



HAL
open science

**Philologie, grammaire historique, histoire de la langue
constructions disciplinaires et savoirs enseignés
(1867-1923)**

Muriel Jorge

► **To cite this version:**

Muriel Jorge. Philologie, grammaire historique, histoire de la langue constructions disciplinaires et savoirs enseignés (1867-1923). Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2018. Français. NNT : 2018USPCA138 . tel-03081185

HAL Id: tel-03081185

<https://theses.hal.science/tel-03081185>

Submitted on 18 Dec 2020

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 PARIS CITÉ
UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3
École Doctorale 268 « Langage et langues : description, théorisation, transmission »
UMR 7597 « Histoire des Théories Linguistiques »

**Philologie, grammaire historique, histoire de la langue :
constructions disciplinaires et savoirs enseignés
(1867-1923)**

Volume I

Muriel JORGE

Thèse de doctorat en Didactique des langues et des cultures

sous la direction de Dan SAVATOVSKY

soutenue le 6 décembre 2018

Composition du jury :

Monsieur Jean-Louis CHISS, professeur, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Monsieur Bertrand DAUNAY, professeur, Université de Lille

Monsieur Jean-Marie FOURNIER, professeur, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Monsieur Dan SAVATOVSKY, professeur, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (directeur)

Monsieur Gilles SIOUFFI, professeur, Université Paris-Sorbonne (rapporteur)

Monsieur Pierre SWIGGERS, professeur, Katholieke Universiteit te Leuven (rapporteur)

Philologie, grammaire historique, histoire de la langue : constructions disciplinaires et savoirs enseignés (1867-1923)

Entre la fin des années 1860 et le milieu des années 1920, la philologie, la grammaire historique et l'histoire de la langue sont introduites dans l'enseignement supérieur français grâce à la création de postes et de chaires dans des établissements nouvellement fondés, comme l'École Pratique des Hautes Études et l'École normale supérieure de jeunes filles de Sèvres, ou profondément rénovés, comme la Faculté des lettres de Paris. La *disciplinarisation* de ces savoirs linguistiques de type historique participe du rapprochement entre enseignement et recherche et, ainsi, du renouvellement du système universitaire. En atteste la carrière dans les trois institutions citées de Gaston Paris, Arsène Darmesteter et Ferdinand Brunot, retracée à l'aide de correspondances privées et de documents d'archives d'ordre institutionnel. L'analyse de documents publiés par les établissements eux-mêmes (affiches, livrets, comptes rendus d'enseignements, ouvrages commémoratifs) met en évidence les difficultés que rencontrent ces trois enseignants pour s'adapter aux divers publics étudiants et aux préconisations officielles. Leurs *notes de cours* reflètent un travail de *didactisation*, qui passe par des pratiques d'écriture diverses dont on identifie les spécificités à l'aide des outils de la génétique textuelle. L'étude approfondie de deux objets de savoir met en lumière l'intérêt de ces *notes* en tant que sources pour l'histoire des idées linguistiques et de leur enseignement. D'abord, l'histoire de l'orthographe française, bien qu'absente des intitulés des cours, est présente dans les *notes de cours*. Ensuite, le « latin vulgaire » est un thème porteur d'enjeux idéologiques et épistémologiques majeurs invisibles dans les affichages institutionnels.

Mots-clés : Arsène Darmesteter ; Didactisation ; Disciplinarisation ; Ferdinand Brunot ; Fin XIX^e-début XX^e siècle ; France ; Gaston Paris ; Histoire de l'enseignement supérieur ; Histoire des idées linguistiques ; Histoire de l'orthographe française ; Latin vulgaire ; Manuscrits.

Philology, historical grammar, language history: disciplines in the making and taught content (1867-1923)

Between the late 1860s and the mid-1920s, philology, historical grammar and language history are introduced into the French higher education system with the creation of positions and tenures in newly founded schools, such as the *École Pratique des Hautes Études* and the girls' *École normale supérieure* in Sèvres, and in deeply transformed institutions, like the Paris Faculty of Letters. Making history-oriented linguistic knowledge into disciplines contributed to bring teaching and research closer together and led to the rebirth of the university system. This is illustrated by the careers of Gaston Paris, Arsène Darmesteter and Ferdinand Brunot in these institutions as evidenced by private correspondence and institutional archive material. The analysis of documents published by the establishments (posters, booklets, teaching records, anniversary publications) casts light on the problems these teachers faced when attempting to adapt to various student populations and official guidelines. Their teaching notes reveal content adaptation through diverse writing practices, which we identify and characterize by using text genetics. The in-depth study of two knowledge contents demonstrates the use that can be made of these notes as sources for the history of linguistic thought and its teaching. Firstly with the history of French orthography which is present in teaching notes, although it does not appear in course titles. Secondly with vulgar Latin as a theme that pertains to major ideological and epistemological issues which are invisible in institutional display material.

Keywords : Arsène Darmesteter ; Content adaptation for teaching ; Making of disciplines ; Ferdinand Brunot ; Late 19th-early 20th century ; France ; Gaston Paris ; History of higher education ; History of linguistic thought ; History of French orthography ; Vulgar Latin ; Manuscripts.

*à Manuel Jorge
(1948-2016)*

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à Dan Savatovsky pour sa bienveillance et la confiance qu'il m'a témoignée durant les sept années qui séparent les dix lignes de projet de mémoire qui ont fait l'objet de notre premier contact et les pages qui suivent. Leur existence doit beaucoup à son soutien et aux échanges oraux et écrits que nous avons eus.

Très tôt dans cette recherche, j'ai été amenée à fréquenter trois institutions : la Bibliothèque de l'Institut de France, la Bibliothèque Michel Fleury et la Bibliothèque interuniversitaire de la Sorbonne. Je souhaite leur exprimer toute ma reconnaissance. Les heures que j'y ai passées ont également été des moments d'échange avec des professionnels qui ont pris le temps de se pencher avec moi sur les fonds. Je remercie particulièrement Yoann Brault, Margot Georges et Fily Sissako.

Assez déstabilisée par ces manuscrits, j'ai trouvé rue d'Ulm, au sein de l'équipe « Linguistique » de l'ITEM, beaucoup de réconfort. Je remercie Irène Fenoglio et Giuseppe D'Ottavi de m'avoir immédiatement accueillie dans leur séminaire. Que soient également remerciés les participants, au premier rang desquels Jean-Claude Coquet et Aya Ono. Parmi les personnes que j'y ai rencontrées, il me faut dire ma gratitude particulière à Pierre-Yves Testenoire pour la rare qualité de nos échanges scientifiques et amicaux qui m'ont enrichie bien au-delà du présent travail.

Les manuscrits sont certes une pierre angulaire de cette thèse, mais il m'a fallu, pour les aborder, faire appel à des savoirs divers. Des chercheurs et des enseignants-chercheurs ont accepté de me lire ou de m'écouter au cours de ce travail et, surtout, d'en parler précisément avec moi. Je pense notamment à Claude Blanckaert, Gabriella Parussa, Danièle Manesse et Rossana De Angelis. Je leur en suis extrêmement reconnaissante et j'espère avoir su tirer profit de leurs lumières.

Sans être spécifiquement liés à mes propres recherches, d'autres espaces de dialogue m'ont ouvert des perspectives. Je dois, pour cela, remercier les membres de l'UMR HTL, en particulier ses directeurs, Émilie Aussant et Christian Puech, qui m'ont immédiatement incluse dans l'équipe et auprès de qui j'ai découvert la diversité des traditions linguistiques et l'intérêt de les mettre en regard.

Une autre équipe m'a fait une place et m'a témoigné son soutien. Je remercie donc le Diltec et sa directrice, Valérie Spaëth, ainsi que sa directrice adjointe, Cristelle Cavalla. Les manifestations scientifiques auxquelles j'ai eu la chance d'assister et de participer dans ce cadre m'ont permis de voir des complémentarités que je ne soupçonnais pas entre mes propres

recherches et d'autres approches en didactique des langues. Il m'est aujourd'hui impossible de dire à qui je suis la plus reconnaissante parmi les membres de cette unité dont beaucoup sont devenus des collègues qui me sont chers au sein du DFLE.

Néanmoins, mes premiers collègues, ceux qui m'ont suivie tout au long de cette thèse, ont été les doctorants de ces deux équipes, dont certains sont depuis devenus docteurs. J'ai eu avec nombre d'entre eux des conversations passionnantes. Pour cela – et sans prétendre à l'exhaustivité car ils sont nombreux –, je veux remercier Alice, Julia, Aurélia et Alejandro.

Je dois à l'ED 268 des amitiés irremplaçables. Il me faudrait plus de place que de raison pour souligner toutes leurs qualités personnelles et pour exprimer individuellement l'affection que je leur porte. J'espère qu'Ophélie, Marco, Coraline, Marie-Amélie, Jane, Jacopo, Magali, Lucien, Carla, Lucien, Bowei, Amal ainsi que toutes celles et ceux que j'ai oubliés dans cette liste ne m'en tiendront pas rigueur. J'y ajoute Jean-Louis et Claudine Young pour avoir, par leur générosité, largement contribué à maintenir notre cohésion.

Les remerciements sont insuffisants pour dire à Laura-Maï combien elle a compté pour traverser ces cinq années de bout en bout. Ils ne conviennent pas non plus pour apprécier à leur juste valeur toutes les manières dont Sophia m'a aidée.

Écrire une thèse est aussi une aventure personnelle. Les membres de ma famille au sens large m'ont entourée dans les dernières années. Je suis extrêmement reconnaissante à ma mère, Viviane, et à ma sœur Merle-Anne d'avoir su trouver, malgré les épreuves de la vie, la juste distance pour m'aider à porter ce projet à son terme. Leur présence est inestimable. Merci à ma nièce Angela de m'avoir aidée à conserver l'envie d'en savoir toujours plus. Ma gratitude va également à ma sœur Sophie pour avoir saisi, dans cette période troublée, l'opportunité de nous rapprocher.

Merci à François et à ses parents, Nicole et Claude, pour leur soutien dans les premières années de ce travail.

Enfin, pour mener à bien ce travail, il a aussi fallu savoir en sortir de temps à autre. Pour cela, je remercie, dans un ordre que j'avais souhaité chronologique, les amis de très longue comme de moins longue date qui se sont accommodés de tous mes états d'âme : Marie-Maxime, Marie-Laëtitia, Wlad, Vanessa, Michaël, Bilun, Julia, Élise, Alexandre, Claire, Florent, Marik, Mélanie, Cédric, Aurélia, Valentin, Caroline, Frédéric, Julien, Amandine, Cécile, Natacha, Vincent, Pierre-Henri, Charline, Marie-Lou, Khojesta, Mónica, Milja. Je réserve le dernier mot à Carole et à Sarah, qui, chacune à leur façon, ont suivi pas à pas mes avancées et mes difficultés pourtant bien éloignées des leurs.

Liste des abréviations

AAM	Archives Administratives Modernes
AN	Archives nationales
BIS	Bibliothèque Interuniversitaire de la Sorbonne
BMF	Bibliothèque Michel Fleury
BNF	Bibliothèque Nationale de France
DES	Diplôme d'Études Supérieures
ENS	École Normale Supérieure
EPHE	École Pratique des Hautes Études
MIP	Ministre de l'Instruction publique
NAF	Nouvelles Acquisitions Françaises

Introduction

*Mais diachronie, succession, évolution :
est-ce que cela suffit à faire une histoire ?*
– Antoine Compagnon, *La Troisième République des lettres*,
Paris, Seuil, 1983, p. 12.

En matière d'histoire des savoirs, l'oscillation constante entre deux pôles conditionne largement la construction du regard du chercheur face aux archives ou aux manuscrits qu'il mobilise comme sources : sa formation disciplinaire, qui fonde à la fois la sélection des documents sur lesquels il travaille et sa manière de les aborder ; et la nature des documents eux-mêmes, qui témoigne de choix opérés indépendamment de lui – des documents sur lesquels il n'a guère de prise, mais qui autorisent ou interdisent certaines lectures, nécessitant parfois qu'il s'échappe de la discipline dans laquelle il a été formé. Cette oscillation est au cœur de notre travail car poser la question du processus de construction des savoirs linguistiques à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle – tel est l'objet de cette thèse – c'est poser la question du rattachement disciplinaire des chercheurs qui se la posent.

Une carrière de chercheur ou d'enseignant-chercheur aujourd'hui s'inscrit dans un cadre institutionnel où il lui faut choisir une, parfois deux appartenances ou « allégeances » disciplinaires qui déterminent plus ou moins explicitement ce qu'il est fondé à étudier. Quand il est institué depuis longtemps, le dialogue entre certaines disciplines, même s'il est parfois difficile – entre linguistique et études littéraires par exemple – est ordinairement admis. En revanche, d'autres combinaisons n'ont guère d'espaces de rencontre ; c'est le cas entre le monde des historiens et celui des linguistes même si, du côté des linguistes, l'histoire de la linguistique s'est développée comme domaine de recherche autonome depuis une quarantaine

d'années¹ et si, du côté des historiens, les pratiques langagières sont entrées dans leur champ d'étude².

Le recours à des outils et à des méthodes issus de disciplines diverses s'avère problématique sur trois plans au moins : l'appropriation par le chercheur de pratiques extérieures à sa formation initiale ; la reconnaissance institutionnelle de la légitimité d'une telle démarche ; la redéfinition de l'objet de recherche au sein des disciplines en présence. Pourtant, ces questions semblent ne pas toutes pouvoir trouver une réponse à l'intérieur des frontières disciplinaires qui encadrent une recherche. C'est un des enseignements que Christian Jacob dit avoir retenu de Michel de Certeau et qu'il formule ainsi :

peu important les clôtures et les frontières institutionnelles ou disciplinaires, un chercheur a le droit d'enjamber les barrières pour suivre les objets sur lesquels il travaille. Le chercheur, en quelque sorte, est un pisteur qui a droit de suite pour courir après les lièvres qui passent sous ses yeux³.

Pour qui interroge la notion de *discipline*, le problème est plus aigu encore en raison de la mise en abyme de l'objet de la recherche : quel lien entre les disciplines en tant qu'objet d'étude et les disciplines en tant que cadre institutionnel et théorique pour le chercheur qui mène l'étude ? Du point de vue historique, où et quand situer la limite entre le cadre disciplinaire actuel, condition d'exercice de la science, et une organisation de la science non (ou pas encore) disciplinaire ?

Nous admettons avec Claude Blanckaert que le terme de « discipline » dans son acception actuelle ne se répand qu'au milieu du XX^e siècle, dans la mesure où il implique à la fois une réalité concrète, à savoir une masse critique suffisante de professionnels de la recherche, et une représentation du savoir scientifique selon laquelle la division en spécialités

¹ Le champ possède ses propres laboratoires, parmi lesquels l'UMR *Histoire des Théories Linguistiques* en France, par exemple, ses chaires universitaires, ses revues (*Historiographia Linguistica*, *Histoire Épistémologie Langage*, *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*) et ses congrès internationaux, notamment ICHoLS (*International Conference on the History of the Language Sciences*) ou le colloque annuel de la Société d'Histoire et d'Épistémologie des Sciences du Langage (SHESL).

² Outre le *linguistic turn* de l'histoire dans les années 1970 et tous les débats qu'il a suscités, on pense par exemple au numéro 19 de la revue *Écrire l'histoire* à paraître en 2019 (<http://journals.openedition.org/elh>) intitulé « Les historiens et la langue » ou au colloque *Histoire, langues et textométrie* qui se tiendra en janvier 2019 à l'Université Paris I – Panthéon-Sorbonne. Cf. notamment Jean-Philippe Genet, « Langue et histoire : des rapports nouveaux » dans Jean-Philippe Genet et al. (éds.), *Langue et histoire : actes du colloque de l'École doctorale d'histoire de Paris 1, INHA, 20 et 21 octobre 2006*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2011, p. 13-31. Nous avons choisi de donner toutes les références bibliographiques en note de bas de page. En effet, les sources analysées dans cette thèse sont des archives et des manuscrits, d'une part, et des documents imprimés, d'autre part. Les références de la première catégorie sont très malaisées à citer dans le corps du texte. Par ailleurs, certains imprimés servent tantôt de sources, tantôt de littérature seconde en fonction du point de vue adopté. En conséquence, pour conserver une cohérence d'ensemble, il nous a paru pertinent de nous en tenir à une forme de référencement unique.

³ « Introduction », Christian Jacob, *Qu'est-ce qu'un lieu de savoir ?*, Marseille, OpenEdition Press, 2014, paragr. 14.

apparaît comme la condition essentielle du travail du chercheur⁴. Il est de fait hasardeux d'employer le mot de « discipline » pour le XIX^e siècle, et même encore pour le début du XX^e siècle, en raison de sa quasi-absence dans les textes de l'époque. À quoi on peut ajouter le nombre réduit de personnes qui consacrent alors l'essentiel de leur temps de travail à la connaissance scientifique et l'ambition largement encyclopédique de leurs travaux, malgré le spécialisme qui tend à s'imposer. C'est donc le processus qui relie cette époque à la nôtre qu'il s'agit de comprendre et de caractériser.

Dans cette perspective, aborder des savoirs tels que la philologie, la grammaire historique et l'histoire d'une langue à partir d'archives et de manuscrits de savants ne peut relever d'une histoire *disciplinaire* réduite à un seul domaine d'étude, mais nécessite, pour les saisir dans leur « diversité irréductible⁵ » de convoquer plusieurs disciplines d'aujourd'hui : l'histoire des sciences, l'histoire intellectuelle, l'histoire de l'éducation, les sciences du langage du point de vue de leur histoire et de leur épistémologie, la génétique textuelle et la philologie, et la didactique. C'est donc à ces diversités d'hier et à cette pluralité d'aujourd'hui ainsi qu'aux questionnements que suscite leur mise en regard qu'on se propose de réfléchir ici.

Notre thèse associe la délimitation d'un thème, les savoirs linguistiques de nature historique, un angle d'approche, l'enseignement, et un type de sources, les *notes de cours*. L'ensemble s'inscrit dans un espace géographique et institutionnel relativement restreint, l'enseignement supérieur parisien – tout de même étendu à l'École Normale Supérieure de Sèvres – et dans un cadre chronologique donné, celui des années 1860 à 1920. On a plus précisément retenu comme *terminus a quo* de cette périodisation l'année 1867, où paraît la première *Grammaire historique de la langue française* et où est dispensé le premier cours portant cet intitulé. L'année 1923, *terminus ad quem*, est celle où est fondé l'Institut de Linguistique de Paris, dans le cadre duquel la linguistique générale est introduite dans l'enseignement supérieur français, alors que la grammaire historique tend à refluer.

Le but est de cerner la manière dont les phénomènes de *disciplinarisation* et de *didactisation* s'articulent dans ce cadre au croisement de l'ensemble de ces perspectives. Étant donné la multiplicité des facteurs en jeu, comment traiter tous ces aspects sans en négliger aucun ? Réduire le nombre de ces facteurs signifierait renoncer à l'objectif qu'on s'est fixé ; les traiter tous ensemble de manière conjointe, dans une organisation par période chronologique par exemple, mènerait à une grande confusion. L'ensemble des aspects qui

⁴ Claude Blanckaert, « La discipline en perspective. Le système des sciences à l'heure du spécialisme (XIX^e-XX^e siècle) » dans Jean Boutier, Jean Claude Passeron et Jacques Revel (éds.), *Qu'est-ce qu'une discipline?*, Paris, EHESS Éd., 2006, p. 117.

⁵ *Ibid.*, p. 137.

viennent d'être rappelés sont interdépendants. En conséquence, il a semblé nécessaire de sérier les problèmes pour transformer « le compliqué en complexe⁶ ».

On les abordera donc dans chacun des six chapitres de la thèse en mettant chaque fois en valeur certains d'entre eux tandis que d'autres se trouveront mis au second plan. Ainsi, on commencera par définir, dans une perspective épistémologique et méthodologique, les savoirs qui font l'objet de cette thèse, ainsi que les concepts et les sources à l'aide desquels ils seront analysés (chapitre 1). On présentera ensuite la philologie, la grammaire historique et l'histoire de la langue sous l'angle de leur institutionnalisation en partant des carrières d'enseignant de trois savants : Gaston Paris (1839-1903), Arsène Darmesteter (1846-1888) et Ferdinand Brunot (1860-1938) (chapitre 2). Puis on étudiera la place de ces savoirs dans les programmes de cours de trois établissements, l'École Pratique des Hautes Études, la Faculté de Lettres de Paris et l'École Normale Supérieure de Jeunes Filles de Sèvres (chapitre 3). Ce qui nous permettra de contextualiser la production de *notes de cours* par nos trois savants, qu'il s'agira de décrire en tant que lieux de *didactisation* de savoirs par l'écriture (chapitre 4). À partir de là, deux objets de savoir linguistique qui posent de manière privilégiée la question de la place et des conceptions de l'histoire, l'histoire de l'orthographe et le latin vulgaire, seront saisis sous l'angle de leur élaboration. On mettra en avant les interactions entre enseignement et recherche en étudiant successivement les *notes de cours* de chacun des trois enseignants s'agissant de l'histoire de l'orthographe (chapitre 5). On privilégiera l'articulation des enjeux épistémologiques, sociaux et idéologiques dans une lecture croisée de leurs *notes de cours*, pour ce qui est du latin vulgaire (chapitre 6).

On commencera par mettre en question les cadres épistémologiques et méthodologiques habituellement utilisés pour étudier les savoirs linguistiques de type historique. La notion de *paradigme historique* renvoie à la fois à une période, celle qui va approximativement des années 1880 aux années 1920, et à un ensemble de savoirs constitués et partagés par une communauté savante organisée. Chercher à saisir les processus d'élaboration des savoirs linguistiques de type historique à partir de leur enseignement implique qu'on s'interroge au préalable sur la nature de ces savoirs et sur leur enseignement à l'Université. Les questionnements ainsi soulevés amènent à faire appel aux notions de *disciplinarisation* et de *didactisation* pour analyser des sources qui n'ont pas encore été exploitées dans cette perspective et qu'il s'agit de définir : les *notes de cours*. Ce sont donc les choix disciplinaires et conceptuels retenus pour cette étude qui seront au cœur du premier chapitre.

⁶ Gérard Dessons, *Émile Benveniste, l'invention du discours*, Paris, In press, 2006, p. 11.

L'histoire de l'enseignement supérieur fera l'objet des deux chapitres suivants. En effet, avant d'analyser les *notes de cours* laissées par G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot et d'y rechercher les indices des processus de *didactisation* et de *disciplinarisation*, il convient de replacer leur production dans les carrières de ces professeurs et dans ce qu'Annie Bruter a appelé « les cadres de la parole enseignante⁷ ». Dès lors qu'on considère ces *notes* comme des traces de « façons de parler⁸ », rentrent en ligne de compte les conditions d'enseignement dans lesquelles elles ont été utilisées, mais aussi celles que les enseignants ont prévues au moment de préparer leurs cours. En conséquence, il s'agit de décrire ces conditions de deux points de vue complémentaires.

D'un premier point de vue, les dispositions administratives, institutionnelles, disciplinaires, qu'elles soient fixées d'origine rectorale, ministérielle ou législative, ou bien définies par les établissements eux-mêmes, peuvent évoluer dans le temps et varier d'un lieu d'enseignement à l'autre. À quel point un enseignant se sent-il contraint par son statut – professeur, maître de conférences, répétiteur, directeur d'études – et par les fonctions qui y sont attachées, d'une part, ainsi que par le domaine d'étude défini dans l'intitulé de son poste, d'autre part ? Dans quelle mesure prend-il en compte les objectifs fixés par l'institution pour les étudiants, qu'il s'agisse de les préparer à un examen, de les former à l'enseignement ou de les initier aux travaux de recherche ? On cherchera donc dans le second chapitre à cerner la manière dont ces trois professeurs se sont inscrits, individuellement et de manière croisée, dans le champ institutionnel de l'enseignement supérieur français, d'un côté, et la place que tient la notion d'*histoire* aux différents moments de leurs carrières, d'un autre côté. Pour cela, on analysera la manière dont ils s'insèrent dans des réseaux professionnels, qu'il s'agisse des relations qu'ils nouent avec leurs pairs ou avec des responsables institutionnels et politiques. Interroger les découpages institutionnels à la lumière des carrières enseignantes dépasse la simple approche biographique ou sociologique : il s'agit d'identifier des points de passage d'un établissement à l'autre en tant qu'ils constituent des espaces de définition, de construction et de diffusion de savoirs.

D'un second point de vue, à cela s'ajoutent, parmi les paramètres qui conditionnent l'enseignement, ses circonstances matérielles, en particulier la taille et la configuration des salles ou l'accessibilité de documents sur lesquels les étudiants pourraient travailler, mais aussi les publics auxquels s'adresse le cours. Prévoit-on le même cours pour un public

⁷ Annie Bruter, « Les cadres de la parole enseignante », *Histoire de l'éducation*, 2011, n° 130, p. 5-29.

⁸ Erving Goffman, *Façons de parler*, traduit par Alain Kihm, Paris, Éditions de Minuit, 1987. Voir en particulier le chapitre 4, « La conférence », p. 167-204.

exclusivement masculin et pour un public uniquement composé de femmes ; quand on enseigne au cœur du Quartier latin et dans un internat éloigné du centre de Paris ? Un public nombreux ou en effectif réduit autorise-t-il l'emploi de méthodes d'enseignement similaires ? Quel rôle joue la formation antérieure des étudiants dans le choix des contenus enseignés ? Dans le troisième chapitre, à partir de la littérature grise produite par les institutions (affiches et programmes de cours, annuaires d'étudiants, instructions officielles, etc.) et de témoignages portant sur les publics, les méthodes d'enseignement et les contenus enseignés tels qu'ils ont été annoncés ou rapportés par les enseignants eux-mêmes, on tentera d'identifier, d'un côté, les facteurs de variation et de différenciation qui ont pu influencer sur leurs enseignements et, de l'autre, la place qu'ils ont accordé à l'*histoire* dans chacune des institutions où ils ont exercé.

Une fois décrits les enjeux politiques, sociaux, scientifiques et pédagogiques que soulèvent ces enseignements, on tentera de les aborder en déplaçant la focale depuis les documents officiels, institutionnels, vers les *notes de cours* des trois savants considérés, prises dans leur dimension topographique et matérielle et ce qu'elle révèle des pratiques d'élaboration des savoirs⁹. Par ailleurs, la nature même de ces sources nécessite une réflexion méthodologique préalable qui distingue et relie deux niveaux d'analyse : celui de la production de ces manuscrits par G. Paris, par A. Darmesteter et par F. Brunot et celui de la lecture dont ils peuvent faire l'objet. C'est pourquoi, dans le quatrième chapitre, on traitera des *notes de cours* en tant que traces de pratiques d'écriture pour enseigner. Plusieurs paramètres sont ici à prendre en compte. Les considérations institutionnelles jouent, on l'a vu, un rôle non négligeable dans les choix des enseignants, mais il faut également considérer l'articulation des diverses temporalités du cours et de l'écriture. D'autre part, rentrent en ligne de compte les formes de l'écriture elle-même, dans ses dimensions textuelle et discursive – rédaction complète, segments notationnels, listes –, matérielle – découpages et collages en particulier –, et auctoriale – à travers les traces de collaborations. L'objectif est à la fois de décrire les processus d'écriture qu'on peut inférer à partir des traces disponibles et de cerner comment ces processus aux réalisations profondément individuelles sont liés au travail de *didactisation* propre à l'activité enseignante de façon générale.

Après avoir saisi les interactions réciproques entre la diversité des pratiques d'écriture des enseignants et le processus de *didactisation*, on tentera de comparer les *notes de cours* de G.

⁹ On s'intéressera de façon secondaire à l'usage de la page en tant qu'elle prépare un discours oral, que ce soit sur le plan heuristique, le plan de la formulation et celui de la préparation de la performance orale proprement dite, dimensions très précisément analysées et décrites par Rudolf Mahrer, « Écrire et parler. Quelques préalables théoriques », *Genesis. Manuscrits, Recherche, Invention*, 2014, n° 39, paragr. 53-62 ; *Phonographie : la représentation écrite de l'oral en français*, Berlin / Boston, De Gruyter Mouton, 2017.

Paris, d'A. Darmesteter et de F. Brunot du point de vue des savoirs linguistiques de type historique sur lesquels elles portent. Pour ce faire, on traitera d'abord de l'apparition et de l'autonomisation dans ces *notes* de l'histoire de l'orthographe en tant que savoir à la charnière de l'enseignement et de la recherche, puis du traitement, indépendamment des institutions et des enseignants, de l'étude du latin vulgaire, savoir porteur d'enjeux épistémologiques et idéologiques majeurs.

Dans le cinquième chapitre, on tentera donc de caractériser le processus de *didactisation* à partir d'un exemple précis, celui de l'histoire de l'orthographe française. Alors que G. Paris fait paraître dès 1868 un texte intitulé « De l'histoire de l'orthographe », c'est la thèse que le disciple de F. Brunot, Charles Beaulieux (1872-1957), consacre à ce sujet – thèse publiée en 1927 – qui est généralement considérée comme le point de départ de la constitution de ce sujet en objet d'étude scientifique¹⁰. Au cours de la période qui sépare ces deux publications, marquée par d'importants débats publics sur la réforme orthographique, G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot manifestent chacun leur intérêt pour la question, en particulier en prenant position en faveur de cette réforme, choix qu'ils justifient principalement par leur connaissance de l'histoire de la langue française. Pourtant, force est de constater l'absence totale de l'histoire de l'orthographe française dans les contenus d'enseignement qu'ils annoncent ou dont ils rendent compte dans les documents officiels des trois institutions retenues pour cette étude. En revanche, leurs *notes de cours* offrent un observatoire inédit sur les diverses manières dont ils intègrent ce savoir à leurs enseignements de manière clandestine, en quelque sorte, avant qu'il ne soit officiellement affiché comme un objet d'enseignement et de recherche autonome dans les années 1920.

Dans le dernier chapitre, le *latin vulgaire*, abordé par tous les enseignants considérés et quel que soit l'établissement pour lequel ont été rédigées les *notes*, servira d'entrée thématique pour montrer la permanence des problèmes méthodologiques quant à la manière de faire l'histoire des langues romanes en général et de la langue française en particulier. Outre la définition de la notion de *latin vulgaire*, à la fois ancienne, redéfinie au XIX^e siècle et toujours en question aujourd'hui, se posent la question des sources exploitables pour sa connaissance et celle de son statut par rapport aux langues romanes. Dès lors, dans un contexte marqué par la défaite de 1870 et la rivalité scientifique avec l'Allemagne, d'une part, et par la volonté politique d'unification linguistique de la Nation, d'autre part, la place du *latin vulgaire* dans la formation des enseignants comme dans celle des savants philologues

¹⁰ Charles Beaulieux, *Histoire de l'orthographe française*, Paris, Honoré Champion, 1927, 2 vol.

apparaît essentielle. En outre, on s'interrogera sur l'inscription des savoirs sur le *latin vulgaire* dans des cours dispensés à des publics divers : quelle est la valeur formative du traitement de ce thème dans les différentes institutions envisagées ? Il s'agira donc d'analyser, à partir de la notion même de *latin vulgaire*, le lien entre questionnements savants et pratiques d'enseignement.

Chapitre 1

« Paradigme historique » et savoirs historiques dans l'étude des langues : concepts, sources et méthodes

L'étude des savoirs linguistiques de type historique, souvent abordée à partir du concept de paradigme historique, nécessite d'interroger la conception de l'histoire qui sous-tend la dénomination de ces savoirs et le regard qu'on pose sur eux aujourd'hui. Envisagée du point de vue de leur inscription dans l'enseignement supérieur français, l'étude de leur disciplinarisation peut s'appuyer sur des sources encore peu exploitées.

Définir l'élaboration des savoirs linguistiques de type historique en termes de processus implique une réflexion sur leurs frontières externes et sur les concepts qui permettent de les décrire (1.1). Cette élaboration est à la fois tributaire et partie prenante des évolutions de l'enseignement supérieur français à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle (1.2).

Une analyse des processus d'élaboration collective (disciplinarisation) de ces savoirs à travers leur enseignement implique de mettre en regard plusieurs institutions (2.1) et plusieurs enseignants (2.2) à partir de différents types de sources.

Une analyse de ces processus à une échelle individuelle en vue d'un enseignement (didactisation) peut s'appuyer sur un type de source particulier, encore peu exploité, les notes de cours (3.1). L'étude de la didactisation appelle une réflexion sur la nature de ces sources et sur les disciplines utiles à leur analyse (3.2).

« L'historien dit le passé avec les mots du présent », écrit Antoine Prost avant de rappeler que « cette facilité est trompeuse¹ », mettant ainsi en lumière l'inévitable interaction entre l'entreprise historique, toujours soumise au danger de l'anachronisme, et l'historicité de la langue, d'un usage ininterrompu et sujette au changement. Problème insoluble, comme le rappelle A. Prost, mais qu'il faut bien résoudre, s'agissant en particulier des concepts employés pour parler du passé. De ce point de vue, Reinhart Koselleck distingue deux catégories de concepts : ceux qui sont hérités du passé, employés par les contemporains de l'époque étudiée, donc présents dans les sources ; et ceux qui sont forgés par les historiens rétrospectivement². L'emploi des premiers fait courir le risque de ne pas être compris par les lecteurs d'aujourd'hui, soit que les mots aient disparu de la langue, soit qu'ils aient changé de sens de telle sorte qu'ils puissent porter à confusion. Qui emploie les seconds n'est jamais à l'abri du contresens et son travail peut, par manque de distance critique par rapport à l'usage de ces concepts, ne pas même relever du champ de l'histoire.

La distinction de R. Koselleck s'apparente à celle qui a été introduite par les sémanticiens appartenant au courant de la philosophie analytique entre une approche extensionnelle et une approche intensionnelle des discours scientifiques ou philosophiques. Du point de vue intensionnel, des théories d'époques différentes sont incommensurables entre elles parce qu'elles sont formulées dans des langages inaccessibles l'un à l'autre, et font appel à des notions ou à des termes qui ne peuvent de ce fait être coextensifs. Les tenants d'une conception extensionnelle de l'histoire des systèmes de pensée misent au contraire sur le *principe de coopération* (ou principe de « neutralité épistémologique », pour reprendre l'expression de Sylvain Auroux) quand ils reconstruisent ou reformulent les théories du passé en usant des termes en vigueur dans les théories du présent.

¹ Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, p. 280.

² Reinhart Koselleck, *Le futur passé : contribution à la sémantique des temps historiques*, traduit par Jochen Hoock et Marie-Claire Hoock-Demarle, Paris, EHESS Éd., 2016, p. 146.

Le principe de coopération tend à réduire les écarts entre des dispositifs conceptuels ou des systèmes à première vue incompatibles, s'inscrivant sur des horizons épistémiques distincts, pour ne retenir que leur 'valeur d'usage'. Cette mouture du réductionnisme, assez économe en concepts, suppose qu'on puisse formuler dans notre propre langage les règles d'accessibilité réciproque des énoncés philosophiques ou scientifiques, quel que soit leur système d'appartenance. Elle vise à instituer en interlocuteurs les philosophes et les savants du passé en leur dévoluant ses thèmes et sa terminologie³.

L'analyse de R. Koselleck rejoint aussi la distinction proposée par le linguiste Kenneth Pike entre le point de vue de l'observateur (*étique*) et celui de l'acteur (*émique*) ; or, pour K. Pike, l'approche *étique* est un point de départ qui permet d'entrer dans l'analyse et d'atteindre le niveau *émique*⁴. De fait, le constat qu'il existe des ressemblances mais aussi des différences entre l'époque actuelle et une époque passée, peut constituer un point de départ pour des recherches historiques dans lesquelles la confrontation avec les sources et les questionnements retenus orienteront le choix des concepts.

En revanche, il est des réalités pour lesquelles l'historien n'a pas le choix entre les concepts d'époque et les concepts *ex post* : ce sont les périodes et les processus.

Il est extrêmement rare que les contemporains d'une époque aient eu conscience de l'originalité de la période qu'ils vivaient au point de lui donner un nom au moment même. [...]

De même, en général, les processus historiques, les évolutions plus ou moins profondes de l'économie, de la société, et même de la politique, sont rarement sentis sur le moment et plus rarement encore conceptualisés⁵.

Si l'on admet avec A. Prost la spécificité à la fois de l'acte de périodiser⁶ et de l'appréhension des phénomènes processuels d'un point de vue historique, l'étude de la constitution en France de savoirs tels que la philologie, la grammaire historique et l'histoire de la langue entre la fin du XIX^e et le début du XX^e siècle ne peut faire l'économie du recours à des concepts *ex post* ou *étiques*. Plusieurs de ces concepts ont d'ailleurs déjà été employés pour décrire les savoirs linguistiques de cette époque, en particulier ceux de *paradigme* et de *discipline*. Or l'un comme l'autre impliquent notamment l'existence d'un ensemble de savoirs constitué grâce au cumul et l'existence d'une communauté savante organisée. En ce qui concerne le *paradigme*, cette double existence caractérise la *science normale* au sens de Thomas Kuhn, pour qui ce terme

³ Dan Savatovsky, « Leibniz, le retour. Les prémices d'une sémantique historique : Couturat, Peano, Russell », *Sémiotiques*, 1998, n° 14, p. 125.

⁴ Kenneth L. Pike, *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*, 2^e éd., La Haye / Paris, Mouton and C°, 1967, p. 40-41. Cette distinction, établie dans le champ de la linguistique, n'est pas sans pertinence pour l'historien et fait écho à des réflexions de Marc Bloch, comme le rappelle Carlo Ginzburg (« Nos mots et les leurs. Une réflexion sur le métier de l'historien, aujourd'hui » dans Sandro Landi (éd.), *L'étrangement : Retour sur un thème de Carlo Ginzburg*, traduit par Martin Rueff, Bordeaux, École Doctorale Montaigne-Humanités, 2013, p. 200-201 ; Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 1949, p. 135-139.).

⁵ A. Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, *op. cit.*, p. 128.

⁶ Acte sans lequel l'activité même de l'historien perdrait son sens : en matière d'histoire, « les périodisations servent à rendre les faits pensables. » (Krzysztof Pomian, *L'ordre du temps*, Paris, Gallimard, 1984, p. 162.)

désigne la recherche solidement fondée sur un ou plusieurs accomplissements scientifiques passés, accomplissements que tel groupe scientifique considère comme suffisants pour fournir le point de départ d'autres travaux⁷.

Pour ce qui est de la *discipline*, Jean-Louis Fabiani la définit comme « l'ensemble des relations entre des objets et des personnes qui font la spécificité d'un domaine du savoir ou d'un programme de recherche⁸. » Dans les deux cas, ces concepts *ex post* ressortissent à des modèles de la rupture, au sens où la *révolution scientifique* ferait passer d'un état de la *science normale* à l'autre et l'idée de naissance d'une *discipline* transformerait en science des savoirs « pré-scientifiques », des « prénotions⁹ ».

Si l'identification de ruptures est au cœur du travail de périodisation, la reconnaissance de certaines formes de continuité en est l'indispensable corollaire, surtout s'il s'agit de réfléchir à l'élaboration de savoirs en tant que processus. L'acte de périodiser, de déterminer les bornes chronologiques entre lesquelles ressaisir les savoirs envisagés, s'avère non seulement indissociable d'une interrogation sur les concepts employés pour les décrire, mais aussi d'une réflexion sur la nature de ces savoirs et sur l'existence de facteurs d'homogénéité qui justifient de les aborder comme un tout.

Le fait que l'expression « grammaire historique » est très souvent employée, en France, dans des titres d'ouvrages, à partir de 1867 ou qu'on trouve celle « d'histoire de la langue » dans des intitulés de postes universitaires à partir des années 1870¹⁰, permet de les utiliser comme des expressions *émiques*, des mots d'époque. Cependant, que faut-il comprendre par l'usage des mots « histoire » et « historique » dans ces contextes ? À la fin du XIX^e siècle, alors que les historiens tendent à se doter de revues et de sociétés spécialisées et à fixer les normes de leur pratique professionnelle¹¹, les auteurs français d'ouvrages de *grammaire historique* et les professeurs d'*histoire de la langue*, tel A. Darmesteter qui est l'un et l'autre, ne se définissent pas comme « historiens », mais plutôt comme « philologues ». *Histoire* et *philologie* sont donc distinctes, mais elles ne sont cependant pas sans entretenir des liens que traduit notamment la création en 1868 de la IV^e section de l'EPHE, intitulée « Sciences historiques et philologiques ». Se pose en somme la question de l'articulation de la dimension

⁷ Thomas S. Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1983, p. 29.

⁸ Jean-Louis Fabiani, « Du chaos des disciplines à la fin de l'ordre disciplinaire? », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 2012, n° 153-154, paragr. 7.

⁹ C. Blanckaert, « La discipline en perspective. Le système des sciences à l'heure du spécialisme (XIX^e-XX^e siècle) », art. cit., p. 136.

¹⁰ Le premier ouvrage intitulé *Grammaire historique de la langue française* est celui d'Auguste Brachet, *Grammaire historique de la langue française*, Paris, Hetzél, 1867. Cf. *infra* (1.2.1) et Chapitre 2.

¹¹ Cf. Charles-Olivier Carbonell, *Histoire et historiens : une mutation idéologique des historiens français, 1865-1885*, Toulouse, Privat, 1976 ; Gérard Noiriel, « Naissance du métier d'historien », *Genèses. Sciences sociales et histoire*, 1990, vol. 1, n° 1, p. 58-85.

linguistique et de la dimension historique dans ce que nous appelons ici, de manière générique, les « savoirs linguistiques de type historique ».

À la question des concepts et à celle de la périodisation, il faut ajouter la question des sources sur lesquelles s'appuyer pour mener à bien cette étude car si les concepts historiques peuvent être construits rétrospectivement, leur emploi n'est légitime que s'il permet de décrire aussi justement que possible des réalités passées. Si le recours aux textes publiés reste indispensable dans la perspective d'une histoire des idées linguistiques, l'édition d'un nombre croissant de correspondances permet de cerner d'autres aspects de la vie savante des linguistes ; de leur vie personnelle et professionnelle également, telles que des préoccupations financières ou matérielles mais aussi des controverses ou des affinités théoriques et intellectuelles¹². L'intérêt porté aux manuscrits de travail des linguistes, enfin, pendant longtemps limité à ceux de Ferdinand de Saussure (1857-1913), a permis depuis une quinzaine d'années environ de se pencher sur l'élaboration des concepts à travers l'écriture.

Dans l'analyse de ces différents types de sources, cependant, la question de l'enseignement - perçue comme secondaire ou contingente par rapport aux aspects théoriques - n'a guère attiré jusqu'ici l'attention des chercheurs. Même pour ce qui est du *Cours de linguistique générale*, qu'on sait pourtant né de trois enseignements dispensés par F. de Saussure, les interrogations sur sa dimension didactique sont relativement nouvelles¹³. Les résultats de l'activité enseignante des linguistes n'est pourtant pas absente des écrits qu'ils ont publiés, au nombre desquels on peut compter les leçons d'ouverture de chaire par exemple, ni de leurs correspondances où il leur arrive de parler de leur travail d'enseignant, ni des manuscrits de travail dont une partie non négligeable est souvent consacrée à l'enseignement. On ne peut faire l'économie de la confrontation de ces différentes sortes de documents afin de contextualiser l'élaboration des savoirs linguistiques de type historique.

Néanmoins, si l'archive est traditionnellement le matériau privilégié de l'historien, les manuscrits et les problématiques liées à l'écriture sont du domaine des littéraires et des

¹² On pense notamment, dans le cadre retenu pour cette thèse, au travail effectué par Ursula Bähler autour de certains pans de la correspondance de G. Paris (Gaston Paris et Joseph Bédier, *Correspondance*, Florence, Ed. del Galluzzo per la Fondazione Ezio Franceschini, 2009 ; Karl Bartsch et Gaston Paris, *Correspondance*, Firenze, Edizioni del Galuzzo per la Fondazione Ezio Franceschini, 2015.). À notre connaissance, aucun travail n'a été publié sur la correspondance de F. Brunot, pourtant très abondante. Elle est abordée de façon sommaire par Anne Coste dans sa thèse (Anne Coste Cormier, *L'œuvre grammaticale de Ferdinand Brunot à travers les archives de l'Institut*, Thèse de doctorat, Université Paris 7 - Denis Diderot, 1996.). La correspondance d'A. Darmesteter n'a pas été conservée de manière systématique.

¹³ Une session a été consacrée à cette question lors du colloque organisé à Genève en janvier 2017 pour célébrer le centenaire de la publication de la première édition du *Cours de linguistique générale* (*Le Cours de linguistique générale. 1916-2016. L'émergence*, Université de Genève, 9-13 janvier 2017, session « Didactique et CLG », organisée par Ecaterina Bulea Bronckart.).

linguistes. Ainsi, poser la question des sources ne va pas sans poser celle des disciplines qu'il est possible et pertinent de mobiliser pour aborder les savoirs linguistiques de type historique. L'exploitation des manuscrits de travail n'est pas sans poser des problèmes importants de ce point de vue. Conçus comme des écrits d'enseignants plutôt que comme des écrits scientifiques, ils donnent lieu à des analyses qui sont d'abord celles de la didactique. Quelle est donc la nature de l'activité d'écriture chez des individus qui sont à la fois des savants, garants de la validité des savoirs qu'ils élaborent, et des enseignants responsables de la diffusion de ces savoirs auprès de leurs étudiants ?

L'ensemble de ces interrogations sur les concepts, la périodisation ainsi que les sources de cette étude constituent un nécessaire préalable à l'abord des savoirs linguistiques de type historique à partir des traces de leur enseignement.

1 L'histoire et les savoirs linguistiques, constructions et reconstructions disciplinaires

En 1921, Henri Berr (1863-1954), fondateur de la *Revue de synthèse historique*, écrit dans l'avant-propos de l'ouvrage de J. Vendryes intitulé *Le langage : introduction linguistique à l'histoire* que « sa principale utilité peut-être, dans le cadre où il paraît, sera de montrer que la linguistique n'est pas une discipline à part, de l'incorporer à l'histoire¹⁴. » La linguistique et l'histoire ne seraient-elles donc pas, au début des années 1920, deux disciplines constituées et distinctes, reconnues comme telles, au point qu'il apparaîtrait nécessaire de nier une telle évidence ? La mise en regard de la vision qu'ont les historiens de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle des savoirs linguistiques qui se développent à la même époque et de la manière dont ces savoirs ont été saisis rétrospectivement à partir de la linguistique contemporaine permet de s'interroger sur la nature et, plus particulièrement, sur le caractère historique de ces savoirs. C'est également l'occasion de mettre en perspective les concepts utiles à la description, à partir de leur enseignement, de leur élaboration en tant que processus.

¹⁴ Henri Berr, « Avant-propos », Joseph Vendryes, *Le langage : introduction linguistique à l'histoire*, Paris, La Renaissance du livre, 1921, p. XXVIII.

1.1 Histoire, « paradigme historique » et *disciplinarisation* des savoirs linguistiques

1.1.1 Histoire et étude des langues : trois points de vue d'historiens (1876-1924)

En 1876, alors que s'achève la naissance du *système disciplinaire* dans lequel s'inscrivent aujourd'hui encore largement la recherche et l'enseignement des sciences en France¹⁵, Gabriel Monod (1844-1912), alors directeur adjoint de la *Conférence d'histoire* de la section des « Sciences historiques et philologiques » de l'EPHE, constate l'importance prise par l'histoire dans le développement des savoirs « littéraires », notamment dans le domaine de l'étude des langues¹⁶.

Au développement des sciences positives qui est le caractère distinctif de notre siècle, correspond, dans le domaine que nous appelons *littéraire*, le développement de l'histoire, qui a pour but de soumettre à une connaissance scientifique et même à des lois scientifiques toutes les manifestations de l'être humain. [...] Histoire des langues, histoire des littératures, histoire des institutions, histoire des philosophies, histoire des religions, toutes les études qui ont l'homme et les phénomènes de l'esprit humain pour objet ont pris un caractère historique. Notre siècle est le siècle de l'histoire¹⁷.

Dans la phrase célèbre qui clôt cet extrait, G. Monod affirme l'hégémonie de l'histoire au XIX^e siècle. L'énumération des domaines d'étude qui précède cette phrase est en revanche moins souvent citée ; or, au-delà de l'équivalence établie entre sciences positives et histoire dans les études qui se rapportent à l'homme, G. Monod rappelle que, parmi les objets d'étude dans ce domaine, les langues sont concernées, et même au premier chef. Toutefois, si

¹⁵ Sur la mise en place des disciplines constituées en un système scientifique moderne, cf. Rudolf Stichweh, *Études sur la genèse du système scientifique moderne*, traduit par Fabienne Blaise, Lille, PUL, 1991. Dans les pays anglophones, les études caractérisées à la fois par leurs objets – longtemps méprisés – et par la revendication d'un ancrage transdisciplinaire ou interdisciplinaire, telles que les *cultural studies*, les *gender studies* ou encore les *postcolonial studies*, se sont déjà institutionnalisées. En revanche, les sciences humaines et sociales conservent en France une organisation institutionnelle en partie fondée sur les frontières établies depuis la fin du XIX^e siècle. Ceci explique quelques-unes des difficultés de réception de ces nouveaux champs d'étude (cf. Érik Neveu, « Les voyages des cultural studies », *L'Homme*, 2008, n° 187-188, p. 315-341.). Cependant, cela n'exclut pas pour autant l'institutionnalisation plus récente de disciplines comme la didactique des langues (cf. Dan Savatovsky, « Disciplinarité et instances de légitimation d'un domaine de recherche : la didactique du français et des langues au CNU », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 2011, n° 149-150, p. 25-40.). Il en va de même des discussions sur la pertinence et les conséquences de l'utilisation du modèle disciplinaire dans la description du fonctionnement du champ universitaire (cf. Simon During, « Les Cultural Studies forment-elles une discipline ? Est-ce important ? », *Littérature*, 2006, n° 144, p. 101-118.).

¹⁶ Il exerce à l'EPHE dès sa fondation en 1868 avant d'en présider la IV^e section, celle des « Sciences historiques et philologiques » de 1895 à 1905. G. Monod est, par ailleurs, ami et collaborateur de Gaston Paris et de Paul Meyer, fondateurs de la *Revue critique d'histoire et de littérature* en 1866. Il succède à P. Meyer à la tête de la revue en 1873, quelques années à peine avant de fonder la *Revue historique* (Bertrand Müller, « Critique bibliographique et construction disciplinaire : l'invention d'un savoir-faire », *Genèses*, 1994, vol. 14, n° 1, p. 118.). Sur le rôle de G. Monod dans la création de revues et l'institutionnalisation de l'histoire en tant que discipline, voir également Valérie Tesnière, *Le Quadriège, 1860-1968 : Un siècle d'édition universitaire*, Paris, PUF, 2015 et Olivier Dumoulin, *Le Rôle social de l'historien. De la chaire au prétoire*, Paris, Albin Michel, 2003.

¹⁷ Gabriel Monod, « Introduction. Du progrès des études historiques en France depuis le XVI^e siècle », *Revue Historique*, 1876, vol. 1, n° 1, p. 26-27.

l'histoire des langues relève de la connaissance scientifique, celui qui étudie les langues sous cet angle est-il pour autant historien ? G. Monod ne répond pas à cette question, mais affirme la diversité et la solidarité des domaines d'investigation scientifique.

Les progrès accomplis jusqu'ici n'ont fait que mettre en lumière les conditions d'une investigation vraiment scientifique, et cette investigation commence seulement. Tous ceux qui s'y livrent sont solidaires les uns des autres ; ils travaillent à la même œuvre, exécutent des parties diverses du même plan, tendent au même but. Il est utile, il est même indispensable qu'ils se sentent unis tous ensemble, et que leurs efforts soient coordonnés pour être plus puissants¹⁸.

Derrière cet appel à la solidarité, à la coordination entre « investigateurs », on trouve un constat voire peut-être une inquiétude : la division des domaines d'études, la spécialisation, si elle permet le développement d'une « investigation vraiment scientifique », porte en elle le danger de l'éclatement de la connaissance de l'homme. L'histoire permet donc non seulement à ces études d'accéder au rang de sciences, mais elle constitue aussi un lien entre des domaines d'études qui, à trop se distinguer les uns des autres, courent le risque de voir diminuer la portée de leurs résultats. G. Monod affirme ainsi la transversalité de l'histoire. En cela, il défend une position assez proche de celle que prône, vingt-cinq ans plus tard, le chef de file de l'école méthodique, Charles Seignobos (1854-1942), dans l'introduction à *La méthode historique appliquée aux sciences sociales*.

Il n'y a donc pas de faits historiques par leur nature ; il n'y a de faits historiques que par position. Est historique tout fait qu'on ne peut plus observer directement parce qu'il a cessé d'exister. Il n'y a pas de caractère historique inhérent aux faits, il n'y a d'historique que la façon de les connaître. L'histoire n'est pas une science, elle n'est qu'un procédé de connaissance¹⁹.

La spécificité de l'histoire ne réside pas dans son objet d'étude, mais dans la méthode d'appréhension des faits passés, nécessairement indirecte, qui s'appuie sur des traces, des documents à partir desquels il est possible d'établir des faits, qu'il s'agit ensuite de regrouper en fonction de leur simultanéité ou de leur successivité²⁰. L'histoire est affaire de point de vue : l'objet de l'histoire n'est pas donné, il est construit. Comme G. Monod, Ch. Seignobos insiste sur l'avantage que présente l'application de cette méthode aux phénomènes sociaux : elle permet des rapprochements qui pallient l'excès de spécialisation dans le domaine des sciences sociales, lequel tend à occulter les inévitables interactions entre faits économiques, linguistiques, religieux, politiques etc. L'histoire transcende à cet égard toutes les autres disciplines.

¹⁸ *Ibid.*, p. 35

¹⁹ « Méthode historique et sciences sociales » Charles Seignobos, *La méthode historique appliquée aux sciences sociales*, Lyon, ENS Éd., 2014 [1901], paragr. 4.

²⁰ « Méthode historique et sciences sociales », *Ibid.*, p. 7-8.

L'étude de ces réactions réciproques est un des objets de recherches de l'histoire. Or les sciences sociales, par le fait de leur origine spéciale, ont une tendance à se réduire à des études spécialisées, c'est-à-dire à s'enfermer dans l'examen minutieux d'une seule espèce d'abstraction. La marche naturelle de la science est d'étudier séparément les phénomènes sociaux produits par chaque espèce d'activité, de grouper ceux d'une même espèce en une catégorie spéciale et de rechercher les rapports entre les faits de même catégorie, en écartant systématiquement les faits des autres espèces. Le linguiste n'examine que les faits de langue, l'économiste que les faits économiques. Mais chacun de ces faits reste inintelligible tant qu'on s'enferme dans une étude spéciale, car ils sont liés à d'autres qui en sont la raison d'être²¹.

Le linguiste n'est donc pas l'historien. Le travail du linguiste relève tout de même des sciences sociales, puisqu'il traite de « faits de langue » que Ch. Seignobos, dans son classement des « phénomènes essentiels de toute société », situe en premier parmi les « habitudes intellectuelles ». En tant que telle, la linguistique gagne à la mise en œuvre de la méthode historique. En revanche, « il est inutile à l'historien des faits sociaux de savoir les langues elles-mêmes et leur histoire²² ». Pour Ch. Seignobos, les connaissances linguistiques de l'historien doivent servir à la compréhension des communautés politiques et des évolutions démographiques et économiques. Ainsi, au tournant du XX^e siècle, s'affirme du côté des historiens une relation aux faits de langue foncièrement asymétrique, dans laquelle le caractère universel de l'histoire fait contraste avec le champ limité des savoirs linguistiques.

Un quart de siècle plus tard, en 1924, l'historien Lucien Febvre (1878-1956), dans un compte rendu de lecture intitulé « Politique royale ou civilisation française ? Remarques sur un problème d'histoire linguistique », dont il fait parvenir un tiré à part dédié à F. Brunot²³, déplore l'absence de collaboration entre historiens et linguistes. Si la circulation des idées entre ces deux catégories de savants est souhaitable, elle ne va pas de soi ; une frontière les sépare : « romanistes et linguistes ne sont pas tenus, sans doute, d'ignorer totalement les travaux des historiens²⁴ ». Il admet plus loin : « questions linguistiques, questions historiques. Les premières ne sont pas de notre compétence²⁵ ». L. Febvre continue néanmoins à plaider pour un rapprochement entre les praticiens des deux disciplines, ce qui l'amène à conclure :

²¹ *Ibid.*, p. 9.

²² *Ibid.*, p. 21.

²³ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7783, *Petite histoire de la langue française*. « VIII. Le français. Propagation en France », s. d. Il s'agit du compte rendu de la thèse d'Auguste Brun (1881-1961), un ancien élève de F. Brunot (Auguste Brun, *Recherches historiques sur l'introduction du français dans les provinces du Midi*, Thèse de doctorat, Université de Paris, Faculté des lettres, 1923 ; Lucien Febvre, « Politique royale ou civilisation française ? Remarques sur un problème d'histoire linguistique », *Revue de synthèse historique*, 1924, n° 38, p. 37-53.). Le numéro de la *Revue de synthèse historique* qui contient le compte-rendu de L. Febvre comporte également un compte rendu du tome 4 de *l'Histoire de la langue française* de F. Brunot, rédigé par Georges Ascoli (1882-1944).

²⁴ « Politique royale ou civilisation française ? », art. cit., p. 41.

²⁵ *Ibid.*, p. 42.

La préoccupation n'est pas nouvelle chez L. Febvre. Dans les décennies précédentes, il avait déjà publié plusieurs articles sur les relations entre linguistique et histoire dans la *Revue de synthèse historique* : voir Lucien

Mais pour exprimer tout ceci, [...] ce n'était pas un homme qu'il fallait, mais deux, unissant leurs efforts. Un linguiste, un historien. *Vox clamantis in deserto* ? On nous pardonnera d'être, sans nous lasser, ce trouble-fête²⁶.

La thèse qu'il critique porte sur l'implantation de la langue française dans le Midi au Moyen-Âge. L. Febvre reproche à l'auteur, A. Brun, une rigueur insuffisante dans l'analyse historique et dans l'établissement de causalités : en attribuant le « triomphe du français » à la politique royale, A. Brun confond simultanément et lien de cause à effet.

Ces deux faits synchroniques s'ajustent "comme la doublure au vêtement". Le premier est la cause du second. Le triomphe du français dans le Midi est une œuvre politique, l'œuvre d'une politique, rien d'autre... [...] Le roi commande. Le Midi obéit...

Je suis toujours un peu éberlué, je l'avoue, par la simplicité schématique de telles explications²⁷.

L. Febvre montre ainsi comment A. Brun, s'improvisant historien, fait erreur dans l'interprétation et l'articulation de faits sociaux et politiques dont il ne saisit pas la complexité. De façon corollaire, L. Febvre reconnaît sa propre incompétence dans l'identification de phénomènes linguistiques. Comme Ch. Seignobos, il affirme la distinction entre les deux domaines ; toutefois, contrairement à ses prédécesseurs, L. Febvre ne postule plus la nécessité de passer par l'histoire pour accéder à la scientificité dans la construction des connaissances linguistiques : les deux méthodes apparaissent comme des points de vue complémentaires sur des documents qui peuvent être communs. Il rétablit ainsi la symétrie dans la relation entre les deux domaines de savoir.

Ce rapide survol appelle plusieurs remarques. Premièrement, il convient de souligner les continuités et les ruptures entre les positions défendues par des historiens éminents quant aux rapports entre histoire et linguistique : alors que G. Monod présente le tour historique pris par l'étude des langues comme un état de fait qui a justement permis à ce domaine d'accéder à la scientificité, Ch. Seignobos considère que les sciences sociales en général, parmi lesquelles l'étude des « faits de langue » en particulier, gagneraient à appliquer la méthode historique, ce qu'elles ne font pas ou pas assez. Deuxièmement, pour L. Febvre, la scientificité des deux domaines ne fait pas de doute, mais c'est leur complémentarité qu'il s'agit de mettre en avant ; linguistique et histoire sont des domaines de spécialité différents et on ne peut prétendre passer de l'un à l'autre sans écueil.

Enfin, sans qu'on puisse considérer G. Monod, Ch. Seignobos et L. Febvre comme les représentants de l'ensemble de la communauté des historiens des années 1870 aux années

Febvre, « Histoire et dialectologie », *Revue de synthèse historique*, 1906, vol. 3, n° 12, p. 249-261 ; « Histoire et linguistique », *Revue de synthèse historique*, 1911, vol. 2, n° 23, p. 131-147 ; « Le développement des langues et l'Histoire », *Revue de synthèse historique*, 1913, n° 27, p. 52-65.

²⁶ L. Febvre, « Politique royale ou civilisation française? », art. cit.

²⁷ *Ibid.*, p. 46-47.

1920, ils sont quand même, dans un groupe professionnel encore fort restreint, des historiens de premier plan, dont les idées sont largement diffusées au travers de leur enseignement et de leurs publications²⁸ ; or l'étude des langues est thématifiée par chacun d'entre eux, que ce soit en tant qu'« histoire des langues », en tant qu'examen des « faits de langue » ou sous l'appellation « linguistique ». Sans gloser ces différences de formulation, ce qui présente peu d'intérêt en l'absence d'un corpus *ad hoc*, on peut tout de même souligner l'importance de la question linguistique aux yeux des historiens de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle. Tout au long de la période, ceux-ci reconnaissent l'importance de ce domaine d'étude pour le leur, qu'ils le caractérisent par son objet ou par une méthode propre ; ils justifient, pour ne pas dire recommandent, l'établissement de liens étroits entre l'étude des langues et l'histoire, même si ces liens changent de nature quand on passe des années 1870 aux années 1920.

En conséquence, les processus de différenciation disciplinaire sont à chercher non seulement à l'intérieur du champ des études linguistiques, mais aussi à ses frontières extérieures, notamment avec l'histoire : face à la distinction de plus en plus marquée de la part des historiens entre les savoirs sur les langues et leur propre domaine d'étude, l'idée selon laquelle le « paradigme historique » en linguistique se serait affaibli en raison du développement des études synchroniques prônées dans le *Cours de linguistique générale* se trouve battue en brèche²⁹. Constaté que les linguistes s'intéressent moins à l'histoire des langues sans regarder de quelle façon les historiens situent l'étude des langues par rapport à leur propre domaine de compétence revient à réduire la linguistique à l'étude d'un objet unique, les états de langue, et à une évolution méthodologique endogène, centrée sur la synchronie, conformément à la vulgate saussurienne, hors d'un contexte institutionnel et épistémologique plus large.

²⁸ Il serait vain de chercher à donner ici une bibliographie exhaustive ou même une biographie de ces trois historiens ; c'est pourquoi on se contentera de références minimales. Sur Monod, voir note *supra*. Sur la carrière de Seignobos, voir par exemple Christophe Charle, « L'historien entre science et politique : Charles Seignobos » dans *Paris, fin de siècle : culture et politique*, Paris, Seuil, 1998, p. 125-152. ; sur ses publications, voir Charles Seignobos, *Études de politique et d'histoire*, Paris, PUF, 1934. Sur Febvre, voir notamment Bertrand Müller, *Bibliographie des travaux de Lucien Febvre*, Paris, Armand Colin, 1990.

²⁹ À titre d'exemple, un extrait de manuel de linguistique destiné aux étudiants de 1^{er} cycle universitaire : « Pour étudier l'objet de la linguistique (la langue), deux démarches possibles s'opposent, d'après Saussure, selon que l'on envisage la langue comme un système établi, ou comme un système en évolution ; la première mène à une étude **synchronique** (ayant pour objet l'état d'équilibre du système à un moment donné de l'histoire), la seconde à une étude **diachronique** (s'intéressant aux changements linguistiques) [...]. Là encore l'une des deux faces de la dualité est privilégiée par Saussure : l'étude synchronique doit être première. [...]

Cette priorité accordée à la synchronie s'oppose au point de vue historique jusqu'alors en vigueur dans l'étude des langues ; elle constitue le second apport saussurien qualifié traditionnellement de « scientifique ». » (Catherine Fuchs et Pierre Le Goffic, *Les linguistiques contemporaines : repères théoriques*, Paris, Hachette, 1992, p. 17.) Les auteurs soulignent.

1.1.2 Le « paradigme historique », une évidence ?

Sur le plan terminologique, l'emploi de l'expression « paradigme historique » pose trois problèmes majeurs. D'abord, il nécessite de discuter la pertinence de la notion de *paradigme*, dont le sens n'est pas univoque en histoire des sciences. En outre, à supposer que le terme soit à comprendre au sens de Thomas Kuhn, reste dans l'ombre ce que désigne exactement ce *paradigme-là*³⁰. D'où un second problème, qui concerne l'autre partie de l'expression : le *paradigme* en question est le plus souvent non seulement défini comme « historique », mais aussi comme « historico-comparatif ». S'il s'agit de désigner des méthodes, ces deux expressions sont-elles équivalentes ? Renvoient-elles au même dispositif scientifique ? On trouve d'ailleurs – troisième problème – des expressions variées pour nommer les savoirs auxquels renvoie ce *paradigme* : « grammaire historique et comparée³¹ », « linguistique historico-comparative³² », « philologie comparée ».

Dans le champ de l'histoire des idées linguistiques, l'expression « paradigme historique » est employée en français dès les années 1970 pour désigner la « linguistique historico-comparative », soit peu de temps après la publication originale de *The Structure of Scientific Revolutions* en 1962 et avant sa traduction française en 1983³³. Il s'agit de différencier cette linguistique d'une approche organiciste des langues avec laquelle les néogrammairiens avaient rompu. L'expression permet également de mettre en lumière le décalage chronologique par rapport au « modèle allemand » dans la constitution des savoirs linguistiques en France dans la deuxième moitié du XIX^e siècle³⁴. S. Auroux, dans son introduction au troisième tome de l'*Histoire des idées linguistiques*, ne dit pas autre chose :

Le développement du comparatisme en dehors des pays de langue allemande est donc une question de transfert de connaissance. En France, le transfert a lieu automatiquement à partir du moment où, dès la fin du second Empire, l'État commence à se doter d'institutions universitaires modernes³⁵.

³⁰ Thomas S. Kuhn, *The structure of scientific revolutions*, Chicago (IL), University of Chicago Press, 1962.

³¹ Le terme est utilisé par Olivier Soutet, *Linguistique*, 2^e éd., Paris, PUF, 2011 ; Bernard Colombat, Jean-Marie Fournier et Christian Puech, *Histoire des idées sur le langage et les langues*, Paris, Klincksieck, 2010. On trouve également, dans le même ouvrage, « histoire comparée des langues ».

³² Terme utilisé par exemple par Piet Desmet, *La linguistique naturaliste en France (1867-1922) : nature, origine et évolution du langage*, Leuven / Paris, Peeters, 1996.

³³ Voir par exemple Lorenzo Renzi, « Histoire et objectifs de la typologie linguistique » dans Herman Parret (éd.), *History of linguistic thought and contemporary linguistics*, Berlin / New York, De Gruyter, 1976, p. 644-645.

³⁴ Christian Puech et Anne Radzynski, « Fait social et fait linguistique : A. Meillet et F. de Saussure », *Histoire Épistémologie Langage*, 1988, vol. 10, n^o 2, p. 76 ; P. Desmet, *La linguistique naturaliste en France (1867-1922)*, op. cit., p. 17, notes 13 et 14 ; Ursula Bähler, *Gaston Paris et la philologie romane*, Genève, Droz, 2004, p. 326.

³⁵ Sylvain Auroux, « Emergence et domination de la grammaire comparée » dans Sylvain Auroux (éd.), *Histoire des idées linguistiques*, Liège, Mardaga, 2000, vol. 3 : « L'hégémonie du comparatisme », p. 20.

S. Auroux met en doute à cet égard la « légende dorée du comparatisme », présente « dans tous les manuels », selon laquelle les travaux sur les langues n'auraient accédé à la scientificité qu'au début du XIX^e siècle, quand les premières études approfondies du sanscrit ont mené à rapprocher cette langue du grec et du latin³⁶. L'idée générale de S. Auroux et, plus largement, des auteurs de l'ouvrage, est de montrer que le renouvellement de l'étude des langues ne réside pas tant dans la découverte du sanscrit, qui était en réalité connu des Européens depuis des siècles, ni même dans le fait de comparer des langues entre elles. L'originalité de la démarche comparatiste par rapport à celle des périodes précédentes réside dans la quantité de données traitées, dans la nature des connaissances produites. Elle consiste aussi et surtout dans la nouveauté que constitue « l'explication historique », autrement dit le fait de faire intervenir le facteur temps dans la description d'une entité linguistique, comprise comme le produit d'un développement antérieur. En somme, la successivité devient causalité. Il reste que cette causalité peut-être « contingente » ou régie par des lois.

De manière générale, les comparatistes, au vu de la régularité des processus mis en lumière, ont adopté la seconde solution. Elle est loin d'être évidente : les deux premières générations de comparatistes n'ont pu se la représenter qu'à l'aide de métaphores organicistes (la langue est un organisme vivant qui naît et qui croît selon des lois fixes). À partir des années 70, on parlait plutôt de lois sur le modèle de la physique (« lois phonétiques »). Cela incitait grandement à ranger la linguistique parmi les sciences naturelles (ce que n'hésitait pas à faire Schleicher et ses élèves)³⁷.

Outre les écarts générationnels soulignés par S. Auroux, qui justifient en eux-mêmes qu'on s'interroge sur l'unité et l'unicité du « paradigme historique », on ignore ce qu'il en est du rôle de la causalité « contingente », à peine évoqué. N'a-t-elle donné lieu à aucun travail ou les travaux qui s'y rapportent sont-ils disqualifiés au point de ne pas être mentionnés ? Dans ce cas, pour quelles raisons ? S'agirait-il d'autres causes de changement linguistique comme l'analogie ? Ou bien de l'incidence de l'histoire sociale ou politique sur l'évolution de la langue ? De surcroît, « l'explication historique » semble n'être qu'une composante du « comparatisme » sous ses différentes formes. Le glissement est rapide de « paradigme historique » à « paradigme comparatiste ». Dans ce cadre, l'histoire faite par les spécialistes

³⁶ « L'hégémonie du comparatisme », troisième tome de l'*Histoire des idées linguistiques* dirigée par Sylvain Auroux, comporte une partie intitulée « Le paradigme historique et la grammaire comparée ». Celle-ci comprend quatre chapitres :

1. La révolution morphologique (J. Rousseau)
2. Le développement du comparatisme indo-européen (S. Auroux, G. Bernard et J. Boulle)
3. Des coefficients sonantiques à la théorie des laryngales (M.-J. Reichler-Béguelin)
4. L'étude des langues romanes (W. Oesterreicher)

(Sylvain Auroux (éd.), *Histoire des idées linguistiques*, Liège, Mardaga, 2000, vol. 3 : "L'hégémonie du comparatisme".)

³⁷ S. Auroux, « Emergence et domination de la grammaire comparée », art. cit., p. 12-13.

des langues à la fin XIX^e et au début du XX^e siècle ne serait qu'une successivité aux implications causales.

Or la réflexion sur la nature de la méthode historique et son lien avec le comparatisme dans l'étude des langues n'est pas nouvelle. Le questionnement est indissociable de l'échelle à laquelle sont envisagées les langues : l'ensemble de la famille indo-européenne ou uniquement la branche des langues romanes. Émile Constantin, dans ses notes prises lors du troisième cours de linguistique générale professé par F. de Saussure en 1910-1911, le résume de la manière suivante.

Chose étonnante, jamais on ne se fit une idée plus défectueuse et plus absurde de ce qu'est la langue que dans les trente années qui suivirent cette découverte de Bopp (1816). En effet, dès lors des savants s'essayèrent comme à un jeu de comparer les différentes langues indo-européennes entre elles [...]. Presque jusque vers 1870, ils pratiquèrent ce jeu sans se préoccuper des conditions où la langue vit. [...]

Ce fut principalement l'étude des langues romanes qui conduisit à des vues plus saines les Indo-Européanistes eux-mêmes et fit entrevoir ce que devait être en général l'étude de la linguistique. Sans doute le mouvement d'études vers les langues romanes, inauguré par Diez, fut un développement des règles de Bopp du côté des langues indo-européennes. Dans le cercle des langues romanes, on se trouva vite dans d'autres conditions ; en premier lieu : présence positive du prototype de chaque forme ; grâce au latin, que nous connaissons, les Romanistes ont devant eux depuis l'origine ce prototype, tandis que pour les langues indo-européennes nous devons reconstruire par hypothèse le prototype de chaque forme. En second lieu, avec les langues romanes il y a une grande possibilité, au moins dans certaines périodes, de suivre la langue de siècle en siècle par les documents, de voir de près par conséquent comment les choses se passaient. Ces deux circonstances qui diminuent la sphère conjecturale donnèrent une autre physionomie à la linguistique romane qu'à la linguistique indo-européenne. [...] La perspective historique, qui manquait aux Indo-européanisants parce qu'ils voyaient tout sur le même plan, s'imposa aux romanistes. Et par la perspective historique vint l'enchaînement des faits³⁸.

Aux indoeuropéanistes, la comparaison ; aux romanistes, la « perspective historique ». La différence de méthode tient à la documentation, à la « présence positive » : celle du « prototype » originel de chaque forme romane, qu'il n'est donc pas besoin de reconstruire, et celle des états successifs de ces formes sur une longue durée, qu'il est possible de replacer chronologiquement les unes par rapport aux autres pour « enchaîner les faits ».

Certes, « prototype » ne signifie pas état premier – F. de Saussure sait que le latin classique, le mieux attesté, n'est pas celui qui a donné naissance aux langues romanes³⁹ – et les sources sont parfois lacunaires. Néanmoins, les langues romanes offrent globalement la possibilité de s'intéresser « aux conditions où la langue vit », donc de s'affranchir d'une comparaison qui met « tout sur le même plan ». C'est pourquoi, tout bien considéré, l'emploi

³⁸ Ferdinand de Saussure et Émile Constantin, *Troisième cours de linguistique générale : 1910-1911*, édité par Eisuke Komatsu, traduit par Roy Harris, Oxford / New York / Seoul [etc.], Pergamon Press, 1993, p. 2-3.

³⁹ Sur ce point, cf. Chapitre 6.

du terme d'*histoire* pour désigner la discipline dans son ensemble, en lieu et place du terme de *grammaire comparée*, peut se révéler judicieux :

La grammaire devient donc <par nécessité> comparative, à l'instant où le monument authentique <et précis> fait défaut ; il n'y a rien là qui puisse caractériser une tendance ni une école ni une méthode particulière [...]. C'est <simplement> la seule manière de faire de la grammaire [...]. La substitution du terme d'*Histoire* à celui de *Grammaire comparée* a un autre avantage, <ce terme de grammaire comparée exclut, selon l'acception courante, les ramifications modernes de l'indo-européen>, telles que la famille des langues romanes ou même celle des langues germaniques dans leur développement plus récent: parce qu'en effet sur ce terrain la comparaison cesse d'être un instrument très nécessaire grâce à la continuité de la tradition historique⁴⁰.

Cependant, dans le paragraphe qui suit l'extrait du troisième cours pris en notes par É. Constantin cité plus haut, F. de Saussure reproche aux deux méthodes, le comparatisme et la « perspective historique », de rester trop attachées à la langue écrite : « deux systèmes superposés de signes qui n'ont rien à faire entre eux, graphiques et parlés, sont mêlés⁴¹. » Dans la période qu'il définit comme celle où émerge la « perspective historique », qu'il date de l'extrême fin des années 1860, se font pourtant jour des débats majeurs dans plusieurs pays, dont la Suisse et la France, sur l'opportunité d'une réforme orthographique⁴². Même si F. de Saussure ne prend pas part à ces débats, il n'en demeure pas moins qu'ils constituent une toile de fond à toute réflexion menée à l'époque sur les rapports entre l'oral et l'écrit. À cette réflexion répondent justement les premiers travaux sur l'histoire de l'orthographe, qui impliquent de réfléchir à la distance entre langue parlée et langue écrite tout en prenant en compte l'évolution des contextes historiques.

Si, sur ce point, il renvoie dos à dos la méthode comparative et la « perspective historique », il n'en demeure pas moins que pour F. de Saussure, des différences essentielles les séparent. Parmi ces différences, il y a les objets d'étude sur lesquels elles portent. La comparaison a trait essentiellement à la morphologie, tandis que la « perspective historique » a trait à la phonologie. « Toutes les fois qu'on considère une même forme à des dates diverses, c'est faire de la phonétique, et toutes les fois qu'on considère des formes diverses à une même date, c'est de la morphologie⁴³. »

F. de Saussure différencie par ailleurs la « perspective historique » de la démarche que lui-même préconise dans un des cours dispensés à Genève en 1910, un de ses cours de « linguistique générale » et non « d'histoire et de comparaison des langues indo-

⁴⁰ Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, édité par Rudolf Engler, Wiesbaden, O. Harrassowitz, 1968, vol. 1, 2.15.3287 (= N 2).

⁴¹ F. de Saussure et É. Constantin, *Troisième cours de linguistique générale*, *op. cit.*, p. 3.

⁴² Sur ce point, cf. Chapitre 5.

⁴³ F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*, *op. cit.*, 2.17.3293 (=N 7).

européennes ». Il insiste sur la primauté de l'Allemagne dans le développement de la « perspective historique », qui n'est pourtant pas absente en France. Quant à la linguistique générale, ce n'est que dans la première moitié des années 1920 qu'à la différence de la Suisse elle s'imposera en France du point de vue des enseignements, notamment par la création en 1923 d'un Institut de Linguistique au sein de la Faculté des lettres de Paris⁴⁴. À la même époque cessent de paraître des publications intitulées *Grammaire historique de la langue française*⁴⁵. Il convient de souligner de ce point de vue la spécificité parisienne due à une concentration d'établissements d'enseignement supérieur sans équivalent sur le territoire national⁴⁶.

Pour autant, l'assimilation entre comparatisme et méthode historique dans l'étude des langues, sur laquelle F. de Saussure émet des réserves, fait partie de la *doxa*. Antoine Meillet (1866-1936) la postule quand il écrit par exemple en 1923 : « s'il existe une "grammaire comparée", c'est-à-dire une linguistique historique, on le doit à l'esprit d'invention et au travail discipliné de savants allemands⁴⁷. » Pour autant, la nature du lien qui unit ces deux approches reste sujette à interprétation. En effet, soit c'est la valeur heuristique de la méthode comparative, appliquée à des langues observées dans des états différents, qui est présentée comme fondatrice pour la grammaire historique⁴⁸, ce qui correspondrait plutôt aux conceptions de Meillet⁴⁹ ; soit c'est sur l'exploitation de la dimension explicative de l'histoire, principalement – mais pas uniquement – conçue comme identification de causalités nomologiques, que se constitue la grammaire comparée⁵⁰. Le rapport entre méthode historique et méthode comparative peut d'ailleurs être inversé : l'ordre chronologique de leur

⁴⁴ Cf. *infra* (1.2.1).

⁴⁵ Les derniers sont publiés hors de France. Il s'agit de six volumes de l'ouvrage de Kristoffer Nyrop (1858-1931), dont le premier date de 1899 (*Grammaire historique de la langue française*, Copenhague, Gyldendal, 1899-1925, 5 vol.) et du livre de Luigi De Anna, *Essais de grammaire historique de la langue française*, Bologne, Nicola Zanichelli, 1921.

⁴⁶ Sur ce point, cf. *infra* (1.2.2) et Chapitre 3.

⁴⁷ Antoine Meillet, « Ce que la linguistique doit aux savants allemands » dans *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris, Klincksieck, 1951, vol. 2, p. 152. A. Meillet préfère parler de « méthode comparative » que de « grammaire comparée », expression qu'il utilise entre guillemets pour mettre à distance le terme « grammaire » dont les multiples acceptions peuvent être trompeuses quant à projet qu'il défend, à savoir la fondation d'une « linguistique générale ». Il l'emploie uniquement pour rendre compte d'une partie de son horizon de rétrospection, celle qu'il souhaite mettre à distance : l'héritage romantique du début du XIX^e siècle et l'organicisme d'A. Schleicher en particulier (Dan Savatovsky, « Meillet historiographe du comparatisme », *Histoire Épistémologie Langage*, 2006, vol. 28, n° 1, p. 89-104.).

⁴⁸ Voir par exemple Gabriel Bergounioux, « La science du langage en France de 1870 à 1885 : du marché civil au marché étatique », *Langue française*, 1984, vol. 63, n° 1, p. 10.

⁴⁹ Antoine Meillet, « Sur la méthode de la grammaire comparée » dans *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris, Honoré Champion, 1948, vol. 1, p. 19 ; Pierre Swiggers, « La linguistique historico-comparative d'Antoine Meillet : théorie et méthode », *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 1985, n° 39, p. 185.

⁵⁰ Voir notamment S. Aurox, « Emergence et domination de la grammaire comparée », art. cit., p. 11-13.

apparition ne détermine pas nécessairement la subordination de la première à la seconde. C'est ce qu'affirme Joseph Vendryes (1875-1960) en 1921 quand il écrit que

la méthode comparative n'est qu'un prolongement dans le passé de la méthode historique. Elle consiste à étendre à des époques pour lesquelles nous n'avons aucun document le raisonnement qui s'applique aux époques historiques⁵¹.

Toujours est-il que la complémentarité entre les deux approches, qu'elles soient comprises en tant que méthodes ou en tant que théories, est fermement établie dans l'histoire des idées linguistiques, jusque dans les travaux récents sur F. de Saussure⁵². Parler de « paradigme » au singulier, n'est-ce pas alors une manière d'occulter la diversité et la concurrence des conceptions dans une vision artificiellement unifiante et téléologique, qui considère la linguistique comme une discipline déjà constituée et non comme un ensemble de savoirs encore en construction, en cours de *disciplinarisation* ? Si tant est que le terme soit pertinent, ne faudrait-il pas l'employer au pluriel ?

S'interroger sur la diversité des « paradigmes » en présence implique également de poser la question de la périodisation, à laquelle il convient d'associer celle de la spatialisation. En effet, on considère souvent le *paradigme historique* ou *historico-comparatif* dans l'étude des langues, en réduisant sa chronologie à celle des universités et des publications allemandes, de Franz Bopp (1791-1857) à Berlin jusqu'à Hermann Osthoff (1847-1909) et Berthold Delbrück (1842-1922) à Leipzig, en passant par Friedrich Diez (1794-1876) à Bonn. Dans cette perspective, le *paradigme historique* est à la fois un héritage et une transformation méthodologique du comparatisme né en Allemagne, pays alors le plus avancé dans l'étude des langues. Ses pratiques seraient ensuite reproduites par les savants français qui auraient pris connaissance des travaux des Allemands, notamment à travers des séjours d'étude en Allemagne, mais aussi par des lectures. Le modèle centre-périphérie tend néanmoins à minimiser les spécificités régionales allemandes avant même l'unification du pays qui n'est achevée qu'en 1871 et à occulter en partie ou à simplifier à l'extrême les phénomènes de réception et d'appropriation des méthodes et des objets d'étude spécifiques à chaque espace culturel. L'échelle à laquelle est menée l'analyse – un savant, un établissement, une communauté scientifique, un pays entier – peut considérablement modifier la représentation du phénomène que construira l'historien des idées linguistiques.

⁵¹ J. Vendryes, *Le langage*, op. cit., p. 353.

⁵² Voir par exemple Marie-José Béguelin, « La place de la grammaire comparée », *Langages*, 2012, n° 185, p. 75-90.

Le modèle allemand et les transferts culturels en France en particulier ont été bien étudiés par Michel Espagne depuis les années 1990⁵³. Dans les dernières années, des travaux ont été menés sur la circulation des savoirs linguistiques à différentes échelles et sur l'institutionnalisation de ces savoirs dans différents espaces. De ce point de vue, la *Romanistik* en tant que branche de la philologie a suscité un intérêt particulier⁵⁴. La figure de G. Paris, généralement présenté comme l'importateur des études romanes en France, et ses rapports avec l'Allemagne ont ainsi été revisités grâce aux travaux d'Ursula Bähler⁵⁵. L'importance de lieux précis de construction des savoirs sur les langues romanes en Allemagne, comme le séminaire de philologie romane de l'université de Göttingen, mais aussi en France, telle l'École des Chartes, a également été mise en lumière ; la chronologie disciplinaire traditionnelle dans laquelle la philologie romane débiterait avec la publication de la *Grammatik der romanischen Sprachen* de F. Diez en 1836 s'avère peu opérante⁵⁶. Pour ce qui est de la France, deux publications récentes consacrées l'une au Collège de France et l'autre à l'EPHE replacent les savoirs linguistiques qu'on qualifie de « philologiques » ou de « comparatifs » – sont-ils « historiques » ? – dans une économie savante bien plus large⁵⁷.

Enfin, l'usage qui est le plus souvent fait de la notion de *paradigme historique* aboutit à des incohérences importantes dans le discours même de ceux qui l'emploient dans la mesure où, alors que le terme de « paradigme » est régulièrement justifié et discuté – malgré tous les problèmes précédemment évoqués –, « historique » donne rarement lieu à une réflexion développée. L'histoire semble s'imposer à nos contemporains de façon évidente, comme si le sens du mot ne pouvait être sujet à équivoque. De surcroît, dans les discours sur les langues au XIX^e siècle, « histoire » peut renvoyer à « l'histoire naturelle », sur la base des nombreuses métaphores organicistes et des modèles disciplinaires invoqués par les comparatistes allemands du début, voire du milieu du XIX^e siècle, comme l'anatomie comparée ou la

⁵³ Michel Espagne et Michael Werner (éds.), *Philologiques 1 : Contribution à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au XIX^e siècle*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 1990 ; Michel Espagne, « L'invention de la philologie. Les échos français d'un modèle allemand », *Histoire Épistémologie Langage*, 1997, vol. 19, n° 1, p. 121-134 ; Michel Espagne, « Approches anthropologiques et racines philologiques des transferts culturels », *Revue germanique internationale*, 2004, n° 21, p. 213-226.

⁵⁴ Anne-Marguerite Frýba-Reber, *Philologie et linguistique romanes : institutionnalisation des disciplines dans les universités suisses (1872-1945)*, Louvain, Peeters, 2013 ; Richard Trachsler (éd.), *Bartsch, Foerster et Cie : la première romanistique allemande et son influence en Europe*, Paris, Classiques Garnier, 2013 ; Michel Espagne et Hans-Jürgen Lüsebrink (éds.), *Revue germanique internationale*, 2014, n° 19 : « La romanistique allemande ».

⁵⁵ U. Bähler, *Gaston Paris et la philologie romane*, op. cit.

⁵⁶ Voir les contributions de Hermann Krapoth et de François Vieillard dans Richard Trachsler (éd.), *Bartsch, Foerster et Cie*, op. cit.

⁵⁷ Wolf Feuerhahn (éd.), *La Politique des chaires au Collège de France*, Paris, Collège de France / Les Belles Lettres, 2017 ; Céline Trautmann-Waller (éd.), *De la philologie allemande à l'anthropologie française : les sciences humaines à l'EPHE : 1868-1945*, Paris, Honoré Champion, 2017.

biologie⁵⁸. La notion pose dans ce cas des problèmes d'interprétation. Dans tous les cas, il n'y aurait pas lieu de s'interroger sur l'usage du mot « historique » et, plus largement, sur les liens entre la notion d'*histoire* dans l'étude des langues et la discipline « histoire » telle qu'elle se constitue alors, on l'a vu, dans des cercles scientifiques qu'on peut considérer comme proches, voire partiellement communs : celui des historiens et celui des linguistes. Ainsi, les travaux sur la relation de ce qu'on appelle aujourd'hui la linguistique à la discipline « histoire » dans cette phase de *disciplinarisation* de la linguistique sont relativement rares.

1.1.3 Disciplinarisation et didactisation des savoirs linguistiques de type historique

Comme on l'a montré plus haut, l'étude des langues est thématifiée et se professionnalise progressivement entre les années 1870 et 1920 : elle fait donc l'objet d'une reconnaissance institutionnelle croissante. D'autre part, parce qu'elle s'appuie sur la notion de *paradigme historique* l'interprétation communément admise du mode d'existence des savoirs linguistiques à cette époque entre dans l'*horizon de rétrospection* des linguistes actuels⁵⁹. Institutionnalisation et rétrospection posent conjointement la question de la dynamique de l'étude des langues à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle. S'agit-il d'une dynamique interne – dans le cadre d'une discipline scientifique qui se développe selon des modalités et des contraintes endogènes – ou externe – inscrite dans un champ universitaire en perpétuel mouvement qui résulte des interactions entre divers acteurs ?

Les changements d'approches et de questionnements en histoire et en philosophie des sciences dans les dernières décennies ont conduit à montrer qu'à côté d'une approche de la science comme un « système doué d'une logique propre », la science doit aussi être considérée comme une institution et pas uniquement comme un dispositif de concepts : « elle est abordée comme un ensemble de *pratiques* et de *faire*, au laboratoire ou sur le terrain — et plus seulement comme un ensemble conceptuel⁶⁰. » Si l'on admet, à la suite de C. Blanckaert, que les traditions de recherche, les dynamiques institutionnelles et la transmission par l'enseignement figurent parmi les principaux attributs d'une discipline, celle-ci ne peut se

⁵⁸ Cf. Michel Foucault, *Les mots et les choses : une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, 1966, p. 292-294. Sur la référence aux sciences naturelles en linguistique à la période considérée dans cette thèse, cf. P. Desmet, *La linguistique naturaliste en France (1867-1922)*, *op. cit.* et Carita Klippi, *La vie du langage : la linguistique dynamique en France de 1864 à 1916*, Lyon, ENS Éd., 2010.

⁵⁹ Sylvain Auroux, « Histoire des sciences et entropie des systèmes scientifiques. Les horizons de rétrospection », *Archives et documents de la SHESL*, 1986, 1^{re} série, n° 7, p. 1-26.

⁶⁰ Dominique Pestre, « Introduction » dans *Introduction aux science studies*, Paris, La Découverte, 2006, paragr. 2.

réduire à la tradition, à l'histoire, ou à l'objet d'un savoir, mais comprend tout cela à la fois⁶¹. À ce titre, elle relève d'une histoire culturelle qui déborde tout autant les épistémologies que les conditions sociales de production de la science.

C'est pourquoi, on l'a dit, plutôt que de figer les savoirs linguistiques qui se développent en France entre les années 1860 et l'Entre-Deux-Guerres dans une *discipline* dont la stabilité définitionnelle s'avère problématique, il semble pertinent d'insister sur les processus de *disciplinarisation*. On comprendra ce terme dans le sens défini par les organisateurs du colloque de la Société d'Histoire et d'Épistémologie des Sciences du Langage qui s'est tenu en 2010 sur le thème : « La disciplinarisation des savoirs linguistiques : Histoire et épistémologie ».

Par disciplinarisation, on comprend non seulement tout ce qui touche aux conditions et aux formes sous lesquelles se sont stabilisés et transmis les savoirs linguistiques (constitution d'écoles ou de traditions, création de chaires universitaires, de revues spécialisées, de laboratoires, de sociétés savantes, organisation de congrès, etc.), mais aussi ce qui a trait à leur diffusion en dehors de la sphère savante et à leurs « applications » techniques ou sociales⁶².

La *disciplinarisation* ainsi conçue est régie par un ensemble de processus complexes où entrent en jeu des questions institutionnelles, sociales, matérielles, pratiques (écriture, lecture, classement) et, bien sûr aussi, des processus intellectuels, qui passent par la production et la réception de textes, la transformation des savoirs et la constitution d'*horizons de rétrospection*, certes, mais aussi d'*horizons de projection*⁶³. De là,

au confluent des processus de diffusion et d'application des savoirs permis par la *disciplinarisation*, on peut compter au premier chef leur *didactisation*, leur projection dans le champ de l'enseignement⁶⁴.

Outre son articulation avec la notion de *disciplinarisation*, il convient de définir également ce qu'on entend ici par *didactisation*, notion distincte de celle de *transposition didactique* qui a connu elle-même plusieurs acceptions depuis sa première formulation dans les années 1970. Le spécialiste de sciences de l'éducation Philippe Sarremejane classe ces conceptions en trois « paradigmes »⁶⁵ : celui de la transposition des savoirs savants, d'abord illustré par Michel

⁶¹ Claude Blanckaert, « L'équation disciplinaire des sciences humaines. Paradigme ou problème pour une épistémologie vraiment historique ? », *Les dossiers de HEL [supplément électronique à la revue Histoire Épistémologie Langage]*, 2012, n° 5.

⁶² Jean-Louis Chiss et al. (éds.), « Présentation du numéro », *Les dossiers de HEL [supplément électronique à la revue Histoire Épistémologie Langage]*, 2012, 5 : La disciplinarisation des savoirs linguistiques. Histoire et épistémologie.

⁶³ S. Auroux, « Histoire des sciences et entropie des systèmes scientifiques. Les horizons de rétrospection », art. cit. ; Jean-Louis Chiss et Christian Puech, « La linguistique structurale, du discours de fondation à l'émergence disciplinaire », *Langages*, 1995, vol. 29, n° 120, p. 106-126.

⁶⁴ Jean-Louis Chiss et al. (éds.), « Présentation du numéro », art. cit.

⁶⁵ Philippe Sarremejane, « La Fabrication des savoirs scolaires : épistémologie de la notion de transposition didactique », *Penser l'éducation*, 2001, vol. 2, n° 10, p. 117-141.

Verret et Francis Halbwachs dès 1975, puis par Yves Chevallard⁶⁶ ; celui de la transformation des pratiques sociales de référence, qui renvoie aux travaux de Jean-Louis Martinand dans les années 1980⁶⁷ ; enfin, le paradigme « internaliste », celui que défend André Chervel dans un important article de 1988⁶⁸. La première acception laisse apparaître un mouvement uniquement descendant des savoirs de référence jusqu'aux savoirs scolaires, tandis que la seconde fait une place importante aux activités sociales réelles face aux savoirs dits « savants » dans la constitution des savoirs scolaires par *transformation* plutôt que par *transposition*. Quant à la troisième, les contenus d'enseignement y sont conçus

comme des entités *sui generis*, propres à la classe, indépendantes dans une certaine mesure de toute réalité culturelle extérieure à l'école, et jouissant d'une organisation, d'une économie intime et d'une efficacité qu'elles ne semblent devoir à rien d'autre qu'à elles-mêmes, c'est-à-dire à leur propre histoire⁶⁹.

A. Chervel pose, en passant, la question des savoirs de l'enseignement supérieur au-delà des savoirs dispensés dans l'enseignement primaire et secondaire.

Ce qui caractérise l'enseignement de niveau supérieur, c'est qu'il transmet directement le savoir. Ses pratiques coïncident largement avec ses finalités. Aucun hiatus entre les objectifs lointains et les contenus de l'enseignement. Le maître ignore ici la nécessité d'adapter à son public des contenus d'accès difficile, et de modifier ces contenus en fonction des variations de son public : dans cette relation pédagogique, le contenu est un invariant. Tous ses problèmes d'enseignement se ramènent aux problèmes de la communication : ils sont d'ordre tout au plus rhétorique. Et tout ce qu'on demande à l'élève, c'est d'« étudier » cette matière pour la dominer et l'assimiler : c'est un « étudiant ». Parvenu à l'âge adulte, il ne réclame pas de didactique particulière à son âge⁷⁰.

Cette affirmation appelle la discussion au regard de la nécessité d'adapter les contenus enseignés au public dans l'enseignement supérieur⁷¹, non seulement en fonction d'objectifs qui sont certes moins « lointains » que pour des élèves scolarisés, mais bien réels et différenciés. La grande diversité des publics auxquels s'adressent les enseignants du supérieur – étudiants étrangers, élèves féminines à la formation antérieure spécifique, très fortes

⁶⁶ Michel Verret, *Le Temps des études*, Paris, Honoré Champion, 1975 ; Francis Halbwachs, « La physique du maître entre la physique du physicien et la physique de l'élève », *Revue française de pédagogie*, 1975, vol. 33, n° 1, p. 19-29 ; Yves Chevallard et Marie-Alberte Johsua, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, 2^e éd., Grenoble, La Pensée sauvage, 1991.

⁶⁷ Jean-Louis Martinand, « Pratiques de références, transposition didactique et savoirs professionnels en Sciences et Techniques », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 1989, n° 2, p. 22-30.

⁶⁸ André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, 1988, n° 38, p. 59-119.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 73.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 72.

⁷¹ S'il s'agit ici de discuter la validité de l'affirmation d'A. Chervel dans une perspective historique, elle est également battue en brèche par l'important développement de la pédagogie et de la didactique universitaires dans les dernières décennies. En témoigne par exemple l'existence depuis 2009 de la *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur* (<http://journals.openedition.org/ripes/>). Voir également Jean-Marie De Ketele, « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2010, n° 172, p. 5-13.

variations d'effectifs – les oblige en outre à modifier tant les contenus enseignés que les méthodes d'enseignement⁷². À la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, les savoirs sur les langues impliquent donc des transformations pour être enseignés à l'université. En effet, comme le souligne Bernard Schneuwly à propos de la didactique du français langue maternelle, le rôle de l'enseignant est essentiel dans la mesure où il « sait » ce qu'il enseigne, au double sens où il possède les connaissances nécessaires et où il a planifié son enseignement⁷³.

L'élargissement de cette conception à l'enseignement supérieur nécessite néanmoins d'abandonner le terme de « transposition » tel que l'emploie Y. Chevallard, par exemple – un terme qui sous-entend l'existence de deux états de savoir distincts, l'un qui serait « savant » ou « de référence » quand l'autre ne le serait pas en raison des transformations subies dans le transfert d'un domaine à l'autre. Si le producteur du savoir « de première main » est en même temps celui qui l'enseigne et s'il s'adresse à des adultes qui possèdent des connaissances préalables importantes, les modifications apportées n'en font pas pour autant un savoir « de seconde main ». Ainsi, il convient d'identifier dans ce travail une des modalités du processus de *disciplinarisation* – dans lequel la discipline scientifique coïncide avec la discipline enseignée –, on parlera donc à cette fin de « didactisation », terme commun aux trois ordres d'enseignement.

Afin de sortir du débat entre continuité et incommensurabilité des savoirs « savants » et des savoirs enseignés, on définira les savoirs linguistiques « par les fonctions qu'ils remplissent [...] davantage que par leurs contenus⁷⁴ ». Cette définition « fonctionnaliste », que nous empruntons à Christian Jacob,

met l'accent sur ce que les savoirs permettent de réaliser et d'accomplir, elle les considère comme des formes d'action et les définit par leur efficacité sur différentes dimensions du monde où ils sont produits, appliqués et partagés. [...] Poser l'existence d'un champ unitaire et englobant, c'est faire le choix expérimental d'un niveau d'analyse où l'on n'a pas à projeter sur le champ culturel observé les découpages internes et les hiérarchies qui nous sont aujourd'hui familiers (savoir théorique vs pratique, savoir savant vs savoir populaire, savoir scientifique vs savoir lettré, etc.) : à ce niveau, on espère observer des découpages spécifiques autant que des marges de recoupement, des continuités autant que des ruptures⁷⁵.

L'objectif est donc double : comprendre l'activité enseignante dans les établissements supérieurs entre les années 1860 et 1920 comme un lieu de construction de savoirs qui sont à

⁷² Cf. Chapitre 3.

⁷³ Bernard Schneuwly, « De l'utilité de la "transposition didactique" » dans Jean-Louis Chiss, Jacques David et Yves Reuter (éds.), *Didactique du français : fondements d'une discipline*, 3^e éd., Bruxelles, De Boeck, 2015, p. 47-59.

⁷⁴ Christian Jacob, « Savoir et savoirs » dans *Qu'est-ce qu'un lieu de savoir ?*, Marseille, OpenEdition Press, 2014, paragr. 16.

⁷⁵ *Ibid.*, paragr. 26.

la fois « savants » et enseignés, d'une part, et s'interroger sur la manière dont les conceptions de l'histoire participent au processus de *disciplinarisation* de ces savoirs pendant cette période, d'autre part.

1.2 Les savoirs linguistiques de type historique dans l'enseignement supérieur français (années 1860-années 1920)

1.2.1 Des savoirs éclipsés

L'émergence d'une nouvelle génération de linguistes en France dans les années 1860, marquée par l'héritage allemand, et le rôle qu'elle a joué dans l'introduction de la grammaire comparée et de la philologie romane sont bien connus et ont déjà été décrits⁷⁶. La période correspond notamment à la traduction en français de la *Vergleichende Grammatik* de Franz Bopp (1791-1857) par Michel Bréal (1832-1915) et à celle de la *Grammatik der romanischen Sprachen* de Friedrich Diez (1794-1876) par G. Paris et Auguste Brachet (1845-1898), de 1863 à 1876⁷⁷. Sur le plan épistémologique, elle est marquée par la concurrence entre différentes conceptions de la discipline, illustrée à son tour par l'usage de termes concurrents pour désigner l'étude des langues, en particulier d'un point de vue comparatif⁷⁸.

En effet, alors que le substantif « linguistique », emprunté à l'allemand, est employé en français depuis le début du XIX^e siècle, il apparaît comme un quasi-synonyme de l'expression « grammaire comparée » et renvoie à une méthode de comparaison des langues et de reconstruction, grâce aux lois phonétiques, de formes non attestées. L'expression se distingue à cet égard de celle de « grammaire historique ». En 1836, F. Diez se moquait des Français qui écrivaient des « grammaires comparées » portant sur une seule langue, la leur. Dans les années 1860, paraissent des ouvrages consacrés à une seule langue mais sous l'intitulé « grammaire historique » : *Historische Grammatik der englischen Sprache* de C. Friedrich Koch (1813-1872) entre 1863 et 1869, *Grammaire historique de la langue française* d'A. Brachet en 1867⁷⁹. Autre terme concurrent, « philologie » est omniprésent dans la sphère culturelle allemande, où il a une acception très large qui en fait une sorte d'histoire de la

⁷⁶ On se référera par exemple à Jean-Claude Chevalier, « La recherche française » dans Sylvain Auroux (éd.), *Histoire des idées linguistiques*, Liège, Mardaga, 2000, vol. 3 : « L'hégémonie du comparatisme », p. 109-125.

⁷⁷ Franz Bopp, *Grammaire comparée des langues indo-européennes, comprenant le sanscrit, le gend, l'arménien, le grec, le latin, le lithuanien, l'ancien slave, le gothique & l'allemand*, traduit par Michel Bréal, Paris, Imprimerie Impériale, 1868 ; Friedrich Diez, *Grammaire des langues romanes*, traduit par Gaston Paris et Auguste Brachet et traduit par Alfred Morel-Fatio, Paris, Franck / Vieweg, 1874-1876, 3. vol.

⁷⁸ Sylvain Auroux, « The first Uses of the French Word "Linguistique" (1812-1880) » dans Hans Aarsleff, Louis Kelly et Hans-Josef Niederehe (éds.), *Papers in the History of Linguistics*, Amsterdam, John Benjamins, 1987, p. 447-459.

⁷⁹ C. Friedrich Koch, *Historische grammatik der englischen sprache*, Weimar, H. Böhlau, 1863, 3 vol. ; A. Brachet, *Grammaire historique*, *op. cit.*

culture humaine. En France, il est réduit à sa dimension méthodologique et tend à désigner la critique et l'édition de textes anciens⁸⁰.

Le substantif « linguistique » ne s'impose donc que progressivement en France pour nommer un savoir normé et institutionnellement reconnu. De ce point de vue, les principaux jalons sont d'abord des publications, comme celles de Charles Nodier ou d'Abel Hovelacque⁸¹, puis la fondation de revues et de sociétés savantes, telle l'éphémère *Société de linguistique* de 1840 et la *Société de linguistique de Paris* en 1866, ainsi que la *Revue de linguistique et de philologie comparée* (1867-1916)⁸². Enfin, *terminus ad quem* du processus, il faut attendre 1923 pour que soit créé un *Institut de Linguistique de l'Université de Paris*. Cet institut

a pour objet de servir de centre aux études théoriques et pratiques qui se rapportent à la science du langage et de diriger les recherches dans les différents ordres qu'elle comporte. Il établit une coordination entre les enseignements déjà existants et organise des enseignements nouveaux, en vue d'offrir aux étudiants un ensemble cohérent et complet d'études linguistiques appuyées sur des travaux pratiques⁸³.

Au « Conseil Directeur » de l'Institut de Linguistique siège notamment le doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Paris, F. Brunot. Il est alors professeur d'*Histoire de la langue française*, chaire créée pour lui en 1901 dont l'intitulé reprend en partie celui de la chaire inaugurée en 1883 par A. Darmesteter : *Littérature française du Moyen-Âge et histoire de la langue française*. Antoine Meillet (1866-1936), titulaire de la chaire de *Grammaire comparée* au Collège de France depuis 1906 et directeur d'études à l'EPHE avec une conférence portant le même intitulé (1896-1927), participe également à ce conseil⁸⁴. Autre membre éminent, J. Vendryes, lui-même ancien élève de F. Brunot et d'A. Meillet, devient en 1923 titulaire de la chaire de *Linguistique* à la Faculté des lettres, après y avoir été chargé de cours puis professeur adjoint de *Grammaire comparée des langues indo-européennes* (1907-1922) ; il enseigne parallèlement la linguistique générale à l'ENS de la rue d'Ulm depuis

⁸⁰ U. Bähler, *Gaston Paris et la philologie romane*, op. cit.

⁸¹ Charles Nodier, *Notions élémentaires de linguistique, ou histoire abrégée de la parole et de l'écriture : pour servir d'introduction à l'alphabet, à la grammaire et au dictionnaire*, Paris, Eugene Renduel, 1834 ; Abel Hovelacque, *La linguistique*, Paris, C. Reinwald, 1876.

⁸² Sylvain Auroux, « La première société de linguistique - Paris 1837 ? », *Historiographia Linguistica*, 1983, vol. 3, n° 10, p. 241-265 ; Muriel Jorge, *L'Institut des langues et la troisième série du Journal de la langue française (1837-1840) : l'ambivalence en linguistique*, Mémoire de maîtrise, Université Paris I - Panthéon-Sorbonne (Centre d'Histoire des Sciences), Paris, 2004.

⁸³ Université de Paris, *Livret de l'étudiant*, Paris, PUF, 1923, p. 164.

⁸⁴ Georges-Jean Pinault, « Antoine Meillet » dans *Dictionnaire prosopographique de l'EPHE [en ligne]*, Paris, EPHE, 2018, p. <http://prosopo.ephe.fr/antoine-meillet>.

1921⁸⁵. En vue de l'obtention du Diplôme d'Études Linguistiques, la linguistique générale et la grammaire comparée font toutes les deux l'objet d'interrogations orales obligatoires.

Ainsi, au milieu des années 1920, le terme « linguistique », synonyme de « science du langage » – au singulier – comprend la grammaire comparée et la linguistique générale, mais les études de type historique, que ce soit la philologie, la grammaire historique ou l'histoire de la langue française n'apparaissent pas dans les enseignements spécifiques à l'Institut de Linguistique. Elles sont pourtant enseignées parallèlement à la Faculté des lettres notamment par F. Brunot pour ce qui est de l'histoire de la langue française⁸⁶.

La figure de F. de Saussure et la publication posthume du *Cours de linguistique générale* par Ch. Bally et A. Sechehaye en 1916 surplombent la période, on le sait. Tant A. Meillet que J. Vendryes revendiquent l'héritage de celui qui est considéré comme le fondateur de la linguistique moderne. L'ombre portée de F. de Saussure tend à occulter, d'une part, à dévaloriser, d'autre part, les études linguistiques de type historique, pourtant dominantes entre les années 1860 et 1920 – occultant du même coup, du moins en partie, le Saussure du *Mémoire* de 1879 au profit du Saussure du *Cours*. L'absence de porosité de la frontière qui sépare l'histoire des langues (la linguistique diachronique) de la linguistique proprement dite (la linguistique synchronique) s'imposerait ainsi d'elle-même rétrospectivement, à travers la réception des travaux de F. de Saussure.

La place secondaire accordée aux approches de type historique au regard de l'intérêt que suscite la linguistique générale d'obédience saussurienne tient probablement aussi à un autre biais : le postulat d'une surdétermination de la recherche par l'enseignement en France jusqu'au milieu du XX^e siècle. La séparation entre enseignement et recherche instaurée par Napoléon I^{er} au lendemain des expériences révolutionnaires que furent les Écoles centrales et l'École normale de l'An III est un lieu commun de la description des études supérieures littéraires aussi bien que scientifiques en France au XIX^e siècle. Comme le rappelle Céline Trautmann-Waller, c'est à travers le prisme de l'Allemagne et de « l'impossible modèle allemand⁸⁷ », voire de la « crise allemande de la pensée française⁸⁸ » qu'a souvent été compris

⁸⁵ Alfred Merlin, « Notice sur la vie et les travaux de M. Joseph Vendryes, membre de l'Académie », *Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 1960, vol. 104, n° 1, p. 374-381 ; Edouard Bachellery, « Joseph Vendryes (1875-1960) », *Annuaire de l'École pratique des hautes études*, 1961, vol. 94, n° 1, p. 19-29.

⁸⁶ Le *Livret de l'étudiant* de l'année 1923-1924 indique que F. Brunot propose des cours et des conférences en histoire de la langue française, Antoine Thomas (1857-1935) en philologie romane et Edmond Huguet (1863-1948) en philologie française (Université de Paris, *Livret de l'étudiant*, *op. cit.*, p. 118.). En 1921-1922, la chaire d'E. Huguet, un seizièmeiste, apparaissait sous le titre *Grammaire historique de la langue française* et Mario Roques (1875-1961) était chargé de cours en *Grammaire historique du français* (Université de Paris, *Livret de l'étudiant*, Paris/Nancy/Strasbourg, Berger-Levrault, 1921, p. 97.).

⁸⁷ Christophe Charle, *La République des universitaires : 1870-1940*, Paris, Seuil, 1994.

l'effort de rénovation de l'enseignement supérieur français⁸⁹. À ce compte, tant la fondation de l'EPHE en 1868 que la rénovation des universités, initiée avant la guerre de 1870, apparaissent comme l'effet d'une prise de conscience tardive de la nécessité de « rattraper » les avancées scientifiques allemandes permises par l'impulsion humboldtienne.

La *philologie* et la *grammaire comparée*, qui sont au cœur de l'organisation universitaire des savoirs « littéraires » dans les pays germanophones, ne donneraient lieu en France qu'à des travaux de moindre intérêt. Limités aux langues classiques, le latin et le grec, puis à la langue française, ils seraient voués à ne s'adresser qu'à un nombre très réduit de spécialistes érudits ou bien seraient tournés principalement vers la préparation aux concours de l'enseignement. Ces savoirs diffèreraient à ce titre des travaux de grande ampleur des romanistes ou des indo-germanistes d'outre-Rhin. La levée tardive de l'obstacle institutionnel dans l'Entre-Deux-Guerres coïnciderait avec l'avènement de la nouvelle *linguistique*, devenue *générale*.

Or la reconnaissance disciplinaire de la *linguistique* passe par des politiques institutionnelles et éducatives : coordination des enseignements, création de nouveaux cours, ouverture de chaires. L'Institut de Linguistique de l'Université de Paris regroupe « différents ordres » de recherches et rassemble des cours dispensés dans plusieurs établissements du quartier Latin entre lesquels les enseignants se déplacent, tout comme les étudiants : sa création rend plus visible l'instauration d'un lien fort entre enseignement et recherche et la complémentarité entre plusieurs établissements d'enseignement supérieur, mouvement initié soixante ans plus tôt, dès les années 1860, sous l'impulsion du ministre de l'Instruction publique Victor Duruy (1811-1894).

1.2.2 Grammaire comparée et grammaire historique en France

Quand Gabriel Bergounioux constate l'échec de la construction disciplinaire de la linguistique dans l'enseignement supérieur français entre les années 1860 et 1945, il l'explique d'abord par le poids des traditions et le frein qu'elles constituent à l'intégration des évolutions scientifiques qui se développent alors à l'étranger⁹⁰. Le comparatisme à la française se réduirait presque exclusivement, encore dans les années 1860, aux langues « classiques » (celles qui sont destinées à être enseignées dans les *classes*), c'est-à-dire au

⁸⁸ Claude Digeon, *La crise allemande de la pensée française (1870-1914)*, Paris, PUF, 1959.

⁸⁹ Céline Trautmann-Waller, « Introduction » dans Céline Trautmann-Waller (éd.), *De la philologie allemande à l'anthropologie française : les sciences humaines à l'EPHE : 1868-1945*, Paris, Honoré Champion, 2017, p. 7-20.

⁹⁰ Gabriel Bergounioux, « Science et institution : la linguistique et l'université en France (1865-1945) », *Langue française*, 1998, vol. 117, n° 1, p. 22-35.

latin, au grec et au français, alors qu'il se fonde, dans les travaux d'expression allemande, sur l'étude de l'ensemble des langues de la famille indo-européenne.

Que les langues classiques soient bien l'objet privilégié de la « grammaire comparée » en France au milieu du XIX^e siècle, voilà qui devait favoriser, pensait-on alors, l'introduction des méthodes du comparatisme dans l'enseignement, y compris – sous une forme sans doute très sommaire – dans l'enseignement secondaire. C'est en tout cas ce qu'affirme dès 1852 Émile Egger (1813-1885), alors maître de conférences en *Grammaire générale et comparée* à l'ENS de la rue d'Ulm et professeur suppléant de *Littérature grecque* à la Faculté des lettres de Paris, dans la préface d'un manuel destiné aux classes du lycée.

Jusqu'à notre temps les études grammaticales ont été uniquement considérées comme une préparation aux études littéraires. C'est là, sans doute, leur première utilité ; mais ce n'est pas la seule. [...] L'intérêt de telles études s'augmente encore, si, au lieu de considérer un seul idiome, on en rapproche plusieurs pour observer leur marche à travers le temps, pour saisir leur affinité ou leur dissemblance originelle, pour marquer tantôt le point où ils se séparent d'un tronc commun, tantôt celui où ils se réunissent et se confondent; pour reconnaître enfin dans cette histoire des mots l'histoire même des races humaines et de leurs migrations ou de leurs transformations séculaires.

Telle est la pensée féconde qui, de nos jours, a étendu et renouvelé le champ de la science grammaticale. Sous cette inspiration, la théorie comparative des langues a pris depuis cinquante ans un remarquable essor⁹¹.

Si É. Egger prétend se placer dans la lignée des travaux comparatistes allemands du début du XIX^e siècle dans les cours qu'il dispense à la Sorbonne ou à la rue d'Ulm, il n'en applique pas pour autant les méthodes et s'en tient, pour l'essentiel, là aussi, à une « comparaison » du français, du latin et du grec. Quant au secondaire classique dont il cherche à renouveler les enseignements, il ne fait que reconduire les approches contrastives qui étaient celles de l'enseignement des langues anciennes depuis au moins le XVII^e siècle⁹². Le manuel de 1852 est un ouvrage de commande, destiné en principe à renouveler les méthodes d'enseignement des « langues classiques ». Qu'il s'agisse en réalité d'un aggiornamento de pure façade, il suffit, pour s'en assurer, de jeter un œil sur la finalité du manuel telle que l'expose son

⁹¹ Émile Egger, *Notions élémentaires de grammaire comparée pour servir à l'étude des trois langues classiques*, 2^e éd., Paris, A. Durand, 1852, p. I-II.

⁹² Dan Savatovsky, *L'invention du français. Une histoire des exercices dans l'enseignement classique au XIX^e siècle*, Paris VIII, Saint-Denis, 1997, 1257 p, chapitre VII : « Comparer ».

auteur⁹³ et sur le programme qu'il vise à mettre en œuvre, en particulier celui de la classe de quatrième, la dernière des « classes de grammaire » dans le cursus⁹⁴.

La restriction aux « langues classiques » caractérise aussi l'approche adoptée par l'helléniste Carl Hase (1780-1864) à la Faculté des lettres de Paris dans le cadre de la chaire de *Grammaire comparée* créée pour lui en 1852, même si M. Bréal lui rend hommage quand il hérite de cette chaire, transférée au Collège de France à la mort de C. Hase en 1864.

Quand M. Hase, soit dans sa belle édition du *Thesaurus*, soit dans son cours, retraçait l'histoire d'un mot grec et le suivait, à travers toutes ses transformations, depuis Homère jusqu'aux écrivains byzantins ou jusqu'aux chants populaires de la Grèce moderne, il faisait pour la langue hellénique ce que la grammaire comparée fait pour l'ensemble de la famille indo-européenne⁹⁵.

Pascale Rabault-Feuerhahn cite un document d'archive où sont expliquées les raisons du transfert de cet enseignement au Collège de France :

Dans l'organisation de notre système général d'instruction publique le rôle des Facultés est de donner, ~~des~~ par des cours réguliers et complets, la science déjà faite et de délivrer les grades qui correspondent à ces divers ordres d'enseignement. ~~À côté des Facultés de grands établissements~~ Jusqu'à présent la *grammaire comparée* n'a pu prendre place ~~dans~~ d'une manière normale et utile dans notre enseignement classique ; ce cours ne doit donc pas se trouver ~~être placé là~~ à la Sorbonne où se font les licenciés et les docteurs ; mais il serait à sa place au Collège de France, là où les sciences nouvelles s'élaborent et attendent que ~~les efforts des~~ le moment de prendre droit de cité dans les études universitaires ordinaires. Aussi j'ai l'honneur de proposer de demander à V.M. l'autorisation de transférer ~~de~~ la chaire (en marge : de gram. Comparée créée en 1857 pour M. Hase) de la Faculté des lettres au Collège de France. Ce grand établissement ~~renferme Le Collège de France~~ a des chaires pour toutes les langues et littératures savantes. Un cours de grammaire comparée résumera au point de vue philologique tous les résultats de ces enseignements variés ; il sera comme leur synthèse historique et philosophique⁹⁶.

⁹³ Il cherche faire « la grammaire générale des langues qu'on a comparées » (*Ibid.*, p. 1.). Sur les notions de « grammaire générale » et de « grammaire comparée » en usage dans l'enseignement secondaire classique, cf. Dan Savatovsky, « Une Grammaire générale des langues comparées » dans Jacques Bourquin (éd.), *Les prolongements de la Grammaire générale en France au XIX^e siècle*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2005, p. 249-266.

⁹⁴ « Notions de Grammaire Comparée. Classe de Quatrième », *Journal Général de l'Instruction Publique*, 11 septembre 1852, p. 467.

⁹⁵ Michel Bréal, « De la méthode comparative appliquée à l'étude des langues (Première leçon faite au Collège de France) » dans *Mélanges de mythologie et de linguistique*, Paris, Hachette, 1877, p. 219. M. Bréal rappelle que c'est l'indianiste Adolphe Régnier (1834-1875) qui avait été initialement élu à sa place. A. Régnier, royaliste, ayant refusé de prêter serment à l'Empereur, voit sa nomination barrée par le Ministre de l'Instruction publique.

⁹⁶ AN/F17/13556, dossier 32, « Chaire de grammaire comparée et laboratoire de phonétique expérimentale » (document sans titre ni date), cité par Pascale Rabault-Feuerhahn, « La comparaison fait-elle discipline? Intitulés comparatistes et dynamique des chaires au Collège de France » dans Wolf Feuerhahn (éd.), *La Politique des chaires au Collège de France*, Paris, Collège de France / Les Belles Lettres, 2017, p. 397. Cette conception fait écho à celle d'Ernest Renan (1823-1892). « Que le Collège de France redevienne ce qu'il fut au XVI^e siècle, [...], le grand chapitre scientifique, le laboratoire toujours ouvert où se préparent les découvertes, où le public est admis à voir comment on travaille, comment on découvre, comment on contrôle et vérifie ce qui est découvert. Les cours intéressants ou simplement instructifs n'y sont pas à leur place; il ne doit pas y être question de programmes formant un ensemble. Les cadres mêmes du Collège doivent varier sans cesse. À part un certain nombre de chaires, qui ont toujours leur raison d'être, car elles représentent de grandes divisions scientifiques où le travail se continue de siècle en siècle, les titres des chaires devraient être pour la plupart mobiles, correspondant à la tâche de chaque jour. Il ne faut pas s'obliger ici à des symétries imaginaires, ni tenir à ce que

Hors de l'intitulé de la chaire de *Grammaire comparée*, P. Rabault-Feuerhahn observe que la perspective où « la grammaire comparée apparaît [...] comme un produit de la pensée particulariste allemande, par opposition à une approche française ancrée dans l'universalisme » ne rend pas compte de la complexité de la situation. Elle rappelle, du côté français, l'intérêt de Jean-Louis Burnouf (1775-1844), professeur d'*Éloquence latine* au Collège de France, puis de son fils, l'indianiste Eugène Burnouf (1801-1852), pour les travaux de Franz Bopp (1791-1867), ainsi que l'association fréquente des termes « général » et « comparé », qui ne permet pas d'affirmer la fondation de la grammaire comparée en France comme constituant une rupture épistémologique par rapport à la grammaire générale héritée de Port-Royal⁹⁷.

Au sein des Facultés des lettres, le changement est très progressif dans les intitulés officiels, mais les affiches de cours révèlent que le comparatisme est enseigné à Dijon dès 1859 dans le cadre des chaires de *Littérature étrangère* puis de *Littérature ancienne* ; de même à Grenoble dès 1872, à Lyon à partir de 1879, à Lille et Douai comme à Toulouse à partir des années 1880⁹⁸. À Paris, est fondée en 1877 une maîtrise de conférences en *Langue et Littérature sanscrites*, périodiquement transformée en chaire. Celle-ci est confiée à Abel Bergaigne (1838-1888) qui y introduit immédiatement la méthode comparative. Toujours est-il que jusque dans les années 1880 voire au-delà, les Facultés des lettres restent relativement peu ouvertes au comparatisme indo-européen au profit des langues classiques, étudiées en vue de leurs littératures. G. Bergounioux explique cette fermeture notamment par le poids du découpage disciplinaire et, surtout, par celui des examens et concours de l'enseignement secondaire qui tendent à favoriser l'étude de la littérature médiévale au détriment des approches proprement linguistiques, cantonnées à la préparation d'un exercice de traduction assorti de commentaires qui porte sur l'ancien français, introduit à partir des années 1870.

Pour ce qui est du domaine roman, G. Bergounioux remarque de même qu'au lieu d'embrasser toutes les langues issues du latin, les travaux des Français se limitent à la grammaire historique de la langue française. En effet, les autres langues romanes, celles qui se sont développées à l'extérieur du territoire français contemporain occupent une place très réduite. La langue française elle-même est restreinte à l'ancien français dans la plupart des

toutes les branches de l'enseignement soient représentées.» (Ernest Renan, « L'instruction supérieure en France » dans *Questions contemporaines*, Paris, Michel-Lévy frères, 1868, p. 106-107.)

⁹⁷ P. Rabault-Feuerhahn, « La comparaison fait-elle discipline? Intitulés comparatistes et dynamique des chaires au Collège de France », art. cit., p. 410.

⁹⁸ Pour l'ensemble de la liste des intitulés de postes et de chaires ainsi que le contenu des affiches de cours, cf. Gabriel Bergounioux, « L'enseignement de la linguistique et la philologie en France au XIX^e siècle d'après les affiches de cours des facultés de lettres (1845-1897) », *Archives et documents de la S.H.E.S.L.*, 1990, NS n° 2, p. 1-105. Toutes les données qui suivent sont tirées de cet article.

Facultés. Les langues d'oc, notamment le provençal, sont néanmoins abordées dans les enseignements des Facultés du Sud de la France : Lyon, Bordeaux, Aix-en-Provence, Toulouse et, en particulier, Montpellier, où Anatole Boucherie (1831-1883) et Camille Chabaneau (1831-1908) dispensent dès 1879 des cours complémentaires en *Langues et philologie romanes*. L'étude du provençal est introduite par Antoine Thomas (1857-1935), professeur à Toulouse en 1887, qui donne à partir de 1889 un cours complémentaire de *Philologie romane* à la Faculté des lettres de Paris avant d'y devenir professeur de *Littérature française du Moyen-Âge et philologie romane* en 1901.

Dans un second temps, à partir du milieu des années 1880, G. Bergounioux voit un déplacement de l'obstacle au changement institutionnel, des objectifs de formation vers les carrières des enseignants. Le statut particulier de l'EPHE, où la grammaire comparée tient une place importante, mais qui reste un établissement récent et extérieur au dispositif des Facultés, ne permet pas aux élèves de cette école de s'implanter dans le paysage universitaire, ou alors au prix d'une réorientation de leurs travaux vers des études plus littéraires, telles que l'édition critique de manuscrits. Les études comparatistes sont donc cantonnées hors des facultés⁹⁹, particulièrement au Collège de France, où Antoine Meillet (1866-1936) succède en 1905 à M. Bréal à la chaire de *Grammaire comparée*. Dans cette perspective, entre enseignement et recherche, il existe non seulement un écart, qui se traduit par le fait que « les principales leçons du comparatisme étaient admises à défaut d'être enseignées », mais aussi une hiérarchie que concrétisera le « triomphe de la Sorbonne sur l'EPHE¹⁰⁰ » dans les années 1920. La principale conséquence de ce manque de synergie serait l'absence de renouveau scientifique dans les études linguistiques en France.

L'enseignement se continuait, imperturbablement, suivant un découpage bureaucratique qui couvrait l'ensemble du domaine institutionnel sans plus d'impulsion ni de flamme. En lieu et place d'une science du langage, l'institution fonctionnait pour assurer la reproduction de son personnel, sans interrogation sur les demandes que pouvait susciter l'œuvre accomplie¹⁰¹.

En bref, de la division traditionnelle entre établissements supérieurs en France découlerait tant le figement des finalités formatives autour de la préparation au professorat des collèges et

⁹⁹ Si l'on en croit les membres de l'école dite de Paris (les linguistes formés par F. de Saussure à l'EPHE, entre 1881 et 1891, ou formés par ses élèves), les facultés leur seraient même *entièrement* fermées. D'après l'iraniste Robert Gauthiot (1876-1916), le romaniste Maurice Grammont (1866-1946) occuperait à Montpellier, en 1914 encore, « la *seule* chaire uniquement consacrée à la grammaire comparée que possèdent les universités françaises » (Robert Gauthiot, « Notice » dans Marie de Saussure (éd.), *Ferdinand de Saussure (1857-1913)*, Genève, Kundig, 1915, p. 91.). L'affirmation est certainement exagérée, on l'a vu ; elle s'explique sans doute par le fait qu'aux yeux de R. Gauthiot et de ses anciens condisciples, le seul enseignement de grammaire comparée digne de ce nom en France est celui qui est pratiqué au sein de l'école de Paris précisément.

¹⁰⁰ G. Bergounioux, « Science et institution », art. cit., p. 32.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 34.

des lycées que la relative uniformité des carrières dans l'enseignement supérieur, le tout aboutissant à une certaine inertie dans le domaine de l'étude des langues et du langage en France. Le principal obstacle à la recherche serait, en définitive, l'enseignement. Il est vrai que, tel que le dessine G. Bergounioux, le panorama de ces lieux d'enseignement sépare assez nettement ceux qui ont une vocation professionnelle, tels que l'École des Chartes par exemple ; ceux qui sont dédiés à la recherche, à savoir le Collège de France et, à partir de 1868, l'EPHE ; et les Facultés des lettres, en particulier la Sorbonne, qui préparent au professorat¹⁰². Le facteur d'immobilisme majeur résiderait dans le fait que, trop exclusivement investies dans la préparation à la licence des lettres et aux agrégations des lettres et de grammaire, les Facultés ne prépareraient pas les étudiants à la recherche ni n'incluraient véritablement les avancées scientifiques récentes dans la formation.

1.2.3 La philologie, entre enseignement et recherche

L'historien des universités George Weisz souligne que, dès les années 1860, « *at the very center of the project to reform higher education was the ambition to transform faculties in institutions of science and research*¹⁰³ ». Dans les Facultés, la conciliation des activités d'enseignement et de recherche est bien une préoccupation récurrente, si ce n'est constante, ce qui se traduit par la création du statut de *maître de conférences* en 1877, explicitement inspiré de celui du *Privatdozent* germanique, mais adapté à la situation et à la tradition françaises. C'est en effet à travers le prisme des universités allemandes qu'est abordé le problème : face au découpage institutionnel français fondé sur des finalités formatives différenciées entre écoles « spéciales » et Facultés, auxquelles s'ajoutent les institutions tournées vers la recherche, l'espace germanophone ne connaît que le modèle de l'université où s'articulent recherche et enseignement. Ce type d'organisation inspire une première génération de réformateurs dans les années 1860, parmi lesquels G. Paris, M. Bréal, Ernest Renan (1823-1892) et Gaston Boissier (1823-1908), tous membres fondateurs de la *Société pour l'étude des*

¹⁰² Ce paysage diffère quelque peu de celui décrit par Jean-Claude Chevalier : « On peut dire que, dans les années 80, un système est en place qui prévaudra jusqu'en 1914 et au-delà. Deux forces éminentes : le Collège de France et l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres avec ses multiples satellites, augmentée par le réseau des Sociétés savantes et les relations qu'elle garde avec l'École des Chartes et celle des Langues Orientales vivantes. Mais, puissance montante, l'Université avec les Facultés, les Hautes-Études, l'École normale et les agrégations, sans oublier les professeurs de lycée et les instituteurs auxquels on fera appel pour illustrer et défendre la langue française jusque dans ses patois mêmes. Au centre, le Ministère qui tend à garder la mainmise sur l'ensemble. » (« La recherche française », art. cit., p. 123.)

¹⁰³ George Weisz, *The Emergence of Modern Universities in France, 1863-1914*, Princeton (NJ), Princeton University Press, 1983, p. 196.

questions d'enseignement supérieur¹⁰⁴, mais aussi la génération suivante, dans les années 1880 et 1890, si bien que l'historien C. Seignobos écrit en 1904 les mots suivants.

C'est [...] ce qui donne à notre régime d'enseignement supérieur des lettres son aspect hybride et compliqué ; il est un assemblage de deux régimes contradictoires juxtaposés : une partie française conservée par respect pour la tradition et les situations acquises, une partie allemande introduite par imitation¹⁰⁵.

Cette difficulté à combiner les deux modèles, analysée par Roger Geiger pour les années 1860¹⁰⁶, reste donc longtemps un trait distinctif de l'enseignement supérieur français. La fonction de collation des grades, essentielle dans les Facultés des lettres depuis leur origine napoléonienne, joue un rôle prépondérant encore au début du XX^e siècle. Dans le même temps, à l'EPHE, où enseignants et étudiants sont censés se consacrer exclusivement à la recherche, le souci des débouchés professionnels des élèves et le caractère ouvert de l'institution, qui accueille également des étudiants officiellement inscrits dans d'autres établissements, oblige les enseignants à faire une place à la préparation à l'agrégation par exemple. Au-delà de l'affichage officiel de chaque institution quant à ses finalités, la double coupure entre enseignement et recherche du point de vue du travail des professeurs, d'une part, et des objectifs de formation du point de vue des établissements, d'autre part, est-elle toujours si nette ?

Au problème des finalités institutionnelles répond celui des contenus d'enseignement. Si le domaine de la philologie est le premier et presque le seul où sont réalisées des réformes qui relient enseignement et recherche, ce n'est en aucun cas un hasard, comme le note R. Geiger :

The classical world, for which philology was now the analytic key, provided a substantive point of contact with French letters. Also, there existed enough individuals in France who were capable of bridging the gap to advanced German scholarship. This situation would shortly be duplicated in history, but not elsewhere in the letters curriculum¹⁰⁷.

Le développement de la philologie ouvre donc la voie à la possibilité d'une réforme de l'enseignement supérieur. Cela s'explique d'abord par la valeur explicative de sa méthode dans le cadre des *humanités classiques*, fondées sur le latin et le grec, qui continuent à jouir d'une position dominante dans l'enseignement secondaire masculin au moins jusqu'à la réforme de 1902 et même au-delà. Ce prestige n'empêche pas l'entrée progressive de la

¹⁰⁴ Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur, *Bulletin*, Paris, Au siège de la Société / Hachette, 1878, p. 44-45.

¹⁰⁵ Charles Seignobos, *Le régime de l'enseignement supérieur des lettres, analyse et critique*, Paris, Imprimerie nationale, 1904, p. 5.

¹⁰⁶ Roger L. Geiger, « Prelude to Reform : The Faculties of Letters in the 1860s » dans Donald N. Baker et Patrick J. Harrigan (éds.), *The Making of Frenchmen : current directions in the history of education in France, 1679-1979*, Waterloo (CA), Canada, Historical reflections press, 1980, p. 337-361.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 355.

langue et de la littérature françaises modernes dans les programmes de l'enseignement secondaire et, par conséquent, dans l'enseignement supérieur, à partir de 1880, ce que montrent notamment les sujets de licence ès lettres et, surtout, d'agrégation des lettres et de grammaire¹⁰⁸. En revanche, la langue française moderne ne constituerait pas, selon G. Bergounioux, un objet de recherche ni d'enseignement pour les « linguistes » avant les années 1960¹⁰⁹. Celle-ci serait marginalisée dans les études de grammaire historique et, partant, dans les épreuves de recrutement des professeurs du secondaire.

En réalité, l'idée d'enseigner des *humanités modernes*, où l'étude du français occuperait une place centrale, commence à germer à partir de la création de l'enseignement secondaire spécial en 1865 et des cours d'enseignement secondaire de jeunes filles en 1867, avant de s'imposer progressivement dans l'ensemble des filières secondaires à partir des années 1880 grâce à l'exercice d'*explication de texte* et à la création de nouvelles formes de *composition française*, exercice scolaire de type rhétorique, devenu herméneutique¹¹⁰. Dès lors qu'on reconnaît les liens forts qui unissent enseignement secondaire et enseignement supérieur via la formation des professeurs de lycées et de collèges, il y a donc lieu de s'interroger sur la place de la langue française moderne dans les Facultés : jusqu'à quel point et jusqu'à quand est-elle éclipsée par les langues anciennes, d'une part, par la littérature française, d'autre part, et par l'ancien français, enfin ? L'inadéquation entre la formation des enseignants et les programmes qu'ils sont appelés à traiter est-elle à la fois si complète et si permanente ?

Les intitulés officiels de chaires apportent de précieux éléments de réponse, surtout parce qu'ils permettent de repérer continuités et ruptures dans les dénominations disciplinaires autour de termes comme « philologie », « grammaire historique » ou « langue française ». Ils restent toutefois insuffisants pour identifier le contenu réel des enseignements. Qu'on songe par exemple à la maîtrise de conférence en *Grammaire et philologie* à la Faculté des lettres de Paris, occupée à partir de 1891 par F. Brunot qui y traite de la langue française, principalement des XVI^e et XVII^e siècles, alors qu'elle était auparavant dédiée au latin et au grec sous le même intitulé¹¹¹.

¹⁰⁸ Sur l'entrée du XIX^e siècle dans les programmes de littérature de l'enseignement secondaire, cf. Martine Jey, *La littérature au lycée : invention d'une discipline, 1880-1925*, Metz, Centre d'études linguistiques des textes et des discours, Université de Metz, 1998, p. 58-62. Pour les sujets de licence et d'agrégation, cf. André Chervel, *La composition française au XIX^e siècle dans les principaux concours et examens de l'agrégation au baccalauréat*, Paris, Vuibert/INRP, 1999.

¹⁰⁹ G. Bergounioux, « Science et institution », art. cit.

¹¹⁰ Dan Savatovsky, « The Founding and Recasting of French as a Discipline », *Yale French Studies*, 2008, n° 113, p. 180-193.

¹¹¹ G. Bergounioux, « L'enseignement de la linguistique », art. cit., p. 20-21 et 26-30.

Cette transformation appelle deux remarques. D'abord, la philologie, domaine qui se prête plus aisément que d'autres à être réformé au sein de l'université, au cours des années 1860, en vertu de son lien avec les langues classiques, n'est plus cantonnée à ces langues – dans les termes du moins – au cours des années 1890, même à la Faculté des lettres, pourtant réputée plus conservatrice que l'EPHE par exemple. Ensuite, la nomination d'un enseignant à un poste s'avère déterminante dans le choix des contenus enseignés, en rupture ou en continuité par rapport à son prédécesseur au sein de l'institution où il exerce, mais aussi par rapport à sa propre expérience d'enseignant quand il s'agit de passer d'une institution à l'autre. Or, dans l'enseignement supérieur littéraire de la fin du XIX^e et du début de XX^e siècle, les parcours scientifiques et professionnels individuels se situent souvent à la croisée de plusieurs institutions, simultanément ou successivement.

2 Institutions et enseignants, des perspectives croisées

Pour tenter d'avoir accès aux processus de construction disciplinaire et pour examiner le rôle de l'enseignement dans ces processus, il a paru nécessaire d'éviter d'adopter une démarche biographique, centrée sur l'œuvre d'un seul individu. C'est pourquoi la cohérence des sources ici retenues relève à la fois de deux aspects interdépendants : la mise en regard de trois établissements d'enseignement supérieur, l'EPHE, la Faculté des lettres et l'ENS de jeunes filles de Sèvres, et la contextualisation des carrières de trois enseignants qui y ont exercé, G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot.

2.1 Trois institutions

L'École Pratique des Hautes Études, la Faculté des lettres de Paris et l'École Normale Supérieure de Jeunes Filles de Sèvres ont toutes été fondées ou restructurées, voire refondées, entre les années 1860 et 1890. Elles ont ainsi joué un rôle important dans la réorganisation de l'enseignement supérieur français, mouvement qui se caractérise par le développement dans ce cadre de travaux de recherche plus étroitement articulés avec l'enseignement, d'une part, et par la stabilisation du public étudiant au travers de procédures d'inscription et de validation des formations (examens, concours, mémoires, etc.), d'autre part.

D'autres institutions qui auraient pu entrer dans cet ensemble ont été laissées à l'écart. C'est le cas du Collège de France, qui ne participe pas de la même dynamique de restructuration que les établissements ci-dessus indiqués. En effet, les liens entre enseignement et recherche n'y sont pas une nouveauté de la fin du XIX^e siècle, mais une

donnée essentielle depuis sa fondation¹¹². Par ailleurs, l'enseignement y procède d'une logique différente, ce que montre bien l'absence de modalités d'inscription et de validation des formations par les étudiants, qui sont en réalité des « auditeurs ». Enfin, des trois linguistes retenus dans ce corpus, seul G. Paris y enseigne, à la suite de son père, en tant que professeur de *Langue et littérature françaises du Moyen Âge*.

Deux institutions encore auraient pu être étudiées : l'École Normale Supérieure de la rue d'Ulm et l'École des Chartes. Concernant l'ENS de la rue d'Ulm, son inclusion aurait beaucoup déséquilibré le corpus par une surreprésentation de la formation des enseignants, déjà présente à la Faculté des lettres de Paris et à l'ENS de Sèvres. Néanmoins, F. Brunot était élève à la rue d'Ulm au moment où A. Darmesteter y a très ponctuellement enseigné en 1882. En outre, F. Brunot lui-même y a exercé durant les années 1890. Ainsi, bien qu'exclus des données ici prises en compte, les enseignements dispensés à l'ENS de la rue d'Ulm seront évoqués à différentes reprises, ce d'autant que l'établissement entretient des liens forts avec la Faculté des lettres, mais aussi, de façon plus secondaire, avec l'EPHE par exemple¹¹³. Quant à l'École des Chartes, seul l'enseignement de Paul Meyer aurait pu entrer en ligne de compte, or nous n'avons pu retrouver aucun manuscrit lié à son enseignement¹¹⁴. D'autre part, ni G. Paris, ni A. Darmesteter ni F. Brunot n'ont enseigné dans cette institution.

Cependant, les institutions choisies elles-mêmes concourent à l'hétérogénéité du corpus, par la diversité des publics auxquels elles s'adressent : hommes (EPHE et Sorbonne) et femmes (ENS Sèvres) ; enseignant(e)s (Sorbonne et ENS Sèvres) et érudits (EPHE) ; latinistes (Sorbonne et EPHE) et non-latinistes (ENS Sèvres). Autre facteur important d'hétérogénéité, l'objet d'étude défini par l'intitulé des postes : langue française (ENS Sèvres et Sorbonne) et langues romanes (EPHE). Ces facteurs d'hétérogénéité présentent un intérêt pour qui veut saisir où se situent et comment se déplacent les frontières disciplinaires. En effet, la diversité des institutions retenues permet de cerner les points communs et les différences à la fois entre deux enseignants qui exercent simultanément dans le même établissement, comme c'est le cas de G. Paris et d'A. Darmesteter à l'EPHE entre 1872 et 1882, ou qui y exercent successivement, comme A. Darmesteter et F. Brunot à l'ENS de

¹¹² Il convient néanmoins de rappeler le rôle d'E. Renan dans le renouvellement de la dynamique du Collège de France, sensible en particulier dans les intitulés. Sur ce point, cf. Wolf Feuerhahn, « Le Collège de France et “la liberté de transformation” des chaires. Emergence et perpétuation d'une autodéfinition » dans Wolf Feuerhahn (éd.), *La Politique des chaires au Collège de France*, Paris, Collège de France / Les Belles Lettres, 2017, p. 109-126. Cf. *supra* (note 96)

¹¹³ Cf. Chapitres 2 et 3.

¹¹⁴ Des manuscrits sont peut-être disponibles à Nancy. En effet, la Bibliothèque Universitaire de Lettres et Sciences Humaines de Nancy possède un fonds Paul Meyer, mais il ne semble contenir que des imprimés annotés et non des manuscrits liés à l'enseignement. Peut-être y en a-t-il également à l'École des Chartes.

Sèvres et à la Faculté des lettres de Paris – malgré la solution de continuité de l'un à l'autre entre 1888 et 1900, quand L. Petit de Julleville remplace A. Darmesteter. Il est également possible d'interroger la diversité ou, au contraire, l'unicité des études linguistiques de type historique en fonction des intitulés des postes et des chaires occupés, des publics et des finalités formatives. Enfin, l'hétérogénéité des institutions est aussi propice à l'identification de thèmes transversaux qui caractérisent l'ensemble de ces études. C'est ainsi l'occasion de cerner les frontières intérieures au champ des études sur les langues entre la philologie, la grammaire historique et l'histoire de la langue française.

2.1.1 Publications institutionnelles et archives de l'EPHE

L'EPHE possède un *Annuaire*, dans lequel chaque enseignant rend compte des travaux réalisés dans le cadre de sa Conférence. La collection est aujourd'hui disponible en ligne¹¹⁵. Le premier *Annuaire* date de 1872 et contient les comptes rendus des premières années de l'École. Outre le compte rendu des enseignements, l'*Annuaire* comporte la liste des élèves et auditeurs qui ont suivi les cours de chaque enseignant. Sans être aussi précis que les registres de présence qui permettent de suivre la présence des auditeurs séance par séance, ces annuaires donnent néanmoins une idée assez précise du public de chaque conférence – une liste souvent assortie de l'origine géographique ou de l'appartenance institutionnelle des participants. Par ailleurs, les comptes rendus rédigés par les enseignants, d'un degré de précision variable selon les années, indiquent parfois non seulement les thèmes qui ont été traités, mais les méthodes d'enseignement employées et les travaux réalisés. Ces écrits peuvent même donner lieu à l'expression de la satisfaction ou de l'insatisfaction de l'enseignant face à ses conditions de travail. Ils constituent à ce titre une source précieuse pour avoir accès à la réalité (ou du moins à une certaine réalité) des pratiques d'enseignement, au-delà des affichages et des préconisations institutionnelles.

L'EPHE, sa IV^e section en particulier, a très tôt commencé à conserver les documents relatifs à son histoire¹¹⁶ : l'établissement possède de nombreux documents qui permettent de la retracer dès le projet de son ouverture. Dans le cadre de cette thèse, nous avons dépouillé

¹¹⁵ Annuaires de l'École pratique des hautes études : <http://www.persee.fr/collection/ephe>

¹¹⁶ De façon générale, sur les sources de l'histoire de la IV^e section, cf. André Berelowitch et Marie-Noëlle Delaine, « Sources de l'histoire de la Section des sciences historiques et philologiques de l'École Pratique des Hautes Études », *École pratique des hautes études. Section des sciences historiques et philologiques. Livret-Annuaire*, 2006, vol. 137, n° 20, p. 61-111. Ont en outre été publiés l'inventaire des archives conservées à la Bibliothèque Michel Fleury (André Berelowitch et Marie-Noëlle Delaine, « Catalogue des sources de l'histoire de la Section », *École pratique des hautes études. Section des sciences historiques et philologiques. Livret-Annuaire*, 2002, vol. 133, n° 16, p. 57-81.) et celui des dossiers personnels et archives privées des membres de la IV^e section conservés aux Archives nationales (André Berelowitch et Marie-Noëlle Delaine, « Sources de l'histoire de la Section », *Annuaire de l'École pratique des hautes études*, 2005, vol. 136, n° 19, p. 57-96.).

certaines archives conservées à la Bibliothèque Michel Fleury : la collection presque complète des affiches de cours de la IV^e section, le *Rapport à l'appui de deux projets de décret relatifs aux laboratoires d'enseignement et des recherches et à la création d'une École Pratique des Hautes Études*, l'arrêté de fondation de l'établissement ainsi que le règlement intérieur de la section de 1868. On a également exploité le brouillon d'une lettre du Comité de patronage de la section au Ministre de l'Instruction publique¹¹⁷ ainsi que, de manière plus ponctuelle, les registres de présence et les procès-verbaux des réunions du conseil de la section. Par ailleurs, le fonds G. Paris contient un dossier de notes et de pièces officielles. On y trouve notamment les rapports sur les premières années de la Conférence des langues romanes. Une autre partie des documents relatifs à l'histoire de l'EPHE est conservée aux Archives nationales, dans la série F 17¹¹⁸. Y sont rassemblés en particulier des documents relatifs à la sélection de la première promotion d'élèves, aux nominations de professeurs et aux travaux de la IV^e section. Le carton comporte également des projets de règlement et des règlements intérieurs.

2.1.2 Affiches de la Faculté des lettres et *Livret de l'étudiant de Paris*

Jusqu'en 1884, les informations relatives aux cours dispensés à la Faculté des lettres ne sont disponibles que sur les affiches des cours, conservées aux Archives nationales. Leur état de conservation actuel ne permet plus de les consulter. On s'est donc appuyé, pour la période comprise entre 1877 et 1883, où A. Darmesteter enseigne à la Faculté des lettres de Paris en tant que maître de conférences puis en tant que professeur, sur le travail réalisé par G. Bergounioux¹¹⁹. De 1884 à 1887, on dispose du *Programme des cours dans les établissements d'enseignement supérieur de Paris*, dans lequel figure, par semestre, la liste des enseignements dispensés à la Faculté des lettres ainsi que dans les autres établissements parisiens. La collection du *Livret de l'étudiant de Paris* prend la suite à partir de 1887. Organisé différemment selon les périodes, parfois par ordre alphabétique, parfois par section, parfois par type de cours, chaque livret rappelle en tout cas le titre de la chaire, de la maîtrise de conférences ou du cours complémentaire, ainsi que le nom et le statut de l'enseignant en charge. Sur la base de la déclaration des enseignants, des thématiques annuelles sont annoncées. Elles sont accompagnées des horaires et des salles. Les livrets rappellent en outre

¹¹⁷ Le brouillon n'est pas daté, mais a vraisemblablement été rédigé en 1875. Cf. Annexe I.A.1.k).

¹¹⁸ AN F 17/13617

¹¹⁹ G. Bergounioux, « L'enseignement de la linguistique », art. cit.

les conditions d'inscription et les modalités d'examen, dont on peut ainsi retracer l'évolution, ainsi que, pour certaines années, la liste des sujets d'examen¹²⁰.

2.1.3 La spécificité de l'ENS de jeunes filles de Sèvres

Parmi les trois établissements retenus, l'ENS de jeunes filles de Sèvres présente plusieurs caractéristiques spécifiques auxquelles il convient d'être attentif et qui ont fait l'objet d'études relevant des *gender studies*. Rebecca Rogers rappelle le caractère fondateur de la thèse de Françoise Mayeur sur l'enseignement secondaire féminin sous la Troisième République, dont une partie est consacrée aux enseignantes abordées du double point de vue de l'histoire sociale et de celui de l'histoire des mentalités¹²¹. Par la suite, l'histoire du genre s'est fondée sur une autre démarche ayant pour objectif de comprendre la manière dont se construisent des rapports aux symboles, aux normes et aux organisations politiques et sociales différents selon le sexe des individus. Analysant comment l'introduction de la notion d'*identité* dans ce cadre a permis d'approfondir la connaissance des enseignantes de la période, R. Rogers insiste en particulier sur la place croissante accordée, à partir des années 1990 et surtout 2000, à la construction de l'identité subjective¹²².

Jo Burr Margadant a consacré un livre aux élèves de l'ENS de Sèvres, de la fondation de l'établissement en 1881 aux années 1920, quand les premières Sévriennes ont cessé d'enseigner¹²³. L'établissement forme en effet les premières générations de femmes à exercer un métier jusqu'alors réservé aux hommes : le professorat. L'auteure a ainsi mis en évidence la spécificité du projet porté par les députés réformateurs, au premier rang desquels Camille Sée (1847-1919). Il s'agit de donner un pendant à l'ENS de la rue d'Ulm, tout en respectant un ordre social fondé sur des représentations de la féminité tournées vers les valeurs de la vie domestique que les Sévriennes elles-mêmes devaient être en mesure de transmettre aux jeunes filles de la bourgeoisie, élèves des collèges et des lycées. Dans une perspective prosopographique, J. B. Margadant a surtout insisté sur le public de l'ENS de Sèvres, son mode de vie et son adaptation à la profession enseignante, d'une part, qui passe par un rapprochement croissant avec les traditions masculines dans ce domaine, et des attentes

¹²⁰ Les cours d'A. Darmesteter, de L. Petit de Julleville et de F. Brunot tels qu'ils se présentent dans ces documents ont été reproduits en annexe. Cf. Annexe I.B.1, I.B.2 et I.B.3.

¹²¹ Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977.

¹²² Rebecca Rogers, « L'histoire des enseignantes : identités et genre », *L'enseignement secondaire féminin et l'identité féminine enseignante. Hommage à Françoise Mayeur*, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne, 2009.

¹²³ Jo Burr Margadant, *Madame le professeur : women educators in the Third Republic*, Princeton (NJ), Princeton University Press, 1990.

sociales vis-à-vis des femmes, d'autre part, avec lesquelles les Sévriennes se trouvent en porte-à-faux à cause, entre autres, de leur éducation poussée et de leur célibat.

Outre les effectifs réduits permis par le recrutement des élèves (sur concours uniquement) et la finalité exclusivement tournée vers la formation de professeures de collèges et de lycées, qui constituent en eux-mêmes deux différences majeures avec l'EPHE et la Faculté des lettres, le fait que l'institution n'accueille que des jeunes filles destinées à enseigner à des jeunes filles n'est pas anodin. À la différence de la Sorbonne et de l'EPHE, où la présence de femmes est pratiquement inexistante jusqu'au début du XX^e siècle, l'ENS de Sèvres est, au moment de sa création du moins, le seul établissement d'enseignement supérieur français qui permette aux jeunes filles de la bourgeoisie de poursuivre leurs études. C'est dire le lien organique qui relie l'ENS de Sèvres à l'enseignement secondaire de jeunes filles. Pour autant, bien que l'établissement soit un internat, il reste suffisamment proche de Paris pour que les professeurs, choisis parmi les hommes qui exercent dans les établissements les plus prestigieux du Quartier latin, puissent s'y rendre. Jusque dans les années 1920, la présence de professeurs qui exercent à Paris et à Sèvres, tels A. Darmesteter et F. Brunot, constitue le seul lien de l'établissement avec l'enseignement supérieur masculin.

Alors que le public de l'ENS de Sèvres est féminin et que l'institution vise à pourvoir en enseignantes des établissements d'enseignement secondaire eux aussi réservés à un public féminin, ceux qui y professent sont presque exclusivement des hommes. À quoi tient la valeur de l'enseignement à Sèvres pour ces professeurs ? L'inclusion de l'établissement dans le cadre défini pour cette thèse permet d'interroger la spécificité d'un enseignement qui ignore le latin et le grec, à la différence de celui qui est dispensé à la Sorbonne ou à la rue d'Ulm, et qui – parce qu'il a pour objectif unique d'enseigner à un public féminin – exclut que le professeur puisse chercher son successeur parmi ses élèves. De fait, l'enseignement à Sèvres offre à nos professeurs la possibilité d'expérimenter en tout liberté un type d'enseignement du français « par lui-même et pour lui-même », qui fasse l'économie du détour par les (ou du recours aux) langues anciennes. Il joue à cet égard un rôle important dans l'œuvre d'A. Darmesteter puisqu'il donne lieu à la publication posthume du *Cours de grammaire historique de la langue française* à partir de notes rédigées par les Sévriennes¹²⁴, mais aussi dans celle de F. Brunot, qui dédie *La pensée et la langue* aux Sévriennes. La publication de ces ouvrages montre que ces enseignants eux-mêmes accordent à leur travail dans l'établissement une importance comparable à celle qu'ils accordent aux cours qu'ils

¹²⁴ Cf. Chapitre 4.

dispensent au public masculin de la Faculté des lettres ou de l'EPHE. C'est également le signe que cette création institutionnelle *ex nihilo* issue d'une volonté politique – caractéristique que l'ENS de Sèvres partage d'ailleurs avec l'EPHE – offre des conditions d'enseignement spécifiques qui ne sont pas celles de la Sorbonne.

Les particularités du cours de *Langue française* tel qu'il a été dispensé à l'ENS de jeunes filles de Sèvres par A. Darmesteter et par F. Brunot seront donc mises en regard des enseignements donnés à la Faculté des lettres de Paris et à l'EPHE sur le plan des méthodes, des finalités et des contenus dans la mesure où les sources exploitées le permettent. Néanmoins, la différenciation sexuée et les représentations genrées, sans être occultées, n'ont pas été retenues comme entrée dans cette thèse : elles mériteraient un traitement particulier fort éloigné du thème principal, à savoir l'enseignement des études linguistiques de type historique.

En ce qui concerne l'ENS de Sèvres, dans la mesure où il s'agit d'un internat, l'établissement n'a pas vocation à être ouvert à d'autres élèves que celles qui sont recrutées sur concours. En conséquence, il n'existe pas d'affiches de cours ni d'*Annuaire* pour rendre compte des conditions d'enseignement. Le contenu des cours est vraisemblablement fixe, en raison à la fois de l'intitulé des maîtrises de conférences et des épreuves du certificat d'aptitude et de l'agrégation, qui changent assez peu. Les méthodes d'enseignement dans l'établissement ont été relativement peu étudiées, notamment en raison de la pauvreté des sources. Les débats parlementaires autour de l'ouverture de l'École, offrent des informations essentielles, mais la question des méthodes pédagogiques n'est pas réellement discutée¹²⁵. En l'absence de documents institutionnels, on ne peut que se reposer sur les témoignages d'anciennes élèves et de professeurs. On s'est particulièrement appuyé sur le livre publié à l'occasion du cinquantenaire de l'ENS de Sèvres, qui offre à ce propos un éclairage précieux¹²⁶. Il reste que la documentation est de moindre ampleur que pour les deux autres établissements étudiés.

2.1.4 Autres documents institutionnels

Outre les trois institutions principales (EPHE, Faculté des lettres de Paris, ENS de Sèvres), l'étude des carrières de G. Paris, d'A. Darmesteter et de F. Brunot a nécessité de prendre en compte au moins deux autres institutions : les cours libres de la rue Gerson et, de

¹²⁵ *Lycées et collèges de jeunes filles : documents, rapports et discours à la Chambre des députés et au Sénat, décrets, arrêtés, circulaires, etc. relatifs à la loi sur l'enseignement secondaire des jeunes filles...*, 3^e éd., Paris, Léopold Cerf, 1888.

¹²⁶ Jo Burr Margadant, qui a étudié de manière très précise le fonctionnement de l'ENS de Sèvres, aborde peu les méthodes pédagogiques à proprement parler (*Madame le professeur, op. cit.*, p. 82-96.).

façon plus marginale, l'ENS de la rue d'Ulm. Pour ce qui est des premiers, un carton conservé aux Archives nationales intitulé « Enseignement supérieur libre : cours publics (1808-1878) » contient des documents relatifs à la période 1867- 1873¹²⁷. Adressés au ministre de l'Instruction publique, ces documents, dont certains ont été rédigés par les professeurs eux-mêmes, d'autres par un inspecteur missionné par le ministre, donnent des renseignements précieux sur ces cours qui n'ont, à notre connaissance, jamais fait l'objet d'un travail de recherche historique spécifique. En particulier, un fascicule retrace leur histoire depuis leur création.

F. Brunot et A. Darmesteter ont tous deux exercé à l'ENS de la rue d'Ulm. Le livre publié à l'occasion du centenaire de l'École, qui comprend à la fois des témoignages d'anciens élèves sur leurs professeurs, dont celui de F. Brunot sur Charles Thurot (1823-1882), et la liste des intitulés et des titulaires des postes depuis la fondation de l'École jusqu'en 1895, s'est avéré utile pour retracer certains moments des carrières de F. Brunot et d'A. Darmesteter sur lesquels peu d'informations étaient disponibles par ailleurs¹²⁸.

Enfin, la lecture des archives institutionnelles a nécessité qu'on consulte parallèlement les textes des lois, arrêtés, décrets et circulaires qui régissent les différents établissements étudiés, tant sur le plan administratif que pédagogique. On s'est pour cela appuyé notamment sur les sept volumes publiés par Alfred de Beauchamp entre 1880 et 1915 dans lesquels se trouvent à la fois les textes et, parfois, les rapports ou les discussions à l'origine de leur élaboration¹²⁹.

2.2 Trois enseignants

Pour chacun des ensembles suivants, on présentera ici simplement l'histoire de la constitution et de la conservation des fonds ainsi que les principales caractéristiques des *notes de cours* au sein de cet ensemble et les difficultés rencontrées lors de l'élaboration du corpus. Pour en avoir une vision synthétique, des tableaux récapitulatifs reprenant les cotes, des descriptions matérielles sommaires et quelques éléments de datation sont consultables en annexe¹³⁰.

Outre celui qui a trait aux institutions, le second critère de délimitation des données analysées porte sur les enseignants retenus : G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot. Sans

¹²⁷ AN F 17/6682

¹²⁸ *Le Centenaire de l'École normale (1795-1895) : Édition du Bicentenaire*, Nouvelle édition [en ligne], Paris, Éditions Rue d'Ulm, 2013.

¹²⁹ Alfred de Beauchamp, *Recueil des lois et règlements sur l'Enseignement supérieur comprenant les décisions de la jurisprudence et les avis des conseils de l'Instruction Publique et du Conseil d'État*, Paris, Delalain, 1880–1915, vol. 7/.

¹³⁰ Cf. Annexes II.A.2.a), II.B.3.a) et II.C.3.a). Sur la structure de ces *notes* et leurs liens avec l'activité d'enseignement, cf. Chapitre 4.

s'attarder ici sur leurs carrières respectives, auxquelles est consacré le chapitre 2, on indiquera simplement qu'ils ont tous les trois associé leur nom à la « grammaire historique de la langue française » : c'est en effet l'intitulé que G. Paris donne au cours qu'il professe rue Gerson entre 1867 et 1869 ; c'est également le titre de l'ouvrage publié de façon posthume à partir du cours dispensé par A. Darmesteter à l'ENS de Sèvres, on l'a dit ; c'est enfin le nom d'un manuel que F. Brunot fait paraître dès 1887¹³¹. Ce sujet commun qui les relie donne justement lieu à la diffusion publique de leur enseignement.

D'autre part, G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot entretiennent des relations de maître à disciple : on sait qu'A. Darmesteter a suivi les conférences de G. Paris à l'EPHE avant de devenir son collègue ; F. Brunot a lui aussi fréquenté les conférences de G. Paris, mais également celles d'A. Darmesteter, même si ce fut de façon plus ponctuelle. Outre les cours suivis, ils ont aussi été collègues ou se sont succédé dans les mêmes institutions en tant qu'enseignants : A. Darmesteter a partagé avec G. Paris la Conférence des langues romanes de l'EPHE ; il a précédé F. Brunot à la Faculté des lettres de Paris et à l'ENS de Sèvres. Au-delà de la cohérence épistémologique, il y a donc une cohésion professionnelle : leurs carrières d'enseignants sont intimement liées. Afin de réduire l'hétérogénéité fondamentale de ces données, indexée à la singularité de la formation et de la pensée scientifique de chacun d'entre eux, il nous a semblé nécessaire d'inclure au moins deux enseignants par institution afin d'établir des comparaisons dans un cadre globalement stable.

Dans quelle mesure simultanément et successivement des enseignements autorisent-elles à mener le même type de comparaison ? C'est la représentativité de ces enseignants qui est ici en jeu : G. Paris, élève de F. Diez et fils de Paulin Paris, implanté au Collège de France et à l'EPHE, serait l'importateur de la philologie romane à l'allemande en France dès les années 1860 ; F. Brunot, normalien et agrégé, professeur à la Sorbonne et à l'ENS de Sèvres, incarne l'histoire de la langue française grâce aux ouvrages qu'il a publiés à partir de 1905. La dimension chronologique, qui peut apparaître comme une cause de déséquilibre majeur dans l'ensemble des données analysées parce que F. Brunot commence à occuper la chaire d'*Histoire de la langue française* à la Sorbonne peu avant la mort de G. Paris, est en réalité essentielle dans la constitution de ce corpus.

¹³¹ Gaston Paris, *Grammaire historique de la langue française. Cours professé à la Sorbonne, rue Gerson, en 1868. Leçon d'ouverture*, Franck., Paris, 1868 ; Arsène Darmesteter, *Cours de grammaire historique de la langue française*, Paris, Delagrave, 1891, vol. 4 ; Ferdinand Brunot, *Précis de grammaire historique de la langue française, avec une introduction sur les origines et le développement de cette langue*, Paris, Masson, 1887.

De fait, considérer la dynamique de *disciplinarisation* des savoirs impose de délimiter un empan chronologique suffisamment large pour qu'on puisse voir se développer le processus. En outre, G. Paris et F. Brunot appartiennent justement à deux générations différentes. Décrire la transition de l'une à l'autre est l'occasion de déterminer dans quelle mesure les années 1920 sont bien celles du « triomphe de la Sorbonne sur l'EPHE » précédemment évoqué. Il faut d'ailleurs souligner le rôle pivot d'A. Darmesteter parmi les trois enseignants considérés puisqu'il a exercé à l'EPHE comme G. Paris ainsi qu'à la Sorbonne et à Sèvres comme F. Brunot¹³².

Le dernier facteur pris en compte dans le choix de ces trois enseignants est tout simplement l'existence et l'accessibilité de leurs archives. S'il est évident que tout travail sur des manuscrits implique que ceux-ci aient été conservés, l'acte de conservation n'est jamais évident ni « neutre ». Des séries de choix sont opérés par le producteur lui-même en premier lieu, puis par ceux qui reçoivent successivement les documents qu'il a laissés : les ayant-droit aussi bien que les conservateurs de bibliothèques et d'archives. Ces choix portent à la fois sur le fait même de conserver ou non un document et sur la manière de le conserver : conditions de stockage, classement, etc. De façon générale, on conserve ce qu'on juge digne de l'être. C'est pourquoi les *archives de chercheurs* sont souvent celles de figures éminentes, comme c'est le cas de G. Paris, d'A. Darmesteter et de F. Brunot.

2.2.1 Le fonds Gaston Paris

Le fonds Gaston Paris est conservé à la Bibliothèque Michel Fleury de la IV^e section de l'EPHE. À la différence de la bibliothèque de G. Paris, également conservée dans l'établissement, dont la provenance est bien identifiée – elle a été rachetée par la marquise Marie-Louise Arconati-Visconti (1840-1923) puis donnée à l'État – les papiers scientifiques de G. Paris ont une histoire qui n'a pas encore été entièrement retracée. En effet, il est établi que Marguerite Paris (1852-1917), veuve de G. Paris, a conservé ces archives jusqu'en 1914 au moins. Il est vraisemblable qu'elles sont entrées dans les archives de la IV^e section de l'EPHE entre 1914 et 1917, mais aucune trace de donation n'est parvenue jusqu'à nous¹³³.

¹³² Cf. Annexe « Schéma : Les carrières de G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot », en ouverture du volume d'annexes. Bien que des manuscrits de M. Bréal soient conservés à la Bibliothèque de la Sorbonne, ils n'ont pas été pris en compte. En effet, son enseignement de la grammaire comparée des langues indo-européennes, que ce soit à l'EPHE ou au Collège de France, diffère sous trop d'aspects de celui des enseignants retenus et aurait rendu malaisée la mise en regard des documents d'archives.

¹³³ Présentation du fonds sur Calames (Catalogue en ligne des archives et des manuscrits de l'enseignement supérieur) : Archives et manuscrits de l'EPHE. Section des Sciences historiques et philologiques, *Fonds Gaston et Paulin Paris (FR/EPHE4PAR/1 - FR/EPHE4PAR/134)*, <http://www.calames.abes.fr/pub/ms/FileId-1659>, (consulté le 12 septembre 2018).

Si on n'a gardé aucune trace de l'entrée du fonds à la Bibliothèque Michel Fleury, plusieurs inventaires ont été dressés depuis 1991. Le premier l'a été en trois fois, entre novembre 1991 et mai 1996, visiblement par trois personnes différentes qu'il n'a pas été possible d'identifier. Lors de cet inventaire, les différentes pièces du fonds ont été numérotées, mais aucun plan de classement n'a été établi. Un second inventaire, dactylographié, a été dressé par Evelyne Bonjeovannie¹³⁴. Noël Tanazacq, conservateur de la Bibliothèque Michel Fleury a également réalisé un inventaire, probablement à la fin des années 1990. Enfin, Fily Sissako a procédé à un reclassement complet du fonds en 2017. C'est ce dernier classement qui est actuellement en vigueur.

G. Paris avait l'habitude d'écrire dans des carnets, sur la couverture desquels il indiquait généralement l'établissement d'exercice et l'année, voire parfois le thème du cours qui se trouve à l'intérieur. L'identification des notes de cours dans un ensemble qui compte 135 pièces (Gaston et Paulin Paris confondus) est ainsi nettement facilitée. Certains ensembles de feuillets séparés qui paraissaient initialement pouvoir être des *notes de cours* se sont finalement avérés, après recoupement avec d'autres sources, être des brouillons d'ouvrages ou des préparations de conférences qui ne relevaient pas à proprement parler d'un enseignement. Cependant, G. Paris réutilisait parfois le même carnet pour plusieurs cours, voire terminait dans un premier carnet le cours qu'il avait déjà poursuivi dans un autre, de telle sorte que le même carnet comprend le début puis la fin du cours, tandis qu'un autre ne contient qu'une partie intermédiaire. C'est par exemple le cas pour les *notes* du cours qu'il a donné rue Gerson en 1868-1869. Autre habitude d'écriture qui influe sur le corpus de *notes de cours*, G. Paris n'hésitait pas à recommencer à rédiger ses *notes* depuis le début, dans un nouveau carnet ou sur les pages encore vierges d'un ancien carnet, ce dont témoigne la fréquence rapprochée des années qui figurent sur les carnets, d'une part, et la répétition de certains intitulés à quelques années d'intervalle, d'autre part.

G. Paris notait généralement l'établissement dans lequel il exerçait, EPHE ou Collège de France. En outre, étant donné l'identité partielle des publics entre les deux institutions et la différence de mode d'enseignement, il ne semble généralement pas qu'il réutilisait ses notes prévues pour un établissement dans l'autre. Cela a donc facilité l'élaboration d'un corpus de *notes de cours* limité à l'EPHE. Cependant, parmi ces *notes*, trois orientations ont pu être identifiées : celles qui portent sur une ou plusieurs langues (« Grammaire de l'ancien français », « Grammaire du latin vulgaire »), celles qui ont trait à la littérature (« La littérature

¹³⁴ A. Berelowitch et M.-N. Delaine, « Catalogue des sources de l'histoire de la Section », art. cit., p. LXV.

française au Moyen-Âge ») et celles qui visent à l'édition d'un texte (« Tristan », « La Chanson de Roland »). Sans éliminer *a priori* les unes ou les autres, il s'est avéré que les *notes de cours* sur des thématiques littéraires laissaient à la réflexion sur le fonctionnement de la langue une place assez réduite, contrairement aux deux autres catégories. Ces notes étaient donc peu exploitables et ont été peu exploitées dans le cadre de cette thèse.

La correspondance de G. Paris n'est pas conservée à la Bibliothèque Michel Fleury mais au département des Manuscrits de la Bibliothèque nationale de France¹³⁵. Elle s'est révélée particulièrement intéressante pour les échanges avec A. Darmesteter, sur qui la documentation est assez réduite, mais aussi, dans une moindre mesure, pour ce qui concerne F. Brunot, dont les relations avec G. Paris sont peu documentées.

2.2.2 Les papiers d'Arsène Darmesteter

Les manuscrits de travail d'A. Darmesteter sont conservés à la Bibliothèque Interuniversitaire de la Sorbonne. Trois brouillons de lettres de Louis Barrau-Dihigo (1876-1931), conservateur de la Bibliothèque de l'Université de Paris de 1925 à 1931, destinées respectivement à Helena Darmesteter (1854-1940), veuve d'A. Darmesteter, à Paul Lapie (1869-1927), recteur de l'Université de Paris de 1925 à 1927, et à Sébastien Charléty (1867-1945), successeur de P. Lapie à partir de janvier 1927, permettent de retracer l'histoire des papiers d'A. Darmesteter¹³⁶. Écrites entre septembre 1926 et février 1927, ces lettres montrent qu'H. Darmesteter a proposé en septembre 1926 de donner à la Bibliothèque de l'Université de Paris les manuscrits de son mari qui étaient jusqu'alors conservés chez son propre frère à Londres. Ces papiers, dont une partie des notes pour le *Dictionnaire de la langue française* ont été reçus en octobre 1926¹³⁷. Néanmoins, une autre partie des papiers était apparemment conservée à Paris. Sont venus s'ajouter en février 1927 d'autres manuscrits apportés par Antoine Thomas (1857-1935), qui avait également collaboré à l'entreprise du *Dictionnaire*, et par H. Darmesteter elle-même. L. Barrau-Dihigo envisage dans la troisième et dernière lettre

¹³⁵ Sur la correspondance de G. Paris et ses possibles utilisations comme source historique, cf. Michael Werner, « Lettres d'universitaires. À propos de la correspondance de Gaston Paris », *Mil neuf cent*, 1990, vol. 8, n° 1, p. 33-47.

¹³⁶ BIS, Catalogue des manuscrits de la bibliothèque de la Sorbonne, Dons divers de sociétés et de particuliers 1880-1932, Remerciements 1926-1928, AAM 150, f. 381, Louis Barrau-Dihigo, *Lettre à Mme Arsène Darmesteter*, 30 septembre 1926 ; BIS, Catalogue des manuscrits de la bibliothèque de la Sorbonne, Dons divers de sociétés et de particuliers 1880-1932, Remerciements 1926-1928, AAM 150, f. 382, *Lettre à Paul Lapie (recteur de l'Académie de Paris)*, 15 octobre 1926 ; BIS, Catalogue des manuscrits de la bibliothèque de la Sorbonne, Dons divers de sociétés et de particuliers 1880-1932, Remerciements 1926-1928, AAM 150, f. 384, *Lettre à Sébastien Charléty (recteur de l'Académie de Paris)*, 23 février 1927. Cf. Annexes II.B.1.a), b) et c)

¹³⁷ Adolphe Hatzfeld, Arsène Darmesteter et Antoine Thomas, *Dictionnaire général de la langue française du commencement du XVII^e siècle jusqu'à nos jours ; précédé d'un Traité de la formation de la langue*, Paris, Delagrave, 1888, 2 vol.

que d'autres papiers puissent encore être adjoints aux premiers, mais il barre finalement la formulation de cette idée. Il est en tout cas clair que le fonds a fait l'objet d'un don près de 40 ans après la mort d'A. Darmesteter. Qui plus est, il a été divisé entre temps, ce qui explique sans doute que plusieurs ensembles de feuillets sont manifestement incomplets.

Aujourd'hui, ces papiers sont réunis dans deux ensembles distincts. Le premier, conservé aux Archives de l'Université de Paris, est composé d'un gros carton, dans lequel sont rassemblés un grand nombre de documents qui n'ont jamais été inventoriés. Ainsi, des liasses ont été constituées à l'intérieur du carton, probablement pour des raisons pratiques, sans qu'on puisse toujours identifier le contenu précis de chacune. Le second ensemble se réduit à un cahier conservé dans les manuscrits de la Bibliothèque de la Sorbonne sous le titre « Notes philologiques ».

Après examen de l'ensemble du fonds, ces manuscrits posent d'importants problèmes d'identification en tant que *notes de cours*, d'une part, et de datation, d'autre part. Plusieurs ensembles de feuillets n'ont pas – ou plus – de page de titre. En conséquence, la constitution de cette partie du corpus a nécessité un travail de recoupement avec les documents institutionnels de l'EPHE (affiches et *Annuaire*) ainsi qu'avec le *Livret de l'étudiant de Paris* afin de mettre en correspondance les thématiques abordées dans les manuscrits et celles dont font état ces documents. De plus, à plusieurs endroits, A. Darmesteter a noté des dates, mais uniquement le jour et le mois. Il a donc fallu retrouver les années correspondantes en formulant des hypothèses de datation, vérifiées par recoupement avec les étapes de la carrière d'A. Darmesteter. Si la plupart des cours ont pu être identifiés et datés de manière certaine, un certain degré d'incertitude demeure pour une partie des *notes*. Néanmoins, il apparaît assez clairement que cet enseignant réutilisait certaines de ses *notes* d'une année à l'autre, voire dans différentes institutions¹³⁸. Il semble aussi que les manuscrits conservés dans les deux ensembles correspondent, pour partie, aux mêmes enseignements.

La quantité de *notes de cours* conservées est assez réduite, notamment par comparaison avec le fonds G. Paris et surtout avec le fonds F. Brunot. Même si la carrière d'A. Darmesteter a été nettement plus courte, force est de constater le caractère très partiel des documents conservés, rapportés à ses seize années d'enseignement. Le fonds comprend un ensemble d'une quarantaine de feuillets qui correspond à un cours donné à l'EPHE, assorti d'un plan en quatre feuillets, ainsi que le « résumé » d'une quinzaine de feuillets correspondant à un autre cours de la même institution ; le premier chapitre d'un cours sur le

¹³⁸ Sur ce point, cf. Chapitre 3.

« latin populaire » sans lieu ni date, mais vraisemblablement donné à l'EPHE, s'étale sur une vingtaine de feuillets ; trois ensembles correspondant à des cours professés à la Sorbonne en 1878-1879 et en 1881, qui représentent au total environ soixante-cinq feuillets.

2.2.3 Le fonds Ferdinand Brunot

Le fonds Ferdinand Brunot est conservé à la Bibliothèque de l'Institut de France¹³⁹. Il a été donné par son fils, André Brunot (1903-1996), le 29 mai 1985. Anne Coste, qui a soutenu en 1996 une thèse de doctorat intitulée *L'œuvre grammaticale de Ferdinand Brunot à travers les archives de l'Institut*, en retrace l'histoire¹⁴⁰. Elle a pu s'entretenir personnellement avec A. Brunot. Il semble que celui-ci ait classé le fonds dans des cartons que la Bibliothèque de la Sorbonne aurait refusés par manque de place. C'est donc Françoise Dumas, alors conservatrice générale et directrice de la Bibliothèque de l'Institut qui a accepté le fonds. Un premier classement a été effectué par la bibliothécaire Annick Adam à partir de 1994. Un certain nombre de cartons ont été perdus à l'occasion de déménagements, de travaux et de dégâts des eaux. D'autres documents donnés par A. Brunot sont venus compléter les premiers documents dans un second temps.

L'ensemble du fonds se répartit en 128 cartons, classés en dix ensembles. Un ensemble de treize cartons classé sous le titre « L'enseignement du français » comprend deux parties inégales. L'une regroupe dix cartons intitulés « Cours » et l'autre en rassemble trois nommés « Réformes et polémiques ». C'est dans l'ensemble « Cours » que se trouve en effet l'essentiel des *notes de cours* de F. Brunot, qui a laissé une grande quantité de papiers dont certains sont relatifs à son enseignement. Cependant, au sein de cet ensemble, une partie ne s'inscrit pas dans le cadre défini pour cette thèse. Deux cartons complets qui correspondent à ses propres notes prises en tant qu'élève normalien puis en tant que maître de conférences à la Faculté de Lettres de Lyon n'entrent pas dans le périmètre du présent corpus. De même, on trouve les *notes de cours* donnés en 1894 et 1895, vraisemblablement à l'ENS d'Ulm où F. Brunot exerçait pendant cette période. Comme pour les papiers d'A. Darmesteter, un recoupement avec les différentes étapes de la carrière de F. Brunot et les postes occupés en parallèle s'est avéré nécessaire pour établir l'appartenance ou non de certains ensembles de *notes* au corpus. Ainsi, dans cet ensemble, ont été pris en considération deux cartons contenant des *notes* essentiellement destinées aux élèves de l'ENS de Sèvres, un carton de

¹³⁹ Manuscrits de la Bibliothèque de l'Institut de France, Fonds F. Brunot (Ms 7760-7888), <http://www.calames.abes.fr/pub/ms/Calames-201212021119881>. Référence du don : D 150 308

¹⁴⁰ A. Coste Cormier, *L'œuvre grammaticale de Ferdinand Brunot à travers les archives de l'Institut*, op. cit., p. 20.

notes pour un cours de méthodologie de l'enseignement du français dispensé à la Sorbonne et, enfin, trois cartons où se trouvent les *notes* regroupées sous le titre « Petite histoire de la langue française ». Néanmoins, une partie du dernier carton est également composée de *notes* diverses liées à des cours professés par F. Brunot hors du cadre institutionnel défini pour cette thèse.

En revanche, dans une autre partie du fonds, intitulée « Activités sociales et scientifiques de Ferdinand Brunot », on trouve un cours donné à la Sorbonne à la fin du mois de janvier et au début du mois de février 1915, transcrit par un étudiant. Conformément à la définition des *notes de cours* précédemment établie, il a semblé indispensable de prendre ce document en compte dans le corpus, sans s'en tenir aux délimitations posées par le classement du fonds.

La Bibliothèque de l'Institut de France conserve également la correspondance de F. Brunot, qui constitue un ensemble à part dans le fonds homonyme. Cependant, les lettres les plus éclairantes dans le cadre de cette thèse ont été celles qui sont classées dans la partie qui concerne l'enseignement de F. Brunot : celui-ci a visiblement entretenu une correspondance liée au projet de publier un manuel intitulé « Petite histoire de la langue française ». On trouve à ce sujet des lettres de ses élèves Charles Beaulieux (1872-1957) et Alexis François (1877-1958), ainsi qu'une lettre de F. Brunot à Joseph Vendryes (1875-1960).

2.2.4 Les travaux publiés

On ne fera pas ici un inventaire exhaustif de l'ensemble des travaux publiés utilisés comme sources dans le cadre de cette thèse¹⁴¹. Il convient néanmoins de souligner l'importance de certains types de publications utilisées pour mettre en perspective les *notes de cours*. Parmi les travaux publiés, on s'en tiendra, sauf exception, à ceux qui ont été rédigés par G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot eux-mêmes.

Les leçons d'ouverture, qui marquent l'inauguration d'une chaire ou la nomination à un nouveau poste, sont souvent, pour ceux qui les prononcent, l'occasion de préciser le sens qu'ils accordent à l'intitulé de la chaire ou du poste qu'ils viennent d'obtenir et de se situer par rapport à leurs prédécesseurs le cas échéant. Ces textes ont également une fonction programmatique quant à l'enseignement qui sera dispensé. Ils contiennent donc des informations utiles sur la manière dont l'enseignant conçoit sa carrière, son poste ou sa chaire, l'institution dans laquelle il est amené à enseigner et les savoirs qu'il lui incombe de transmettre. On s'est référé tout particulièrement à la leçon d'ouverture prononcée par G.

¹⁴¹ Pour cela, cf. Bibliographie.

Paris lors de la première année où il a enseigné au cours libre de la rue Gerson en 1868¹⁴², ainsi qu'aux leçons d'A. Darmesteter et de F. Brunot pour l'ouverture de leur chaire à la Sorbonne, respectivement en 1883 et en 1901¹⁴³. La leçon d'ouverture de Louis Petit de Julleville, qui a pris la suite d'A. Darmesteter et à qui F. Brunot a pour partie succédé nous a aussi apporté des éclairages intéressants.

On a également recouru aux manuels publiés sur la base d'enseignements dispensés à l'ENS de Sèvres : le *Cours de grammaire historique de la langue française* d'A. Darmesteter, édité après sa mort par Ernest Muret (1861-1940) et Léopold Sudre (1855-1932), et *La Pensée et la langue* de F. Brunot¹⁴⁴. La préface à l'ouvrage d'A. Darmesteter rédigée par son frère, James Darmesteter (1849-1894), s'est révélée particulièrement éclairante. A. Darmesteter a aussi publié un ouvrage fondé sur ses leçons données à la Sorbonne en 1885 : *La vie des mots étudiée dans leurs significations*¹⁴⁵. Pour ce qui est de F. Brunot, son cours de méthodologie de l'enseignement du français professé en 1909 à la Sorbonne et publié avec l'aide de Nicolas Bony (1860-1924) nous a été précieux¹⁴⁶. Nous avons également consulté le *Précis de grammaire historique de la langue française*, rédigé alors que F. Brunot travaillait à la Faculté des lettres de Lyon¹⁴⁷. Pour G. Paris, l'édition de la *Vie de saint Alexis* correspond à un travail réalisé en séminaire dans le cadre de la *Conférence des langues romanes*¹⁴⁸.

D'autres travaux moins explicitement liés à l'enseignement ont également été mobilisés : G. Paris a publié un grand nombre de compte rendus d'ouvrages, notamment dans la *Romania*¹⁴⁹. Il a aussi fait paraître différents textes en faveur des réformes de l'enseignement

¹⁴² G. Paris, *Grammaire historique*, op. cit.

¹⁴³ Arsène Darmesteter, *Faculté des Lettres de Paris. Cours de Littérature française du Moyen-Âge et d'histoire de la langue française. Leçon d'ouverture*, Paris, Typographie Georges Chamerot, 1883 ; Ferdinand Brunot, *Leçon d'ouverture du cours d'histoire de la langue française par Ferdinand Brunot*, Paris, Chevalier-Marescq, 1901.

¹⁴⁴ A. Darmesteter, *Cours de grammaire historique de la langue française*, op. cit. Voir l'article de Teddy Arnavielle intitulé « À propos du *Cours de grammaire historique* d'Arsène Darmesteter (revu par Léopold Sudre) », dans Teddy Arnavielle (éd.), *Revue des Langues Romanes*, 2004, n° 108 : « Arsène Darmesteter (1848-1888), un auteur, une œuvre, un milieu », p. 467-481. Ferdinand Brunot, *La pensée et la langue. Méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français*, Paris, Masson et Compagnie, 1922.

¹⁴⁵ Arsène Darmesteter, *La Vie des mots étudiée dans leurs significations*, Paris, Delagrave, 1887.

¹⁴⁶ Ferdinand Brunot, *L'enseignement de la langue française : ce qu'il est, ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire*, Paris, Armand Colin, 1909.

¹⁴⁷ F. Brunot, *Précis de grammaire historique de la langue française, avec une introduction sur les origines et le développement de cette langue*, op. cit.

¹⁴⁸ Gaston Paris et Léopold Pannier (éds.), *La vie de saint Alexis : poème du XI^e siècle et renouvellements des XII^e, XIII^e et XIV^e siècles*, Paris, Franck, 1872 ; Gaston Paris (éd.), *La vie de saint Alexis : poème du XI^e siècle*, Paris, F. Vieweg, 1885.

¹⁴⁹ G. Paris a en particulier rendu compte de *La vie des mots* d'A. Darmesteter et de l'*Histoire de la langue française* de F. Brunot. Sur ces comptes rendus, cf. Teddy Arnavielle, « Sur quelques idées-force de Gaston Paris : fidélité et évolution », *Revue des Langues Romanes*, 2002, n° 106, p. 3-16.

français¹⁵⁰. Par ailleurs, son éloge funèbre d'A. Darmesteter nous a apporté des informations utiles¹⁵¹. Pour ce qui est d'A. Darmesteter lui-même, on a consulté avec profit le *Traité de la formation des mots composés* et sa thèse française, *De la création de mots nouveaux en langue française*¹⁵². En ce qui concerne le travail de F. Brunot, sa contribution à l'ouvrage dirigé par Louis Petit de Julleville (1841-1900) intitulé *Histoire de la langue et de la littérature française, des origines à 1900* et, bien entendu, son *Histoire de la langue française des origines à nos jours*¹⁵³. A. Darmesteter et F. Brunot ont aussi tous les deux publié des textes à l'intention des enseignants dans le cadre du *Musée pédagogique*¹⁵⁴.

Les sources qu'on s'est proposé d'exploiter présentent donc plusieurs caractéristiques divergentes qu'il s'agissait de concilier : homogénéité et hétérogénéité ; synchronie et diachronie ; travail personnel et inscription institutionnelle. S'opposent également l'intérêt des *notes* de chaque cours en elles-mêmes et pour elles-mêmes et l'éclairage qu'apporte le fait de mettre en regard les *notes* de différents cours entre elles et de les confronter à d'autres types de documents. Il convient de sérier les difficultés afin de mettre en lien ces différents plans sans les confondre.

3 Les notes de cours, des sources historiques ?

La mise en relation du cadre institutionnel, des carrières enseignantes et des contenus enseignés dans les études linguistiques de type historique, à savoir la philologie, la grammaire historique et l'histoire de la langue française, au cours d'une période qui s'étend des années 1860 aux années 1920, nécessite de délimiter au sein des archives que nous venons de présenter un ensemble de sources à analyser en les croisant.

¹⁵⁰ Gaston Paris, *Le haut enseignement historique et philologique en France*, Paris, H. Welter, 1894 ; Gaston Paris, *La Grammaire et l'orthographe (Extrait du « Bulletin de la Société de réforme orthographique »)*, Châlon-sur-Saône, Imprimerie de L. Marceau, 1894.

¹⁵¹ Gaston Paris, « Discours de M. Gaston Paris, membre de l'Institut, Directeur de l'École des Hautes Études » dans Arsène Darmesteter, *professeur à la faculté des lettres de Paris : né à Château-Salins (Meurthe), le 5 janvier 1846, mort à Paris, le 16 novembre 1888*, Corbeil, Crété, 1888, p. 17-25.

¹⁵² Arsène Darmesteter, *Traité de la formation des mots composés dans la langue française comparée aux autres langues romanes et au latin*, 1^{re} éd., Paris, Franck / Vieweg, 1875 ; Arsène Darmesteter, *De la création actuelle de mots nouveaux dans la langue française et des lois qui la régissent : thèse de doctorat présentée à la Faculté des lettres de Paris*, Paris, Vieweg, 1877.

¹⁵³ Louis Petit de Julleville (éd.), *Histoire de la langue et de la littérature française, des origines à 1900*, Paris, Armand Colin, 1896, vol.8. Sur cet ouvrage, cf. Yannick Portebois et Jacques-Philippe Saint-Gérard (éds.), *Une historiographie engagée : l'"Histoire de la langue et de la littérature française" par Louis Petit de Julleville et ses collaborateurs, 1896-1900*, Leuven / Paris / Dudley (MA), Peeters, 2008p. Ferdinand Brunot, *Histoire de la langue française des origines à nos jours*, Paris, Armand Colin, 1905-1953, 13 vol.

¹⁵⁴ Arsène Darmesteter, *La question de la réforme orthographique*, Paris, Delagrave / Hachette, 1888 ; Ferdinand Brunot, *Ministère de l'Instruction publique et des beaux-arts. Direction de l'enseignement primaire. 2^e bureau. Rapport présenté, au nom de la Commission chargée de préparer un arrêté relatif à la simplification de l'orthographe, par M. Ferdinand Brunot*, Paris, Imprimerie nationale, 1906.

3.1 Des archives de chercheurs aux notes de cours

Cette thèse repose donc essentiellement sur l'exploitation des fonds d'archives manuscrites de G. Paris, d'A. Darmesteter et de F. Brunot, qui seront analysés de manière croisée. Cependant, la mise en regard des documents conservés dans ces fonds oblige à mener au préalable une réflexion sur la nature des documents à analyser. À cela s'ajoute une interrogation qui porte sur les autres documents qui pourraient constituer des sources et leur complémentarité avec les fonds d'archives retenus.

3.1.1 Lectures croisées d'archives de chercheurs

Jean-François Bert, revenant sur l'histoire de la prise en compte des *archives de chercheurs*, rappelle que la collecte et la conservation des archives scientifiques ont commencé en France à la fin des années 1940. Cependant, ce n'est que depuis les années 1980, à l'occasion de commémorations prestigieuses comme le centenaire de l'Institut Pasteur, que les archives personnelles des savants ont fait l'objet d'une réflexion patrimoniale propre, à côté des documents publics, c'est-à-dire administratifs et institutionnels¹⁵⁵. Il s'agissait alors de faire l'histoire des politiques scientifiques. Comme le souligne Jean-Paul Gaudillière, l'historiographie distinguait jusque-là la pratique scientifique, plus précisément la pratique expérimentale, interne au laboratoire conçu comme le lieu de travail par excellence, et la diffusion des savoirs, externe au laboratoire et conçue comme une activité avant tout rhétorique. La réévaluation du statut des cahiers de laboratoire, abordés en tant que traces des pratiques scientifiques, a conduit à prendre en considération la mise en forme langagière dont ils témoignent ; elle vise, à terme, à présenter les résultats sous une forme publiée respectant les normes de la communauté scientifique¹⁵⁶. L'étude de l'écriture scientifique conçue comme un processus intellectuel, matériel et social a ainsi gagné en légitimité. Dans cette perspective, J.-F. Bert définit les *archives de chercheurs* comme

tout ce qui finalement peut documenter de manière plus ou moins évidente l'ensemble des pratiques effectives, des objets et des discours qui entourent et accompagnent la venue au jour des idées et des concepts scientifiques¹⁵⁷.

Ces réflexions se sont récemment élargies, nourries par les apports de l'histoire et de la sociologie des sciences, d'une part, et par ceux de l'anthropologie de l'écriture, d'autre part. Dans le domaine des sciences humaines et sociales, elles ont en outre bénéficié des travaux

¹⁵⁵ « Archiver les sciences ou les manières de chercher ? » dans Jean-François Bert, *Qu'est-ce qu'une archive de chercheur*, Marseille, OpenEdition Press, 2014, paragr. 4-5.

¹⁵⁶ Jean-Paul Gaudillière, « Cahiers de laboratoire et traces de la production scientifique : de nouveaux objets pour l'histoire ? » dans Françoise Balibar et Marie-Laure Prévost (éds.), *Pasteur cahiers d'un savant*, Paris / Cadeilhan, CNRS / BNF / Zulma, 1995, p. 223-237.

¹⁵⁷ « Introduction » dans J.-F. Bert, *Qu'est-ce qu'une archive de chercheur*, op. cit., p. 5.

menés depuis déjà longtemps par les linguistes sur les manuscrits de F. de Saussure et des auditeurs de ses cours de linguistique générale¹⁵⁸. La création de l'Institut Mémoires de l'édition contemporaine (IMEC) en 1988 a toutefois marqué une nouvelle étape dans la prise en compte des *archives de chercheurs* grâce à la collaboration de professionnels des archives et de l'édition et de chercheurs, qui a favorisé le croisement et le rapprochement de fonds différents sur la base de liens de sociabilité personnelle ou professionnelle attestés entre savants¹⁵⁹.

L'Institut a tout de suite cherché à dessiner entre les fonds d'archives déposés un effet de contemporanéité, permettant ainsi de renvoyer les chercheurs venus consulter un fonds spécifique vers d'autres fonds. Les inventaires font apparaître les différents liens qui peuvent se manifester soit par la correspondance échangée, soit par des amitiés ou des inimitiés reconnues, soit encore à travers l'aventure d'une revue¹⁶⁰.

Ce qui peut être un atout dans le cadre d'une approche de l'œuvre d'un auteur, puisqu'elle permet généralement d'avoir des données biographiques éclairantes, justement parce que l'auteur en question est bien connu, pose problème dès qu'il s'agit d'une lecture croisée. En effet, s'il est impossible de faire fi du scripteur qui a produit les manuscrits et a, le premier, choisi de les conserver, quelle place accorder à la biographie pour aborder les manuscrits de trois enseignants de façon conjointe ? Les parcours intellectuels et institutionnels que reflètent les fonds, ne peuvent être occultés sans courir deux risques : celui d'effacer la dimension proprement historique des dynamiques disciplinaires qu'on se propose d'étudier et celui de réduire les différences entre ces enseignants au sein même du champ des études linguistiques à un discours globalement homogène, ce qui reviendrait à faire une histoire monocorde de la discipline. Il est vrai que la période qui commence à la fin du XIX^e siècle est celle de la construction de la figure de l'enseignant-chercheur : l'exigence croissante de précision dans les résultats de la recherche qui se traduisent par l'établissement de méthodes de citation et de référence dans les publications « scientifiques », ainsi que le resserrement du lien entre recherche et enseignement, amènent les universitaires à apparaître comme des « auteurs ». Comme le dit Michel Foucault, « tant que Sade n'a pas été un auteur, qu'étaient donc ses papiers ? Des rouleaux de papier sur lesquels, à l'infini, pendant ses journées de prison, il déroulait ses fantasmes¹⁶¹. »

¹⁵⁸ Robert Godel, *Les sources manuscrites du Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure*, Genève, Droz, 1957 ; Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, édité par Rudolf Engler, Wiesbaden, O. Harrassowitz, 1968, vol. 2 ; Ferdinand de Saussure, *Écrits de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 2002.

¹⁵⁹ <http://www.imec-archives.com>

¹⁶⁰ « Archiver les sciences ou les manières de chercher ? » in J.-F. Bert, *Qu'est-ce qu'une archive de chercheur*, *op. cit.*, p. 7.

¹⁶¹ Michel Foucault, « Qu'est-ce qu'un auteur ? » dans *Dits et écrits : 1954-1988*, Paris, Gallimard, 1994, vol. 4 : 1954-1969, p. 794.

Autrement dit, c'est parce qu'un scripteur est construit comme un auteur par notre regard rétrospectif que ses manuscrits appartiennent à son « œuvre » et, à ce titre, méritent d'être connus et analysés. Quel intérêt donc à les étudier si ce n'est pas pour y retrouver l'originalité d'une pensée et identifier les marques de l'individualité créatrice qui s'y expriment ? Rapprocher trois linguistes enseignants, par-delà leurs « œuvres » respectives implique non pas d'effacer leurs particularités, mais justement de les ramener à ce qu'ils ont de commun, ce que M. Foucault appelle la « fonction-auteur », qu'il caractérise en tant qu'objet d'appropriation d'une œuvre, dont l'attribution est construite par notre regard rétrospectif au terme d'opérations complexes de mise en relation de différents textes qui portent eux-mêmes les traces d'une énonciation par le scripteur. Les opérations qui sous-tendent une telle lecture amènent ainsi à croiser les apports méthodologiques de différentes disciplines. Cependant, afin que les manuscrits de divers fonds soient commensurables, il est nécessaire d'opérer une sélection sur la base d'une entrée commune qui est ici l'enseignement.

Or même si le renouvellement des problématiques en histoire et en sociologie des sciences par l'intégration des apports de l'anthropologie de l'écriture et par la prise en compte des *archives de chercheurs* ont donné une visibilité à l'*infra-ordinaire de la recherche*, pour reprendre l'expression que Muriel Lefebvre emprunte à Georges Perec¹⁶², cet intérêt laisse généralement de côté l'activité enseignante, *infra* dans l'*infra*, ou dénie l'intérêt d'une réflexion sur ses spécificités en la ramenant à une écriture scientifique parmi d'autres. Ceci est d'autant plus marqué pour ce qui concerne l'enseignement supérieur où, à défaut de professer dans une institution comme le Collège de France, le prestige réside plutôt du côté de la production de savoirs scientifiques ou considérés comme tels.

3.1.2 Des sources pour l'histoire des contenus et des méthodes d'enseignement ?

La question des contenus enseignés, comme celle des exercices pratiqués en classe, a été traitée, pour les enseignements primaires et secondaires, dans de multiples études dans le champ de l'histoire de l'éducation. Néanmoins, l'enseignement supérieur, s'il a été depuis longtemps abordé du point de vue institutionnel, ne l'a été que relativement récemment du point de vue de l'histoire des méthodes d'enseignement. Les réformes des facultés puis des universités, le fonctionnement d'établissements tels que l'École Normale Supérieure sont aujourd'hui bien décrits et analysés. En revanche, ce n'est que dans la dernière décennie que l'histoire des méthodes d'enseignement dans l'enseignement supérieur a attiré l'attention des

¹⁶² Muriel Lefebvre, « L'infra-ordinaire de la recherche. Écritures scientifiques personnelles, archives et mémoire de la recherche », *Sciences de la société*, 2013, n° 89, p. 3-17.

chercheurs, Le cours magistral, en particulier, a fait l'objet, en 2008 et en 2011, de deux numéros de la revue *Histoire de l'éducation* dirigés par Annie Bruter¹⁶³. Cet intérêt nouveau coïncide avec un renouvellement de la réflexion sur les sources de l'histoire de l'éducation en général et de celle de l'enseignement supérieur en particulier.

C'est que l'étude des contenus et des méthodes d'enseignement nécessite de disposer d'autres sources que les textes officiels, les décrets, les arrêtés. Si ces documents s'avèrent indispensables à la compréhension des « cadres de la parole enseignante », selon l'expression d'A. Bruter, c'est-à-dire des espaces institutionnels et matériels dans lesquels se déroule l'enseignement, ils ne donnent cependant pas accès à la réalité de l'activité enseignante elle-même. Pour qui s'intéresse à cette réalité, le premier niveau d'analyse est bien celui des ouvertures de chaires et de maîtrises de conférences, des modifications de leurs intitulés ou encore des nominations de professeurs à ces postes. Il s'agit là néanmoins d'un point de vue purement institutionnel, qui ne peut rendre compte de l'exercice effectif du métier d'enseignant tel qu'il se cache derrière ces intitulés ; c'est pourquoi il est utile d'y adjoindre les correspondances officielles concernant ces décisions administratives, mais aussi les brouillons de ces correspondances, parfois conservés par les enseignants eux-mêmes, à travers lesquels transparaît la manière dont est envisagé le cours à des moments cruciaux comme son ouverture, la modification de son intitulé ou la nomination d'un nouveau titulaire.

Dans un second temps, les affiches de cours et les livrets d'information destinés aux étudiants, annonçant les contenus que se proposent de traiter les enseignants, sont à prendre en compte pour compléter l'analyse. À ce second type de sources on peut adjoindre les rapports établis après l'enseignement proprement dit et publiés dans les annuaires : produites par l'institution, en général l'établissement où ont lieu les enseignements, ces documents portent toutefois la trace des intentions de l'enseignant, pour les premières, ou de ses réalisations – parfois de ses satisfactions, de ses insatisfactions ou de ses doutes –, pour les secondes¹⁶⁴. Que révèlent finalement les documents institutionnels de la mise en œuvre des cours ? Pour l'EPHE et la Faculté des lettres de Paris, sur les affiches et dans le *Livret de l'étudiant*, les cours se résument à un intitulé et à un horaire. Les *Annuaire*s de l'EPHE, donnent une vue nettement plus détaillée, qui comprend à la fois une liste des auditeurs et élèves de chaque enseignant, un résumé de ce qui a été fait en conférence au cours de l'année

¹⁶³ Annie Bruter (éd.), *Histoire de l'éducation*, 2008, Le cours magistral XV^e-XX^e siècles. 1 : Publics et savoirs, n° 120 ; *Histoire de l'éducation*, 2011, Le cours magistral XV^e-XX^e siècles. 2 : Le cadre institutionnel et matériel, n° 130.

¹⁶⁴ À cela pourraient aussi être associés les rapports non publiés mais conservés par l'administration de l'établissement d'enseignement : souvent bien plus détaillés que les rapports publiés, ils sont précieux dans la mesure où ils révèlent également la manière dont l'enseignant répond aux attentes institutionnelles.

et, éventuellement, une liste des travaux, parfois uniquement les plus remarquables. Pour ce qui est de l'ENS de Sèvres, aucun document officiel ne permet d'avoir d'indication précise sur ce qui a été fait durant le cours.

Un troisième niveau d'analyse peut encore être envisagé. Bien que l'acte d'enseigner soit oral par nature, l'écrit n'en est pas exclu : en témoignent les manuscrits produits par les enseignants, traces de la préparation du cours ou de réflexions postérieures au face-à-face avec les étudiants et les notes prises par les étudiants eux-mêmes. Ce troisième ensemble de documents permet d'approcher au plus près les contenus réellement dispensés ainsi que les méthodes d'enseignement, mais aussi les pratiques d'écriture des uns et des autres. Il est également possible de s'appuyer sur les témoignages d'enseignants ou d'anciens étudiants recueillis après coup, à l'occasion d'un hommage ou d'une célébration institutionnelle par exemple. Enfin, au-delà de la ou des séances d'enseignement proprement dites, il convient de faire une place particulière au cours publié qui peut poursuivre sa vie indépendamment de l'oralisation. Pratique fréquente à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, que ce soit à l'initiative de l'enseignant lui-même, de l'institution qui l'emploie ou d'un éditeur scientifique externe – qu'il ait lui-même suivi ce cours en tant qu'étudiant ou non –, le cours publié se différencie des sources précédentes dans la mesure où il constitue un écrit validé, par l'enseignant lui-même ou par des garants scientifiques ou institutionnels, à la différence des notes et même des témoignages.

3.1.3 Définir les *notes de cours*

Parmi l'ensemble des sources qui viennent d'être énumérées, les *notes de cours* des enseignants posent des problèmes particuliers quand il s'agit de les établir et de les exploiter.

Grammaire du Latin vulgaire.
 Cours fait à l'École de hautes études de l'univ.
 16 nov. 1885 au.

W. Meyer
 Boyer, candidat à la licence
 Pinot, élève des Chartes
 Arbell, licencié, Suisse, Sc. Ch. —

* Piaget, Suisse, Lausanne - Leipzig — élève
 Rousselin (l'abbé)
 * Söderhjelm, finlandais, docteur, littérature
 * Lutostawski, polonais, Jorpat
 * Ernst, Bonn 8 ans.
 Carter, anglais
 * Odin, Suisse
 Becker, alsacien, 4 ans Strasbourg
 Bédier, école normale
 * Jeanroy, prof. à Stanislas
 Kallenbach, polonais, Leipzig, Mûnich
 Jörunn, norvégien
 Chazotte, prépar. la licence
 Willenberg, Marburg et Berlin

Figure 1 : BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/055, Grammaire du latin vulgaire (1885-1886), f. 29v.

Grammaire du latin vulgaire.

Cours fait à l'Ecole des hautes Etudes le/du lundi

16 nov[embre] 1885 au

W. Meyer

Boyer, candidat à la licence

Finot, élève des Chartes

Aubert, licencié, Suisse, Ec[ole des] Ch[artes] _

x Piaget, suisse, Lausanne. Leipzig – élève

Rousselin (l'abbé)

x Söderhjelm, finlandais, docteur, littérature

x Lutoslawski, polonais, Dorpat

x Ernst, Bonn 5 ans.

Carter, anglais

x Odin, suisse

Becker, alsacien, 4 ans Strasbourg

Bédier, école normale

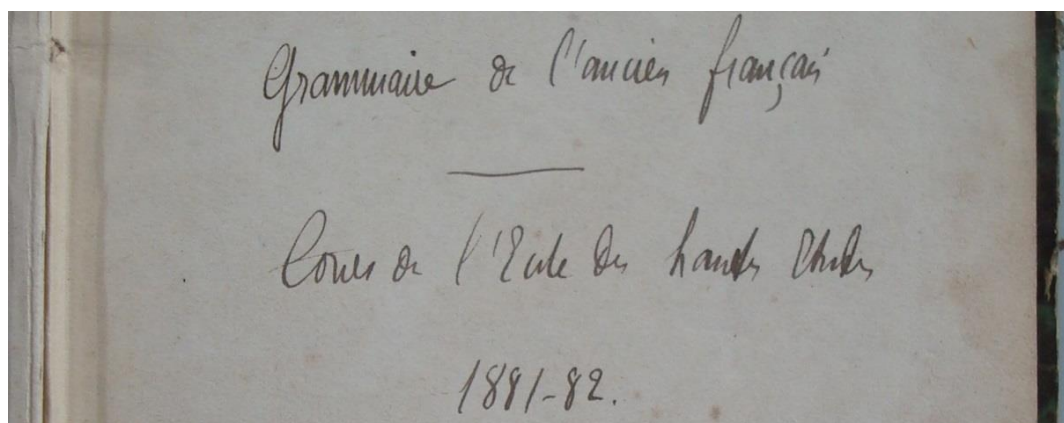
x Jeanroy, prof[esseur] à Stanislas

Kallenbach, polonais, Leipzig, München

Dörum, norvégien

Chazottes, prépare sa licence

Willenberg, Marburg et Berlin

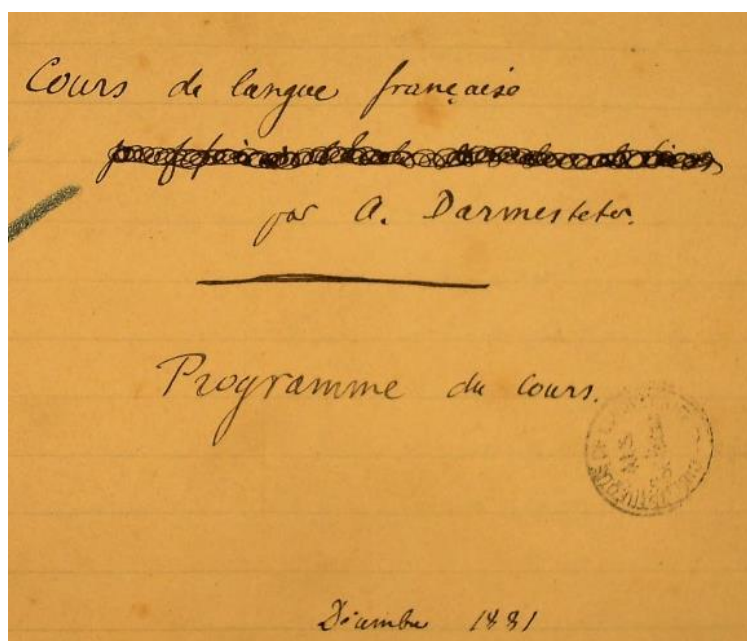


Grammaire de l'ancien français

Cours de l'Ecole des hautes Etudes

1881-82.

Figure 2 : BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/056, *Grammaire de l'ancien français* (1881-1882), f. 1r.



Cours de langue française

professé à l'Ecole normale de Sèvres

par A. Darmesteter.

Programme du cours.

Figure 3 : BIS, Archives de l'Université de Paris, II / Ms AUC 41, Papiers A. Darmesteter, *Cours de langue française*, décembre 1881, non folioté.

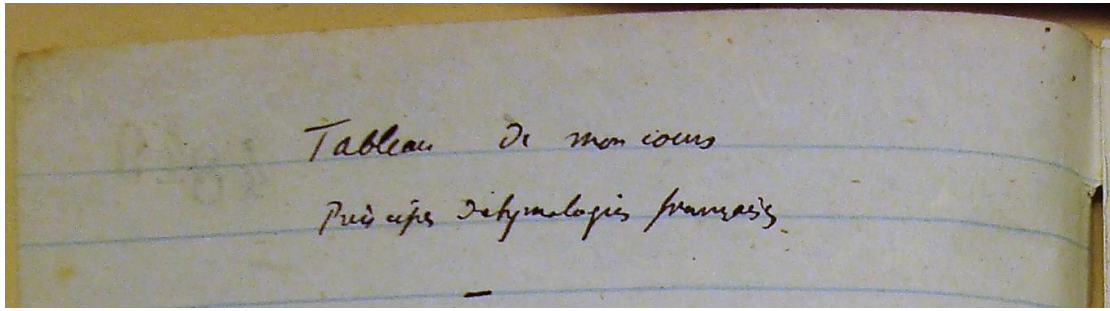
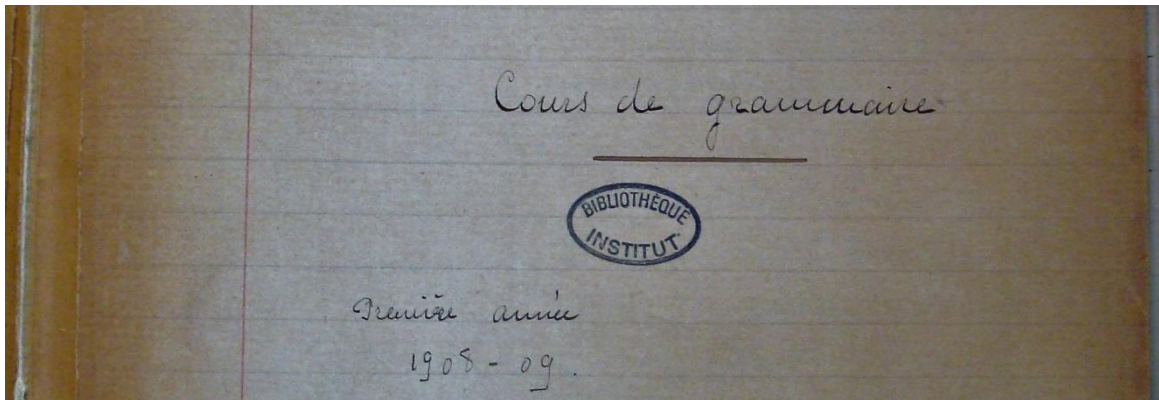


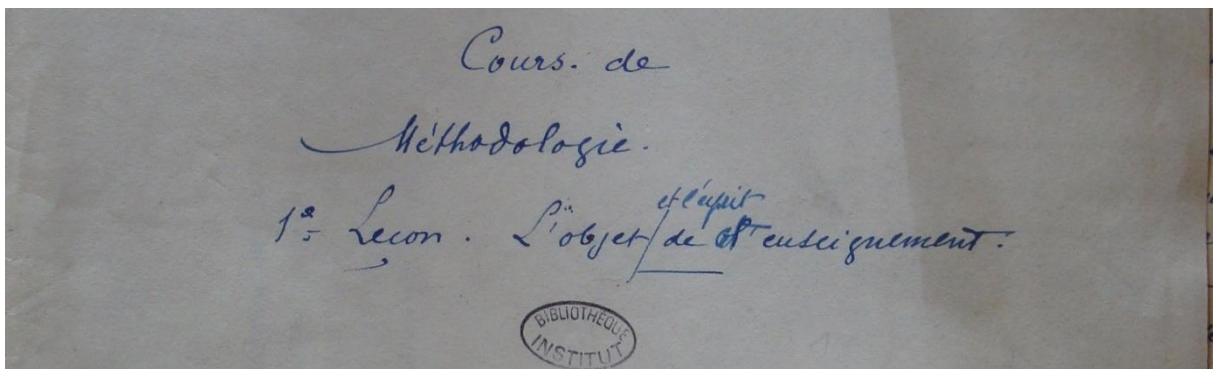
Tableau de mon cours
Principes d'étymologies françaises

Figure 4 : BIS, A. Darmesteter, Ms 2050, *Notes philologiques*, f. 48v.



Cours de grammaire
Première année
1908-09.

Figure 5 : BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7778, *Cours de grammaire*, ENS de Sèvres, 1908-1909, page de garde.



Cours. de
Méthodologie.
<et l'esprit>
1^{re} Leçon. L'objet | de l'enseignement.

Figure 6 : BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, *Cours de méthodologie de l'enseignement*, page de titre.

Le mot « cours » apparaît à de nombreuses reprises dans les intitulés de carnets, de chemises ou d'ensembles de feuillets au sein des manuscrits conservés dans les fonds de G. Paris, d'A. Darmesteter et de F. Brunot. La récurrence, mais aussi la rareté de ce mot à l'échelle de l'ensemble des fonds, invite, dans un premier temps, à s'interroger sur ce qui constitue la spécificité des documents qui portent ce titre. Autrement dit, si ces savants ne considèrent pas tous leurs manuscrits comme des « cours », c'est que ceux qu'ils intitulent ainsi ont un statut particulier parmi l'ensemble de leur production écrite. Un panorama des pages de titre de ces manuscrits permettra d'en dégager quelques caractéristiques élémentaires (Figures 1-6) ¹⁶⁵.

Cet échantillon fait d'abord apparaître que dans les trois fonds, le mot « cours » est généralement associé à un objet ; c'est un cours de ou sur quelque chose. Cet objet peut être défini de manière plus ou moins précise : cours de grammaire ou de méthodologie ; cours de langue française, de grammaire du latin vulgaire ou de grammaire de l'ancien français ; cours sur les principes d'étymologies françaises. Deuxièmement, le plus souvent le cours est situé dans le temps, soit par sa date de début, soit par l'indication d'une année universitaire. Troisièmement, le cours est régulièrement associé à une institution : l'EPHE apparaît dans les manuscrits de G. Paris, le nom de l'ENS de Sèvres, bien que barré, figure dans ceux d'A. Darmesteter. De même, à la page qui précède le titre « Cours de grammaire », F. Brunot note « Rédaction partielle. Enseignement à Sèvres ». Ainsi, comme A. Darmesteter qui écrit « tableau » ou « programme », F. Brunot définit le type d'écrit que constituent ces manuscrits. En dernier lieu, la liste d'élèves et auditeurs inscrite par A. Paris sous le titre de son cours de 1885-1886 ainsi que le niveau des élèves (« première année ») que F. Brunot note pour son « Cours de grammaire » signalent qu'il s'adresse à un public clairement identifié.

En première analyse, la spécificité des manuscrits intitulés « cours » repose sur trois facteurs : la définition d'un savoir qu'il s'agit de dispenser, un public auquel il s'agit d'enseigner ce savoir et un cadre temporel et institutionnel déterminé, qui n'est cependant pas toujours précisé et dont les manuscrits peuvent ensuite être détachés, comme l'indique le fait qu'A. Darmesteter ait biffé le nom de l'École normale de Sèvres. Autrement dit, ces manuscrits s'inscrivent dans des situations d'enseignement. Il paraît donc possible de circonscrire, au sein des fonds de ces savants, un ensemble de manuscrits qui partagent ces caractéristiques. Cependant, le fait de porter l'intitulé « cours » ne semble pas suffisant pour identifier l'ensemble des manuscrits correspondant à cette définition dans la mesure où,

¹⁶⁵ La liste en Figure 1 comprend des erreurs. Le cinquième nom est en fait celui de l'abbé Rousselot et non « Rousselin ».

comme il s'agit de fonds d'archives, ils ont été soumis aux aléas de la conservation, ce qui signifie que les pages de titre peuvent avoir été perdues. Plus encore, il s'agit d'archives privées : l'enseignant qui a produit ces manuscrits pour les utiliser lui-même n'a pas nécessairement ressenti le besoin de les nommer explicitement. En conséquence, afin de constituer un corpus d'étude homogène et le plus complet possible, il convient, à partir d'un travail croisé de recoupement avec d'autres documents, notamment institutionnels, et de lecture du contenu, de tenter d'identifier dans les différents fonds les manuscrits répondant aux critères définis ci-dessus. Pour autant, quand les manuscrits ne sont pas identifiés par les enseignants eux-mêmes, l'identification conserve un certain degré d'incertitude. La question reste parfois tout à fait indécidable ; dans ce cas, les manuscrits n'ont pas été retenus dans le cadre de cette étude.

Une fois définis les facteurs d'unité du corpus, trois problèmes, qui sont autant de facteurs d'hétérogénéité, doivent être pris en considération. D'abord, sur le plan de la forme, les manuscrits peuvent être rédigés ou se présenter comme des plans, voire comme de simples notes. Afin d'éviter que cette disparité formelle ne devienne un obstacle à l'analyse, il est nécessaire d'identifier la manière dont s'articulent dans ces manuscrits les finalités, les méthodes et les publics des enseignements, qu'ils soient pratiques ou magistraux, d'une part, et les recherches que font également ces enseignants en lien avec leur propre trajectoire intellectuelle et avec une communauté scientifique plus large, d'autre part. De là s'impose dans un second temps une réflexion sur la relation de ces manuscrits à l'enseignement oral : comment ces écrits ont-ils été utilisés pour enseigner ? S'agit-il uniquement d'écrits préparatoires ? C'est sur le rapport entre les temps de l'écriture et les temps de l'enseignement qu'il s'agit de s'interroger. Enfin, dernier problème, quelle place accorder à l'enseignant qui donne son nom au fonds ? Que faire des manuscrits liés à une situation d'enseignement, mais qui n'ont pas été produits par l'enseignant lui-même mais par des étudiants par exemple ? Les exclure du corpus permet de conserver une homogénéité mais tronque artificiellement certains fonds comme celui de F. Brunot notamment, et risque d'aboutir à une vision très partielle du travail d'écriture et d'enseignement.

De façon générale, on définira ici comme *notes de cours* les écrits produits en fonction d'une situation d'enseignement, déterminée par un contexte temporel et institutionnel, par un public composé d'élèves, d'auditeurs ou d'étudiants et par un savoir élaboré par un enseignant qui est également producteur de connaissances nouvelles dans le domaine où il enseigne ; en l'occurrence, il s'agit du domaine de l'étude des langues – qu'on la nomme *philologie*, *linguistique*, *grammaire* ou *science du langage*. Cette définition inclut toutes les variations

possibles dans la forme de ces écrits et reste valide, que leur écriture ait eu lieu avant ou après l'enseignement oral, que le scripteur soit l'enseignant lui-même ou quelqu'un d'autre.

3.2 Exploiter les notes de cours

3.2.1 Les notes de cours, des *avant-dire* ?

Les manuscrits dont il est ici question sont donc produits en vue d'enseigner, activité qui constitue une facette parmi d'autres du travail des savants considérés, au même titre que rédiger et publier des ouvrages et des articles spécialisés ou prendre la parole devant d'autres spécialistes dans le cadre de congrès ou de sociétés savantes. Au fond, à travers l'écart entre le manuscrit en tant que support d'un discours à visée didactique portant sur l'étude des langues et de leur passé, d'une part, et en tant que trace du processus d'élaboration – en amont ou en aval – de ce discours, potentiellement ou réellement oralisé, d'autre part, il s'agit d'interroger la nature de l'activité de production de ces manuscrits par des individus en tant qu'ils sont justement à la fois des savants et des enseignants.

En première analyse, ces manuscrits peuvent être, dans une certaine mesure, définis comme des *avant-dire*. En effet, comme l'a remarqué Gilles Philippe, le premier problème que pose le texte écrit en vue d'être oralisé est bien celui de l'absence de trace de la prise de parole réelle ; d'où une difficulté majeure pour celui qui tente d'analyser un écrit de ce type : comment savoir quel usage l'orateur a fait de cet écrit ? Un texte entièrement rédigé a-t-il nécessairement été lu *in extenso* ? Des notes succinctes ont-elles donné lieu à un long développement ? En outre, puisque « la parole est sans itérabilité¹⁶⁶ », que faire des manuscrits d'un cours dispensé à plusieurs reprises au fil des années ?

L'exemple du *Cours de grammaire historique de la langue française* d'A. Darmesteter est à ce titre éclairant : ce cours fut donné pendant sept années consécutives à l'ENS de Sèvres, face à des élèves différentes chaque année¹⁶⁷. Pourtant, les quatre volumes de l'ouvrage publié, seule version conservée du cours, n'ont pas été produits ni même approuvés par A. Darmesteter lui-même¹⁶⁸. En effet, le texte, posthume, a été établi à partir des notes de l'enseignant et de rédactions d'élèves. Ces dernières, qu'A. Darmesteter lui-même avait – semble-t-il – commencé à corriger, sont aujourd'hui disparues. De ses notes d'enseignant, on

¹⁶⁶ Gilles Philippe, « Écrire pour parler. Quelques problématiques premières », *Genesis. Manuscrits, Recherche, Invention*, 2014, n° 39, paragr. 7.

¹⁶⁷ « Ces leçons [ont été] successivement retouchées par mon frère au cours de ces sept années d'enseignement et élargies en vue du public de la Faculté des lettres auquel il destinait ce livre » (James Darmesteter, « Préface », in Arsène Darmesteter, *Cours de grammaire historique de la langue française. Première partie : Phonétique*, Paris, Delagrave, 1891, p. VII.).

¹⁶⁸ A. Darmesteter, *Cours de grammaire historique de la langue française*, op. cit.

ne conserve à présent que deux plans généraux qui représentent l'un, une dizaine de feuillets, et l'autre, seulement quatre¹⁶⁹. Entre ces manuscrits et le livre publié, s'intercalent un enseignement oral sept fois répété et chaque fois modifié, puis les notes des Sévriennes, relues par A. Darmesteter avant de l'être par les éditeurs, Ernest Muret (1861-1940) et Léopold Sudre (1855-1932) – sans compter les remarques de leurs propres relecteurs. Or ni les quelques écrits actuellement disponibles ni ceux qui ont été perdus ne suffiraient à rendre compte des différentes versions orales et aucun ne permet de savoir laquelle l'enseignant aurait jugée être la meilleure ou la plus fidèle d'entre elles.

Autre caractéristique qui autorise à considérer les notes établies en vue d'un enseignement comme des *avant-dire* : la variété des formes écrites qu'elles peuvent prendre, non seulement d'un enseignant à l'autre ou d'une institution d'enseignement à l'autre, mais également, parmi les manuscrits d'un même enseignant, d'un cours dispensé à un autre dans une même institution. On trouve ainsi des plans généraux qui couvrent une période pouvant aller d'un semestre à plusieurs années, des leçons entièrement rédigées ou des listes de mots plus ou moins isolés. Les frontières entre ces différents types d'écrits sont d'ailleurs loin d'être hermétiques et dans les notes d'enseignants alternent segments rédigés et segments notationnels au sein d'un ensemble de feuillets correspondant au même cours, voire parfois sur un unique feuillet. Il est vrai qu'en tant qu'*avant-dire*, les manuscrits d'enseignants sont avant tout des notes personnelles, qui ne sont pas destinées à être lues ni même vues par autrui.

En revanche, les notes d'enseignants présentent une spécificité par rapport aux autres écrits que G. Philippe définit comme des *avant-dire*. Ces derniers « ont généralement une genèse plus brève qui ne connaît le plus souvent qu'une seule campagne d'écriture¹⁷⁰ ». En effet, alors que le discours politique et la prise de parole dans un congrès sont, le plus souvent, voués à n'être prononcés qu'une seule fois et en une seule fois, le cours est réparti en plusieurs oraisons successives sur une période de temps relativement longue, et réitérable durant plusieurs années ou semestres, consécutifs ou non. L'enseignant se trouve dès lors confronté au besoin de mettre en évidence pour ses auditeurs la continuité de son discours d'une séance à l'autre – ou même d'une année à l'autre pour certains enseignements qui se prolongent –, d'un côté, et à la nécessité d'adapter sa prise de parole à un public différent à chaque reprise du même cours annuel ou semestriel, de l'autre. Il y a donc là également la

¹⁶⁹ BIS, Papiers A. Darmesteter, Ms AUC 41, *Cours de langue française. Programme du cours*, décembre 1881 ; BIS, Papiers A. Darmesteter, Ms AUC 41, *Sans titre [Introduction. Qu'est-ce qu'une langue ?]*, s. d.

¹⁷⁰ G. Philippe, « Écrire pour parler. Quelques problématiques premières », art. cit., p. 13.

possibilité, en réalité assez souvent réalisée, d'un « après-dire » : de même que la vie du texte ne s'arrête pas au moment de sa publication, comme l'ont récemment montré les travaux en génétique éditoriale, l'écriture du cours ne se termine pas au moment où celui-ci est oralisé¹⁷¹.

G. Philippe prend également en compte la double genèse à laquelle participent nombre d'*avant-dire* : celle d'un texte oral et d'un texte publié suite à l'oralisation. La succession envisagée est certes usuelle quand il s'agit d'une prise de parole ponctuelle : la publication du texte d'une conférence sous la forme d'un article est un cas très commun. Cependant, dans le cas des *notes de cours*, l'ordre inverse est également envisageable. On trouve ainsi dans les notes de F. Brunot de nombreux exemples d'imprimés qu'il a lui-même publiés, dans l'*Histoire de la langue française* par exemple, et qu'il a découpés et collés de manière à les intégrer à la préparation de ses cours. Tantôt ces extraits se limitent à une phrase ou à un paragraphe ; tantôt ils forment un chapitre complet. L'écrit publié intervient donc ici à son tour dans la genèse d'un texte oral, qui peut bien sûr lui-même donner lieu à publication. Néanmoins, en admettant que F. Brunot ait souhaité publier les cours en question, aurait-il intégré à ce nouvel ouvrage des passages entiers de ses anciennes publications ?

Il semble donc réducteur d'envisager les *notes de cours* uniquement comme des *avant-dire* au même titre que des écrits préparant des discours ou des conférences – au sens usuel du terme – pour plusieurs raisons. Deux d'entre elles viennent d'être soulignées : la progression sur plusieurs séances tenues régulièrement et la reconduction possible d'une année ou d'un semestre à l'autre. Un troisième paramètre nécessite cependant d'être pris en compte. Il s'agit de l'objectif essentiellement formatif – et pas seulement informatif – du cours pris comme discours de transmission de connaissances, indissociable du contexte institutionnel dans lequel il a été conçu.

Les *notes de cours* apparaissent à ce titre comme un observatoire privilégié de la *didactisation*. En effet, une des particularités liées au rapprochement entre activités d'enseignement et de recherche au sein des établissements d'enseignement supérieur français à partir de la fin du XIX^e siècle est l'exigence de mise en adéquation des contenus enseignés avec les avancées scientifiques les plus récentes, qu'elles soient le fruit du travail des enseignants eux-mêmes en tant que savants ou qu'elles proviennent des travaux de leurs collègues, français ou étrangers ; or, en partie réalisé hors du temps de la classe, le travail de *didactisation* passe généralement, comme le travail de construction de savoirs scientifiques, par l'écriture.

¹⁷¹ Rudolf Mahrer, « Anecdote », *Genesis. Manuscripts – Recherche – Invention*, 2017, 44 : Après le texte, p. 7-15.

La question reste donc de savoir sur quels critères identifier ce processus qui se situe, du point de vue disciplinaire qui est le nôtre, à la jonction de la didactique comprise comme « champ scientifique dédié à la compréhension de la transmission et de la diffusion des savoirs dans la société¹⁷² » et de la génétique textuelle, plus précisément de la génétique des manuscrits, « qui a pour objet les brouillons, plans, scénarios, esquisses, épreuves corrigées, versions abandonnées et partiellement reprises, en d'autres termes la dynamique de la genèse comme production¹⁷³ », dont les praticiens s'intéressent depuis peu au travail des linguistes¹⁷⁴.

3.2.2 Exploiter les outils de la génétique textuelle pour aborder les *notes de cours*

Pendant longtemps, les brouillons des scientifiques de façon générale n'ont pas intéressé les généticiens du texte, plutôt préoccupés par les corpus littéraires. Irène Fenoglio rappelle que l'intérêt pour les brouillons de linguistes en particulier est plus tardif encore¹⁷⁵. À l'origine des réflexions qui ont institué ces manuscrits comme nouvel objet d'étude se trouve l'idée que les écrits linguistiques donnent à voir le « processus de théorisation » invisible dans le texte publié et permettent ainsi de se livrer à une recomposition interprétative de la lecture du texte publié correspondant. Parce que le sujet dont traitent ces écrits est la langue, celle-ci est à la fois outil de communication et objet d'observation. En cela, il existe un « geste linguistique », lié au type d'archive auquel on a affaire, qui n'est réductible ni à l'énonciation littéraire, ni à l'énonciation théorique dans une autre discipline. Il ne s'agit pas ici d'opposer une version réputée « pure », visible dans les manuscrits, et une version publiée corrompue, mais bien de relire le texte final à la lumière de son processus d'écriture, d'une part, et de « mettre en relief l'originalité créatrice de chaque savant », d'autre part¹⁷⁶. La question que tentent de résoudre les travaux qui relèvent de cette approche est celle de l'élaboration de l'argumentation scientifique et de la construction des concepts, qu'il s'agit de replacer dans

¹⁷² Jean-Luc Dorier, Francia Leutenegger et Bernard Schneuwly, « Introduction. Le didactique, les didactiques, la didactique » dans *Didactique en construction, constructions des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2013, p. 7.

¹⁷³ Jean-Michel Adam, « Récritures et variation : pour une génétique linguistique et textuelle », *Modèles linguistiques*, 2009, n° 59, paragr. 6.

¹⁷⁴ Étant donnée l'instabilité des désignations utilisées dans la période considérée (« philologue », « grammairien », « linguiste »), on emploiera ici – pour éviter les flottements terminologiques – le mot « linguiste » comme désignation générique de toute personne qui mène une réflexion à visée théorique sur le langage ou sur une ou plusieurs langues. Dans cette acception, le mot ne désigne pas les praticiens de la linguistique en tant que discipline constituée.

¹⁷⁵ Irène Fenoglio, « Les manuscrits de travail des linguistes : un nouveau champ d'investigation génétique », *Genesis. Manuscrits, Recherche, Invention*, 2012, Le geste linguistique, n° 35, p. 7-10. Cf. le travail pionnier mené sur le fonds Émile Benveniste conservé à la Bibliothèque nationale de France (Émile Benveniste, *Dernières leçons Collège de France, 1968 et 1969*, Paris, EHESS / Gallimard / Seuil, 2012, 210 p.).

¹⁷⁶ Valentina Chepiga et Estanislao Sofia (éds.), *Archives et manuscrits de linguistes*, Louvain-La-Neuve, Academia-L'Harmattan, 2014, p. 5.

l'œuvre d'un savant – d'un linguiste pour ce qui nous intéresse – et dans un contexte historique.

Concrètement, le travail de ces généticiens s'appuie non seulement sur un travail de classement et de datation des manuscrits proche, dans une certaine mesure, de celui des archivistes et des historiens, et qui permet d'identifier des strates et de reconstituer des campagnes d'écriture, mais aussi sur le repérage des quatre opérations d'écriture et de réécriture que sont l'ajout, la suppression, le déplacement et le remplacement¹⁷⁷. Cependant, les traces du travail d'élaboration d'un manuscrit dépassent parfois ces opérations pour prendre également des formes proprement matérielles : découpage, collage, déplacement d'ensembles de feuillets¹⁷⁸. En cela, les manuscrits de travail scientifique témoignent non seulement d'habitudes de travail individuelles, de même que les manuscrits d'écrivains, mais aussi de pratiques qui visent à garantir l'exactitude scientifique et la valeur de vérité des résultats obtenus. Ces pratiques de travail, qui sont aussi des pratiques d'écriture, sont historiquement situées. Ainsi, la rédaction de petites fiches manuscrites classées dans des fichiers sous forme de boîtes ou de tiroirs se généralise dans la seconde moitié du XIX^e siècle comme méthode de travail dans la mesure où elle permet de relever et de répertorier un grand nombre d'informations aisées à retrouver et à réorganiser¹⁷⁹. On trouve par exemple dans le fonds Ferdinand Brunot, des fiches de ce type collées sur des feuillets et intégrées au texte de certaines *notes de cours*.

Dès lors qu'il est possible d'identifier dans le fonds d'un savant particulier des méthodes de travail similaires à celles dont témoignent les archives d'autres savants, peut-on éviter de s'interroger sur la comparabilité de ces écrits pour s'en tenir à la description et l'analyse séparées des manuscrits produits par chacun d'eux en particulier ? Si, par la nature de son projet scientifique, la génétique textuelle est attachée à la notion d'auteur et à l'individualité qui la caractérise, faire une histoire des pratiques d'écriture scientifique autorise, voire nécessite, la mise en série d'écrits d'auteurs différents.

Qui plus est, la nature individuelle de l'auctorialité elle-même est une réalité qui peut prendre plusieurs formes, dans les textes signés de plusieurs noms bien sûr, mais également

¹⁷⁷ Almuth Grésillon, *Éléments de critique génétique : lire les manuscrits modernes*, 2^e éd., Paris, PUF, 2016.

¹⁷⁸ Muriel Jorge et Pierre-Yves Testenoire, « Écrire pour enseigner : modalités du réinvestissement textuel dans les notes de cours de trois linguistes », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 2017, n^o 173-174. URL : <https://pratiques.revues.org/3296>.

¹⁷⁹ Françoise Waquet, *L'ordre matériel du savoir : comment les savants travaillent : XVI^e-XXI^e siècles*, Paris, CNRS Éd., 2015, p. 74-89.

dans les campagnes d'écriture, bien qu'elle reste souvent secrète ou cachée¹⁸⁰. Même dans les fonds d'archives qui ne comportent *a priori* que les écrits d'un seul auteur, les interventions d'autres scripteurs ne sont pas rares, même si ceux-ci ne sont pas toujours considérés comme des « auteurs ». On connaît par exemple le rôle de « petites mains » des femmes de l'entourage des historiens, leurs épouses notamment, au XIX^e siècle¹⁸¹ ; certains témoignages d'anciennes élèves de l'ENS de Sèvres quant au travail d'A. Darmesteter peuvent être interprétés dans le même sens¹⁸², tandis que F. Brunot a conservé des centaines de feuillets de rédactions de cours de Sévriennes, autrement dit des textes réécrits par les élèves à partir de leurs propres notes prises lors de la leçon magistrale. D'autre part, les manuscrits de F. Brunot laissent apparaître des collaborations avec d'autres, parfois – mais pas toujours – identifiés ou identifiables, comme l'inspecteur primaire N. Bony ou ses élèves Ch. Beaulieux et Alexis François (1877-1958). Enfin, il convient de prendre en compte une dimension essentielle de l'écriture des savants qui sont également des enseignants, dont a témoigné par exemple Claude Lévi-Strauss dans les années 1970.

Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, tout ce que j'écris est indissociable de ce que j'enseigne. Il s'agit d'essayer les choses à la fois sur moi-même, en les formulant, et sur un auditoire, en observant comment il réagit¹⁸³.

Sans apparaître de manière explicite dans les *notes de cours* de G. Paris, d'A. Darmesteter et de F. Brunot, cet aspect n'en est pas moins présent. En outre, à l'objectif institutionnel de faire converger enseignement et production scientifique à partir de la fin du XIX^e siècle répond la volonté de modifier les pratiques d'enseignement en accordant une place accrue aux exercices pratiques en complément des cours magistraux. Ces exercices nécessitent de la part des enseignants des prises de notes spécifiques, telles que la répartition des sujets à traiter entre les étudiants ou les commentaires sur les travaux réalisés par ces derniers, dont on trouve aussi la trace dans les manuscrits. Ces types de notes relèvent d'un espace dialogique caractéristique du cours, qui pose la question des rapports entre les manuscrits et la séance d'enseignement, à la fois du point de vue des liens entre écrit et oral et de celui des temporalités propres à l'écriture pour enseigner.

¹⁸⁰ La question de l'écriture « à plusieurs mains » a fait l'objet d'un numéro de la revue *Genesis* : Nicolas Donin et Daniel Ferrer (éds.), *Genesis. Manuscrits, Recherche, Invention*, 2015, n° 41: Créer à plusieurs mains.

¹⁸¹ Bonnie Gene Smith, *The gender of history: men, women, and historical practice*, Cambridge (MA) / Londres, Harvard University Press, 1998.

¹⁸² Cf. Chapitres 2 et 3

¹⁸³ Claude Lévi-Strauss, « Pas un jour sans écrire. Propos recueillis par Jean-Louis de Rambures [1974] », *Claude Lévi-Strauss. L'esprit des mythes, Le Monde. Hors série*, 2010, p. 103-107.

3.2.3 Comparabilité des *notes de cours*

Il s'agit donc à la fois de saisir, à travers l'analyse de traces manuscrites du point de vue des contenus thématiques, les démarches – scientifiques et didactiques – et les pratiques d'écritures qu'elles laissent apparaître, l'articulation entre *langue* et *histoire*, d'une part, et entre travail savant et travail enseignant, d'autre part. Au-delà de l'individualité de chaque linguiste, on cherchera à l'aide du corpus de documents que nous avons délimité à saisir les spécificités des *notes de cours* parmi les archives de chercheurs et leurs usages possibles en tant que sources pour l'histoire des idées linguistiques considérée du point de vue de l'enseignement supérieur, à la fois dans ses méthodes et dans ses contenus. Toutefois, la complexité de ce projet impose de s'interroger au préalable sur la comparabilité des manuscrits en question, qui sont séparés par des différences de plusieurs ordres.

La plus évidente de ces différences est certainement la variation d'un enseignant à l'autre, liée à ses propres habitudes de travail comme à son parcours intellectuel et à ses centres d'intérêt scientifiques. Dans un second temps, on ne peut faire l'impasse sur le facteur temps, qui, toujours à l'échelle d'un individu, entraîne une évolution non négligeable des méthodes comme des thématiques entre le début et la fin de sa carrière, surtout quand elle est aussi longue que celles de G. Paris ou de F. Brunot. Enfin, à l'intérieur de l'œuvre d'un même enseignant, il est indispensable de prendre en compte les différences institutionnelles. C'est justement là ce qui permet de comparer G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot. Entre deux enseignants qui ont exercé dans la même institution, que ce soit en parallèle ou à des moments différents, la comparaison est possible : ainsi, entre les conférences de G. Paris et d'A. Darmesteter à l'EPHE, ou entre les cours d'A. Darmesteter et de F. Brunot à la Sorbonne et à l'ENS de Sèvres. De même, il est possible de comparer les *notes de cours* utilisées par le même enseignant dans deux institutions différentes, ce qui, dans le cadre de cette étude, est envisageable pour A. Darmesteter comme pour F. Brunot. Pour autant, au-delà des différences qui les séparent, la constance d'un certain nombre de sujets, tous enseignants et établissements confondus, autorise à établir des rapprochements thématiques entre les contenus de manuscrits qui présentent, par ailleurs, de fortes disparités.

En conséquence, exploiter les *notes de cours* en tant que sources pose des problèmes méthodologiques particuliers qui impliquent d'avoir recours à d'autres types de documents précédemment décrits, tels que les affiches ou les comptes rendus de cours. Ceux-ci remplissent quatre fonctions. Premièrement, ils servent à situer les *notes de cours* dans la carrière des enseignants. La seconde fonction est d'identifier et de dater les *notes de cours* afin de les replacer dans la situation d'enseignement dans le cadre de laquelle elles ont été

produites. En troisième lieu, ils permettent de contextualiser les *notes de cours* en termes institutionnels : les finalités formatives, les méthodes d'enseignement et les publics d'élèves et d'étudiants sont plus ou moins bien connus pour chacun des trois établissements envisagés. Enfin, leur rôle est également de situer le contenu des *notes de cours* dans les savoirs en cours de *disciplinarisation*.

Conclusion

Dans les années 1920, la linguistique est une *discipline* reconnue sous ce nom. L'utilisation du terme de *discipline* pour décrire l'organisation de l'activité des linguistes devient alors *émique*, sans que cela nous dispense de nous interroger sur le sens exact que pouvait avoir ce terme pour les contemporains. Pour autant, encore à cette époque, les linguistes reconnaissent une spécificité à la méthode historique dans l'étude des langues. À quoi tient-elle ? D'abord à ses sources. Si la méthode a été appliquée de manière privilégiée au domaine des langues romanes, c'est que l'*histoire* telle que la pratiquent les romanistes s'appuie sur des sources principalement textuelles, tout comme celle des historiens. Elle se distingue en cela de la méthode comparative – dont elle est un prolongement – dans la mesure où la plus grande partie des données dont s'occupe l'histoire des langues romanes sont attestées et non pas reconstruites. Par ailleurs, la méthode historique appliquée aux langues s'est développée plus tard que la grammaire comparée, tout en héritant de ses acquis, à savoir en particulier l'idée de généalogie. La reconstruction est-elle pour autant totalement étrangère à la méthode historique ? C'est un des aspects qu'il conviendra d'examiner¹⁸⁴.

Par ailleurs, à la parenté entre les langues qu'a permis d'établir le premier comparatisme, s'est substitué le modèle du changement. De même, chez les néogrammairiens, la causalité a remplacé la succession en acclimatant l'idée du caractère aveugle des lois phonétiques. En cela la méthode historique ne se distingue pas foncièrement de la méthode comparative. L'une et l'autre se veulent explicatives et pas seulement constatatives. Pour autant, il faut relativiser le caractère essentiellement nomologique du savoir linguistique dans son ensemble qui justifierait d'accorder aux néogrammairiens allemands un rôle prépondérant et, par suite, tendrait à situer dans les années 1880 le début du *paradigme historique*. Quelle place les philologues, spécialistes de grammaire historique ou d'histoire de la langue accordent-ils à l'histoire des historiens dans laquelle la contingence occupe une place majeure ? L'histoire qu'on nomme « interne » est-elle donc prépondérante par rapport à l'histoire dite « externe »

¹⁸⁴ Cf. Chapitre 6.

et les relations entre ces deux approches sont-elles les mêmes, quels que soient les savoirs envisagés ?

L'enseignement de ces savoirs, lui-même généralement conçu soit comme secondaire, soit comme ayant formé obstacle au développement de la grammaire comparée et de la grammaire historique en France, permet d'examiner ces questions à nouveaux frais. Il paraît néanmoins nécessaire, pour en tirer parti, de considérer les cours comme des lieux de diffusion de savoirs élaborés par les professeurs eux-mêmes à des fins d'enseignement et non comme de simples espaces de transmission d'un savoir scientifique préalablement produit. De plus, il semble indispensable de replacer ces enseignements dans les dynamiques de l'université française qui, sans être comparable à l'université allemande, connaît à partir des années 1860 des transformations profondes dans lesquels les savoirs linguistiques jouent un rôle non négligeable.

À ces conditions, il est possible d'analyser à l'aide des notions de *disciplinarisation* et de *didactisation* les *notes de cours* de G. Paris, d'A. Darmesteter et de F. Brunot dans le cadre des enseignements dispensés à l'EPHE, à la Faculté des lettres de Paris et à l'ENS de jeunes filles de Sèvres. La confrontation de ces *notes* à des sources plus traditionnelles de l'histoire de l'enseignement supérieur, d'une part, et de l'histoire des idées linguistiques, d'autre part, s'avère indispensable. En effet, il est essentiel, pour éviter de figer les savoirs étudiés dans un contexte historique trop rigide, de mettre en évidence tant les relations personnelles et intellectuelles entre les trois savants que les complémentarités et les concurrences entre les trois institutions.

Chapitre 2

Trois carrières d'enseignants entre concurrences, complémentarités et filiations institutionnelles

G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot ont tous trois exercé dans plusieurs établissements d'enseignement supérieur où ils se sont croisés, en tant que maître et disciple, mais aussi en tant que collègues. De la fin des années 1860 au milieu des années 1920, leurs carrières s'inscrivent dans une période marquée par la fondation de l'EPHE puis celle de l'ENS de Sèvres ainsi que par la refondation de l'Université de Paris à laquelle appartient la Faculté des lettres. Les moments où ils occupent leurs postes ou leurs chaires dans ces établissements révèlent le jeu complexe qui se noue entre les différentes institutions.

De 1867 à 1869, G. Paris, au début de sa carrière, enseigne la « grammaire historique de la langue française » dans les éphémères cours libres de la rue Gerson (1.1). Bien qu'il cesse d'y exercer rapidement pour se consacrer à l'EPHE, nouvellement fondée, il conserve des liens avec cette première institution (1.2). La création de la Conférence des langues romanes à l'EPHE relève de relations complexes avec les chaires du Collège de France.

Les années 1881-1883 sont des années charnières pour A. Darmesteter. Après avoir été élève puis répétiteur de G. Paris à l'EPHE, il quitte l'institution en 1883 (2.1), au moment où il obtient que la maîtrise de conférences qu'il occupe depuis 1877 à la Faculté des lettres soit transformée en chaire (2.2). Il fait également partie des premiers enseignants de l'ENS de Sèvres à sa fondation en 1881 (2.3).

En 1900, F. Brunot, maître de conférences à la Faculté des lettres de Paris depuis 1891, hérite indirectement de la chaire d'A. Darmesteter et de son poste à l'ENS de Sèvres (3.1). Entre 1919 et 1924, devenu doyen de la Faculté des lettres, il donne une dernière orientation à sa carrière en créant des formations tournées vers l'enseignement du français aux étrangers et à l'étranger avant de finalement quitter Sèvres (3.2).

S'appuyant sur les principes philologiques posés par M. Diez, MM. Bartsch et Mätzner en Allemagne, en France MM. Littré, Guessard, P. Meyer, G. Paris¹, ont repris son œuvre pour la langue française en particulier, et par de nombreux travaux de détail ont éclairci le problème de nos origines.

Malgré ces efforts incessants, les principes de la philologie française, à peine connus chez nous du public savant, sont encore ignorés de la grande majorité du public lettré. [...] Chez nos voisins d'Allemagne et d'Angleterre, l'étude de la langue nationale a conquis son droit de cité dans les collèges et les gymnases, où elle règne sans conteste à côté du grec et du latin : elle n'a pas pénétré chez nous, pas même dans l'enseignement supérieur. [...]

Le ministère actuel, [...] qui a créé enfin l'enseignement industriel à côté de l'enseignement classique, devrait fortifier celui-ci, en introduisant l'étude des trois langues classiques parallèlement à celle des trois littératures².

En 1867, Auguste Brachet (1845-1898), auteur du premier ouvrage publié sous le titre *Grammaire historique de la langue française*³, regrette ainsi l'absence en France d'un enseignement spécifique de la langue française dans les établissements secondaires. Il soulève ici quatre enjeux majeurs : premièrement, le problème de la diffusion des travaux les plus

¹ Friedrich Diez (1794-1876) est le premier professeur à occuper un poste de philologie romane dans le monde germanophone, à l'Université de Bonn à partir de 1830. Au moment où est écrit ce texte, il a déjà publié les trois volumes de sa *Grammatik der romanischen Sprachen* (1836-1844) et son *Etymologisches Wörterbuch der romanischen Sprachen* (1854).

Karl Bartsch (1832-1888) est alors recteur de l'Université de Rostock (1866-1868) où il occupe une chaire de *Littérature allemande et moderne (Deutschen und neueren Literatur)* de 1858 à 1871. Également romaniste, il a publié dans les années 1850 plusieurs ouvrages sur la littérature provençale avant d'éditer en 1866 une *Altfranzösische Chrestomathie (VIII-XV. Jahrhundert). Chrestomathie. Grammatik. Glossar* en deux volumes.

Eduard Mätzner (1805-1902), recteur de la *Luisenschule* à Berlin, école d'enseignement supérieur pour jeunes filles, a publié en 1843 et 1845 les deux tomes d'une *Syntax der neufranzösischen Sprache*, ainsi qu'une *Französische Grammatik mit besonderer Berücksichtigung des Lateinischen* en 1856 puis, en 1863, *Altfranzösische Lieder mit Bezugnahme auf die provençalische, altitalienische und mittelhochdeutsche Liederdichtung*.

Au moment où écrit A. Brachet, Gaston Paris (1839-1903) a suivi les cours de F. Diez en 1856-1857 et a traduit et publié l'*Introduction à la grammaire des langues romanes* en 1863. Il vient d'obtenir, pour sa thèse de doctorat sur l'*Histoire poétique de Charlemagne*, le prix Gobert de l'Académie française (1866). Il a entre-temps été, avec Paul Meyer (1840-1917), l'élève de François Guessard (1814-1882), qui enseigne les langues romanes à l'École des chartes. G. Paris est également professeur suppléant de *Langue et littérature française du Moyen-Âge* au Collège de France.

Émile Littré (1801-1881) est l'auteur d'une *Histoire de la langue française : études sur les origines, l'étymologie, la grammaire, les dialectes, la versification, et les lettres au Moyen-Âge*, publiée en deux volumes en 1863. La même année a également débuté la publication de son *Dictionnaire de la langue française*, dont la première édition achevée de paraître en 1872. Il rédige dès 1868 la préface d'une deuxième édition de la *Grammaire historique de la langue française* d'A. Brachet.

² A. Brachet, *Grammaire historique*, op. cit., p. 6-8.

³ D'après le catalogue en ligne de la Bibliothèque nationale de France, consulté le 8 juillet 2017.

récents non seulement au sein de la communauté savante elle-même, mais aussi auprès du « public lettré » ; deuxièmement, la place en France des modèles étrangers, en particulier allemand, tant sur le plan scientifique que pédagogique ; troisièmement, la question de la distinction, mais aussi de l'égalité de traitement, des études françaises par rapport aux études latines et grecques dans l'enseignement⁴ ; finalement, l'autonomie et la complémentarité de l'enseignement grammaticale ou linguistique par rapport aux études littéraires. Les prises de position sur ces sujets qui animent les milieux scientifiques, scolaires et politiques dans le dernier tiers du XIX^e et dans les premières décennies du XX^e siècle sous-tendent nombre de réformes qui touchent l'enseignement secondaire et supérieur en France durant cette période. En effet, dans les années 1860, enseigner la langue française dans les collèges et les lycées apparaît comme un enjeu indissociable de la rénovation des Facultés⁵.

Du point de vue institutionnel, la complémentarité entre ces deux ordres d'enseignement réside d'abord dans la fonction de collation des grades, en particulier le baccalauréat et la licence. En effet, ces diplômes marquent l'un, le seuil entre secondaire et supérieur et l'autre, le niveau minimal requis pour enseigner dans les collèges et les lycées. À un moment où l'inscription dans les Facultés est souvent effectuée la veille des examens dans le but d'avoir le droit de les passer, celles-ci n'y préparent pas vraiment et se trouvent réduites à attribuer des grades, tandis que l'enseignement proprement dit ne s'adresse pas tant à des étudiants qu'à un public « lettré » au sens large. Pour autant, la possibilité de conférer ces grades est un monopole d'État convoité par les partisans d'un enseignement organisé par l'Église catholique dans la mesure où, tels qu'ils ont été définis sous Napoléon I^{er}⁶, les grades disposent d'une valeur à la fois académique et professionnelle. Au terme d'une série de

⁴ La question de la place respective du latin et du français dans l'enseignement dépasse largement le cadre de cette étude. Sur ce point, voir notamment Françoise Waquet, *Le latin ou L'empire d'un signe : XVI^e-XX^e siècle*, Paris, Albin Michel, 1998 ; Clémence Cardon-Quint, *Des lettres au français : une discipline à l'heure de la démocratisation (1945-1981)*, Rennes, PUR, 2015.

⁵ Il ne s'agit pas ici de revenir sur l'ensemble des caractéristiques respectives des deux ordres. Pour une synthèse générale, on se reportera notamment à Pierre Albertini, *L'école en France : XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Hachette, 1992. Les travaux de Philippe Savoie apporteront un éclairage plus précis sur l'enseignement secondaire, notamment « Aux origines de la professionnalisation? La genèse du corps enseignant secondaire français », *Éducation et sociétés*, 2009, vol. 1, n° 23, p. 13-26 ; *La construction de l'enseignement secondaire : (1802-1914) aux origines d'un service public*, Lyon, ENS Éditions, 2013. Enfin, pour une description du système d'enseignement supérieur et de ses évolutions, on consultera les chapitres consacrés au XIX^e et au début du XX^e siècle dans Jacques Verger, *Histoire des universités en France*, Toulouse, Privat, 1986, ainsi que l'ouvrage de G. Weisz, *The Emergence of Modern Universities in France, 1863-1914*, *op. cit.*

⁶ La loi créant l'Université impériale date de 1806 et les décrets l'organisant en quatre facultés (droit, médecine, lettres et sciences), de 1808. Si les facultés de droit et de médecine sont réorganisées à cette occasion, les facultés de lettres et de sciences sont des créations qui ont alors pour rôle principal la collation des grades, c'est-à-dire de constituer des jurys habilités à délivrer les diplômes du baccalauréat, de la licence et du doctorat, et non de dispenser un enseignement de haut niveau (Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, p. 224-228.).

mesures qui restreignaient déjà le contrôle de l'État sur l'enseignement secondaire, la loi Falloux du 15 mars 1850 avait autorisé tout Français âgé d'au moins 25 ans à ouvrir une école secondaire sans que la possession d'aucun titre soit exigée des professeurs dudit établissement. La loi du 12 juin 1875 autorise des jurys composés partiellement de professeurs des universités libres à examiner les étudiants issus de leurs établissements.

Face à ce mouvement favorable aux catholiques, s'organise un courant réformateur dans lequel se rejoignent savants et hommes politiques. Une réunion à laquelle participent notamment M. Bréal et G. Paris se tient en 1877 au Collège de France. Un programme de renouveau pour l'enseignement supérieur y est élaboré, qui aboutit justement aux réformes importantes des années suivantes, à commencer par la création de bourses pour les étudiants de licence et l'instauration du statut de maître de conférences⁷. En effet, quand les républicains parviennent à s'imposer définitivement au pouvoir, après la crise du 16 mai 1877 et surtout à partir de 1879, la liberté de l'enseignement supérieur et l'autorisation pour les facultés privées, en particulier catholiques, de conférer des grades, polarisent le monde politique et les enseignants, notamment ceux des Facultés de Lettres. De fait, la loi du 18 mars 1880 supprime les jurys mixtes et rend à l'État le monopole de la collation des grades, mais aussi de la définition des programmes d'enseignement, peu avant que l'école primaire publique ne devienne à son tour laïque.

La réflexion générale sur l'organisation des Facultés s'accompagne de modifications dans les contenus, ce que traduisent les intitulés de chaires, en particulier dans les Facultés des lettres. L'importance des prises de position des spécialistes de l'étude des langues indo-européennes et romanes dans ce domaine, de la fin des années 1860 à la Première Guerre mondiale, a déjà été soulignée⁸. Si la distinction dans les intitulés de chaires entre littérature française, d'un côté, et littératures latine et grecque, de l'autre, s'était imposée très tôt dans les Facultés, presque dès leur fondation par Napoléon I^{er} – contrairement à l'enseignement secondaire –, la langue française n'avait jamais été l'objet d'une chaire de Faculté à part entière jusqu'aux années 1880. Hors de la Sorbonne où il y avait déjà trois chaires de *Poésie*, respectivement *grecque*, *latine* et *française*, et également trois chaires d'*Éloquence* organisées selon le même modèle, il n'existait que des chaires de *Littérature française* à côté de celles de

⁷ Voir Louis Liard, *L'enseignement supérieur en France. 1789-1893*, Paris, Armand Colin, 1888, vol. 2, p. 340-341 et 494-503. Cette réunion aboutit également à la création de la *Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur* – société dotée d'une revue. Sur ce point, voir Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur, *Bulletin*, *op. cit.*

⁸ Voir par exemple Gabriel Bergounioux, « Arsène Darmesteter (1846-1888) », *Histoire Épistémologie Langage*, 1986, vol. 8, n° 1, p. 107-123 ; Charles Ridoux, « La philologie romane et la réforme universitaire de la fin du XIX^e siècle : le rôle du Collège de France », *Le Moyen Age*, 2009, CXV, n° 3, p. 469-485 ; Pierre Boutan, « Michel Bréal, un linguiste homme d'influence sous la III^e République », *Dossiers d'HEL*, 2014, p. 9.

Littérature ancienne, dans certains cas, ou de *Littérature latine* et de *Littérature grecque*, voire de *Langue et littérature latines* et de *Langue et littérature grecques*, dans d'autres⁹. Ce n'est qu'au milieu du XIX^e siècle que la langue française commence à apparaître en tant que telle dans les intitulés de chaires, d'abord en association avec la littérature et en dehors des Facultés de Lettres¹⁰. Ainsi, en 1831 est créée à l'ENS une maîtrise de conférence en *Langue et littérature françaises*¹¹. Dans un second temps, au Collège de France, un décret de 1853 transforme la chaire de *Littérature française* en *Langue et littérature française moderne* et ouvre, parallèlement, une chaire de *Langue et littérature française du Moyen-Âge* qu'occupe Paulin Paris (1800-1881).

Loin d'être une simple question de formulation, le lien entre étude de la langue et étude de la littérature, dans l'enseignement secondaire comme supérieur, s'avère si fort que le simple fait d'envisager sa dissolution, ne serait-ce que sur le plan rhétorique, ne va pas de soi, comme le souligne D. Savatovsky.

Cette difficulté à dissocier langue et littérature n'était pas un effet du caractère "littéraire" des études : elle était bien plutôt à leur principe. L'étude de la langue et celle de la littérature étaient à ce point fondues l'une dans l'autre, le passage de l'une à l'autre à ce point exigé, qu'il fallait bien, pour qu'il "y ait quelque chose à dire"¹², constituer le point de vue extérieur à partir duquel la description de cette littéralangue soit tout simplement possible¹³.

Il est vrai que l'année même où A. Brachet publie sa *Grammaire historique*, V. Duruy, ministre de l'Instruction publique (1863-1869), donne l'autorisation d'ouvrir des cours libres d'enseignement supérieur à Paris dans une annexe de la Sorbonne, rue Gerson. G. Paris y donne pendant deux ans un cours dont l'intitulé, « Grammaire historique de la langue française », correspond justement au titre de l'ouvrage d'A. Brachet¹⁴. L'ouverture de l'EPHE l'année suivante répond également à une partie des préoccupations exprimées par A. Brachet, en particulier celles qui sont liées à la diffusion des avancées scientifiques les plus récentes et

⁹ Pour la liste des chaires ouvertes de 1808 à 1880 avec leur date de création, voir Françoise Huguet et Boris Noguès, *Les chaires des facultés de lettres et de sciences en France au XIX^e siècle* [en ligne], 2011, consulté le 7 juin 2017. URL : http://facultes19.ish-lyon.cnrs.fr/prof_facultes_1808_1880.php.

¹⁰ On relève, de façon anecdotique, une chaire de *Langue et littérature française* entre 1811 et 1814 à Gênes, alors sous domination française.

¹¹ « I. Listes des fonctionnaires de l'école normale de 1795 à 1895 », *Le Centenaire de l'École normale (1795-1895) : Édition du Bicentenaire* [En ligne], Paris, Éditions Rue d'Ulm, 2013. URL : <http://books.openedition.org/editionsulm/1714>. Le mot « conférence » est alors singulier. Cf. Chapitre 3.

¹² « L'explication du français n'est pas encore bien entrée dans notre éducation classique : sur ce point nous n'avons ni traditions ni modèles, et comme il s'agit de notre langue maternelle, on croit qu'il n'y a rien à dire. » (AN, F 17/7099, Henri Lemaire, *Rapport sur le concours de l'agrégation des lettres*, 1868.) Henri Lemaire était alors inspecteur général des lettres et président du jury de l'agrégation.

¹³ D. Savatovsky, *L'invention du français. Une histoire des exercices dans l'enseignement classique au XIX^e siècle*, op. cit., p. 507.

¹⁴ *Origine et état actuel des cours libres d'enseignement supérieur, Salle Gerson. [Paris, 15 avril 1870.]*, Senlis, imp. de C. Duriez, 1870.

la rénovation de l'enseignement en France à l'exemple de l'Allemagne. Toutefois, à l'échelle de l'Université toute entière, la situation évolue très lentement. Au constat d'A. Brachet font écho les propos, près d'un demi-siècle plus tard, d'Albert Dauzat (1877-1955)¹⁵.

À côté de la littérature – qu'il ne s'agit point de négliger – il est de toute urgence d'enseigner plus spécialement la langue, qu'on désapprend de plus en plus. [...] Force est bien, désormais d'apprendre et de réapprendre aux élèves la grammaire française jusqu'en « première », puisqu'aujourd'hui beaucoup sortent du lycée en l'ignorant¹⁶. [...]

Si les professeurs des lycées et collèges n'ont pas toujours suffisamment approfondi la grammaire française, c'est parce qu'on a négligé de la leur apprendre. Dans nos Facultés des lettres, on enseigne les langues latine et grecque, allemande, anglaise, italienne, espagnole... On n'a oublié que le français. Ce n'est pas un paradoxe : dans nos quatorze Universités de province, il y a vingt chaires ou conférences de littérature française, et *pas une seule qui soit consacrée exclusivement à l'étude et à l'enseignement de notre langue*¹⁷.

Il est vrai qu'hors de Paris, dans les Facultés des lettres, la langue française apparaît sporadiquement dans les intitulés de maîtrises de conférences ou des cours complémentaires à partir des années 1880, mais n'y est pas établie de façon stable¹⁸. On trouve bien aussi quelques mentions de la langue française comme objet d'étude dans des descriptifs sommaires de cours ; pour autant, elle ne figure pas dans les intitulés officiels¹⁹. Dans les deux cas, la langue française disparaît généralement des programmes et descriptifs au départ des enseignants qui l'ont instaurée. À Paris, il n'y a qu'une chaire d'*Histoire de la langue*

¹⁵ A. Dauzat est élève de G. Paris à l'EPHE. Il y devient enseignant de « Phonétique générale et comparée » à partir de 1910 (Jean-Pierre Chambon et Pierre Swiggers, « Dauzat, Albert » dans Harro Stammerjohann (éd.), *Lexicon Grammaticorum : A bio-bibliographical companion to the history of linguistics*, 2^e éd., Tübingen, Max Niemeyer, 2009, p. 358-359.).

¹⁶ L'usage des guillemets autour du mot « première » signale la relative nouveauté de la désignation puisque jusqu'en 1902, la classe de première portait le nom de « Rhétorique ». A. Dauzat prend ainsi ses distances avec un des changements introduits par la réforme des programmes d'enseignement secondaire en 1902. Ces changements, auxquels les adversaires de la « Nouvelle Sorbonne » imputaient la « crise du français » font l'objet de nombreux débats et polémiques au moment où A. Dauzat écrit ces lignes. Sur ces débats, cf. Claire-Françoise Bompain-Evesque, *Un débat sur l'université au temps de la Troisième République : la lutte contre la nouvelle Sorbonne*, Paris, Aux Amateurs de livres, 1988. Cf. également Chapitre 5.

¹⁷ Albert Dauzat, *La défense de la langue française*, Paris, Armand Colin, 1912, p. 73-75. L'auteur souligne. Il ajoute en note : « il y a trois conférences mixtes de langue et littérature françaises (Clermont, Nancy, Poitiers) ; à Besançon, Lyon et Grenoble, on étudie le vieux français et la phonétique expérimentale ; les grammaires française et gréco-latine sont amalgamées à Aix ; enfin les professeurs de philologie romane, à Rennes, à Montpellier, peuvent, s'il leur plaît, étudier la langue française, mais ils s'occupent généralement de la littérature médiévale. » Le trait est sans doute un peu forcé, au moins dans le cas de Montpellier où le « professeur de philologie romane » (en réalité, la chaire s'intitulait *Grammaire et philologie*) était en 1912 Maurice Grammont (1866-1946). Linguiste formé à l'EPHE, M. Grammont ne pouvait néanmoins pas éviter d'aborder aussi la littérature médiévale dans la mesure où, à côté de ses enseignements de phonétique historique et de phonétique expérimentale, il avait pour tâche de préparer ses étudiants à passer les épreuves des agrégations des lettres et de grammaire.

¹⁸ F. Brunot dispense à partir de 1887-1888 une conférence sur la « Grammaire historique de la langue française » à Lyon. De même, Camille Chabaneau (1831-1908) Anatole Boucherie (1831-1883) annoncent des cours complémentaires sur le même sujet à partir de 1879-1880, reconduits les années suivantes. On trouve également à la Faculté d'Aix-en-Provence une maîtrise de conférences en *Langue française* à côté de la chaire de *Littérature française* de 1885 à 1889 ; un cours complémentaire avec le même intitulé y apparaît en 1891-1892.

¹⁹ Pour des exemples, cf. Gabriel Bergounioux, « L'enseignement de la linguistique et la philologie en France au XIX^e siècle d'après les affiches de cours des facultés de lettres (1845-1897) », *Archives et documents de la S.H.E.S.L.*, N. S., 2, 1990, p. 1-105.

française, occupée par F. Brunot au moment où écrit A. Dauzat, mais ouverte dès 1883 pour A. Darmesteter sous l'intitulé *Littérature française du Moyen-Âge et histoire de la langue française*²⁰.

A. Dauzat n'ignore pas le travail d'enseignant d'A. Darmesteter et lui rend d'ailleurs hommage. En revanche, il ne fait pas référence à la chaire à la Sorbonne, mais aux cours dispensés à l'ENS de jeunes filles de Sèvres où, en tant que maître de conférences de *Langue française*, A. Darmesteter a formé des enseignantes pour les lycées et collèges de jeunes filles de 1881 à 1888²¹. On peut donc considérer que l'affirmation d'A. Dauzat, si elle est quelque peu exagérée, correspond tout de même à une certaine réalité : encore au début du XX^e siècle, la langue française est rarement considérée en elle-même dans les Facultés des lettres de province et assez peu à Paris, dans les intitulés officiels du moins.

Pourtant, selon les mots de G. Paris, la publication de l'ouvrage d'A. Brachet, « excellent signe du temps²² », inaugurerait une « ère nouvelle ». Première synthèse « scientifique » sur la langue française en français, il s'agissait non seulement de se réapproprier l'étude de la langue nationale, jusque-là laissée aux Allemands, mais aussi de fonder cette étude sur une méthode d'observation des faits de langue passés, par opposition à l'explication *a priori*, « par la raison pure et la logique absolue²³ ». C'est bien à la tradition française de la *grammaire générale* que s'oppose cette nouvelle approche. Effectivement, que ce soit dans les intitulés de postes, chaires ou maîtrises de conférences, ou dans les descriptifs de cours, une constante des enseignements qui traitent de la langue française, de la fin des années 1860 à la veille de la Première Guerre mondiale, est leur caractère historique. Déjà présente dans le projet d'A. Brachet et dans l'intitulé du cours de G. Paris en 1867, cette caractéristique constante semble constitutive de la construction de la langue française en tant qu'objet d'enseignement dans le supérieur : on la retrouve dans l'intitulé de la chaire d'A. Darmesteter en 1883 comme dans

²⁰ Pour la première fois dans une Faculté, littérature française et langue française apparaissent conjointes, comme toujours, mais dissociées, et de façon pérenne.

²¹ A. Dauzat, *La défense de la langue française*, *op. cit.*, p. 81. Le poste de Sèvres, occupé par F. Brunot depuis 1900, devrait, selon A. Dauzat, servir de modèle également pour les ENS d'enseignement primaire de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses. D'ailleurs, F. Brunot, qui est à son tour maître de conférences en *Langue française* à l'ENS de Sèvres de 1900 à 1925 fait à Saint-Cloud « chaque année une série de conférences sur la pédagogie de la grammaire » entre 1900 et 1917 (Oulhiou, *L'École...*, *op. cit.*, p. 88 et 163.).

²² Gaston Paris, « Grammaire historique de la langue française, par Auguste Brachet », *Revue critique d'histoire et de littérature*, 1868, 3e année, n° 2, p. 24. Sur l'importance de la publication de la *Grammaire historique de la langue française* d'A. Brachet pour l'histoire de la linguistique et pour l'histoire de l'enseignement du français : de la vulgarisation scientifique à l'innovation pédagogique », *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 1992, n° 46, p. 91-108 ; Pierre Boutan, « Renouveler l'enseignement de la langue française par la grammaire historique ? Bréal, Brachet, Dussouchet », *Les dossiers de HEL [supplément électronique à la revue Histoire Épistémologie Langage]*, 2012, n° 5.

²³ A. Brachet, *Grammaire historique*, *op. cit.*, p. 4.

celle de F. Brunot en 1900 ; de même, c'est bien un *Cours de grammaire historique de la langue française* qui est publié de façon posthume à partir de l'enseignement d'A. Darmesteter à Sèvres et qui confère à cet enseignement une réputation qui dépasse l'enceinte de cet établissement²⁴.

On tentera donc ici d'identifier les traductions institutionnelles de ces préoccupations scientifiques et pédagogiques en suivant les carrières des trois enseignants auxquels est consacrée cette thèse, G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot, qui ont occupé les premiers postes – cours libres, conférences, chaires – où la « langue française » est apparue de manière autonome. Il ne s'agit pas de retracer leur biographie ou leur œuvre, qui ont déjà fait l'objet de nombreux travaux. On cherchera plutôt à mettre en relief les moments-clés que sont les ouvertures et les changements de postes qui jalonnent leur vie professionnelle pour tenter de comprendre les circonstances qui l'ont infléchi. Ainsi, les années 1867-1871 sont déterminantes dans la carrière de G. Paris ; de même que le début des années 1880 pour A. Darmesteter ; et l'année 1900 pour F. Brunot. On terminera par les années 1919-1923, durant lesquelles, sans changer de poste, F. Brunot donne de nouvelles directions à sa carrière et à son travail scientifique. Toutefois, pour éclairer la particularité de ces périodes, il sera parfois nécessaire de se référer à des événements qui n'y appartiennent pas.

Ces moments sont également ceux où se croisent ces trois enseignants, que ce soit dans une relation de *maître* à *disciple* ou en tant que collègues ; ils s'inscrivent ainsi pleinement dans l'histoire des institutions d'enseignement où se situent ces rencontres. Enfin, les dates que nous venons d'indiquer coïncident avec des tournants de la vie politique française : la transition du Second Empire à la Troisième République ; l'enracinement républicain et parlementaire après 1879 – la « République opportuniste » – ; l'Affaire Dreyfus et les lendemains de la Première Guerre mondiale. La période est à la fois celle où naît la figure de l'*intellectuel* au sein des élites françaises²⁵ et celle où les gouvernements successifs, à travers le personnel de l'Instruction publique, du ministre aux inspecteurs en passant par les recteurs, font preuve de volontarisme dans le domaine de l'enseignement. Réseaux universitaires et réseaux politiques s'entrecroisent alors dans le cadre de l'enseignement supérieur littéraire – au sens large. On tentera de mettre au jour leurs points de jonction. Ainsi, la construction de la langue française en tant qu'objet d'enseignement à part entière dans l'enseignement supérieur français s'inscrit dans des concurrences, des complémentarités et des filiations individuelles,

²⁴ A. Darmesteter, *Cours de grammaire historique de la langue française*, op. cit.

²⁵ Cf. Christophe Charle, *Naissance des « intellectuels » : 1880-1900*, Paris, Éditions de Minuit, 1990.

institutionnelles et politiques. Ce processus et la place qu'y occupe la question de l'*histoire* sont l'objet de ce chapitre.

1 Gaston Paris, de la rue Gerson à l'EPHE (1867-1871)

La vie et l'œuvre de G. Paris ont été largement décrites et commentées. L'ouvrage de synthèse publié par Ursula Bähler en 2004 s'avère particulièrement précieux dans la mesure où l'auteure revient non seulement sur la vie et la carrière de G. Paris, mais aussi sur les représentations dont sa personne et son œuvre font l'objet et, plus largement, sur les conceptions du Moyen-Âge et de la philologie romane qui lui sont associées. U. Bähler rétablit ainsi, par la confrontation de sources archivistiques nombreuses et variées – et qui sont en partie les mêmes que celles que nous exploitons ici –, des réalités souvent ignorées ou occultées²⁶.

D'après ses propres écrits, G. Paris fait ses débuts d'enseignant en février 1861, à l'âge de 21 ans, dans le cadre des cours libres du quai Malaquais, qu'il a lui-même fondés avec son ami Amédée Durande (1838-1871) et un dénommé H. Saquet²⁷. Intitulé « Cours de Littérature », cet enseignement d'un semestre est destiné à un public de jeunes filles et traite, si l'on en croit le programme annoncé par G. Paris, de l'« Histoire de la littérature française du Moyen-Âge »²⁸. Cependant, sa carrière d'enseignant proprement dite commence en décembre 1866 au Collège de France où il supplée son père, Paulin Paris dans sa chaire au Collège de France²⁹. Alors que d'après sa correspondance de jeunesse et ses premiers enseignements il s'intéresse plutôt à la littérature³⁰, c'est un cours de « Grammaire historique de la langue française » qu'il ouvre dès l'année suivante rue Gerson.

²⁶ U. Bähler, *Gaston Paris et la philologie romane*, *op. cit.* Comme le fait remarquer l'auteure à la page 115, G. Paris a bénéficié de « l'effet Matthieu » décrit en sociologie des sciences par Robert K. Merton (« The Matthew Effect in Science », *Science*, 1968, vol. 159, n° 3810, p. 56-63.) : on facilite généralement la production scientifique des savants déjà le plus reconnus, au détriment de ceux qui le sont moins. La même année où U. Bähler a publié son ouvrage, William McLaughlin et Sylvia Miller ont montré, à partir de l'exemple de l'astronome français Félix Tisserand (1845-1896), aujourd'hui oublié, contrairement à Pierre-Simon de Laplace (1749-1827), que le même type de phénomène apparaît en histoire des sciences : la postérité consacre généralement un très petit nombre de scientifiques dans un domaine donné, qui sont souvent le plus étudiés et les plus connus après leur mort, au détriment de leurs collègues, parfois aussi connus de leur vivant mais restés dans l'ombre ensuite. Ils appellent ce phénomène « l'effet d'ombre » (*shadow effect*) (William I. McLaughlin et Sylvia L. Miller, « The Shadow Effect and the Case of Félix Tisserand », *American Scientist*, 2004, vol. 92, n° 3, p. 262-267.).

²⁷ Sur A. Durande, voir U. Bähler, *Gaston Paris et la philologie romane*, *op. cit.*, p. 33.

²⁸ Voir le *Curriculum Vitae* détaillé jusqu'en 1871 établi par Gaston Paris lui-même, repris par U. Bähler dans *Ibid.*, p. 664-665., ainsi qu'un fragment de cours professé rue Malaquais, mentionné et partiellement cité dans *Ibid.*, p. 101. ; enfin, on trouve également le programme du cours dans *Ibid.*, p. 677-678.

²⁹ U. Bähler, *Gaston Paris et la philologie romane*, *op. cit.*, p. 667.

³⁰ *Ibid.*, p. 82.

1.1 Le cours de « Grammaire historique de la langue française » (1867-1869)

Les Cours libres de la rue Gerson sont une institution qui n'a été que très peu étudiée. Il n'est pas aisé d'en faire l'histoire car les sources, principalement des archives, sont assez rares. Néanmoins, c'est un des lieux où commence la carrière d'enseignant de G. Paris et où commence l'enseignement de la *grammaire historique*.

1.1.1 Les cours libres de la rue Gerson

Dans un mémoire de sept pages, les professeurs qui exercent rue Gerson en 1870 retracent l'histoire de ces cours, qui ne s'arrêtent pas purement et simplement à l'ouverture de l'EPHE à la rentrée 1868³¹. S'agissant d'un « enseignement nouveau [qui] n'est encore qu'une expérience³² », les enseignants du cours Gerson revendiquent le modèle des *Privatdozenten* allemands, soit « l'alliance du protectorat de l'État et de l'initiative individuelle³³ ». Ces cours sont créés à leur demande avec l'autorisation de V. Duruy³⁴, alors ministre de l'Instruction publique. La liberté d'enseigner (*Lehrfreiheit*), un des principes fondateurs de l'université humboldtienne et diffusé ensuite à l'ensemble de l'Allemagne, autorise en effet des enseignants sans chaire à professer au sein des universités, aux côtés de leurs collègues titulaires. Les *Privatdozenten*, dont le traitement est issu des droits payés par les étudiants pour assister au cours (*Hörergeld*), sont donc en concurrence pour attirer du public. Supposée créer entre eux une émulation et les pousser à la spécialisation, cette situation provoque également une précarité qui les éloigne de leurs collègues titulaires, aux revenus stables et confortables. Les *Privatdozenten* font néanmoins partie intégrante du système universitaire

³¹ Les cours des deux institutions sont annoncés successivement dans le *Bulletin administratif de l'instruction publique* (« École pratique des hautes études. Section d'histoire et de philologie », *Bulletin administratif de l'instruction publique*, 1868, vol. 10, n° 192, p. 641-643 ; « Cours libres d'enseignement supérieur à la Sorbonne, rue Gerson », *Bulletin administratif de l'instruction publique*, 1868, vol. 10, n° 192, p. 643-644.).

³² *Origine et état actuel...*, op. cit., p. 1.

³³ *Ibid.*, p. 7. Sur le modèle d'université fondé par Humboldt et, notamment, ses rapports avec l'État prussien, voir le chapitre VIII, « La Prusse et l'université » dans Thomas Nipperdey, *Réflexions sur l'histoire allemande*, traduit par Claude Orsoni, Paris, Gallimard, 1992, p. 199-211. Sur la référence récurrente à l'organisation de l'université allemande comme référence pour réformer l'enseignement supérieur français du milieu du XIX^e siècle aux années 1880, voir Christophe Charle, « Les références étrangères des universitaires : Essai de comparaison entre la France et l'Allemagne, 1870-1970 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003, vol. 148, n° 3, p. 8-19. Sur le point de vue français et ses ambivalences quant au principe de la liberté d'enseigner en Allemagne (surtout à partir des années 1880), voir Franz Schultheis, « Un inconscient universitaire fait homme : le Privatdozent », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2000, vol. 135, n° 1, p. 58-62 ; Gilbert Nicolas, « La vie universitaire en Saxe vue par les Français au XIX^e siècle » dans Michel Lagrée et Jacqueline Sainclivier (éds.), *L'Ouest et le politique : Mélanges offerts à Michel Denis*, Rennes, PUR, 2015, p. 205-214.

³⁴ Sur le rôle de Victor Duruy, voir Jean-Charles Geslot, *Victor Duruy : historien et ministre, 1811-1894*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2009 ; Sandra Horvath-Peterson, *Victor Duruy and French education : liberal reform in the Second Empire*, Baton Rouge / Londres, Louisiana State University Press, 1984.

allemand. À ce titre, l'État les autorise à utiliser des salles de cours et les soutient en publiant des affiches où sont annoncés leurs cours par exemple.

Les professeurs de la rue Gerson souffrent de la même précarité sur le plan financier que les *Privatdozenten* allemands, mais, extérieurs aux Facultés françaises, ils ne bénéficient pas dans les autres domaines de moyens équivalents à ceux des universités allemandes. Ainsi, le mémoire insiste à plusieurs reprises sur l'absence de crédits spécifiquement alloués à l'institution, sur la nécessité d'obtenir une autorisation ministérielle pour chaque enseignement et sur le manque d'informations et de publicité. Les locaux apparaissent également comme un enjeu majeur : les auteurs du mémoire rappellent que les cours libres n'ont bénéficié d'aucun local officiel au cours de leur première année de fonctionnement. Si le soutien de l'État semble s'être raffermi en 1869-1870, notamment grâce à la construction de deux amphithéâtres et d'un laboratoire de chimie, les cours libres d'enseignement supérieur ne sont pas reconduits au lendemain de la guerre de 1870-1871³⁵.

À quoi tient donc la réticence du ministère à aider ces cours ? Les enseignants de la rue Gerson insistent sur leur caractère innovant et hautement spécialisé tout en soulignant leur propre incapacité à compter leurs auditeurs³⁶ : ceci laisse penser qu'on leur a reproché un certain manque d'attractivité, voire leur faiblesse sur le plan scientifique. C'est d'ailleurs ce qu'on comprend d'après une note adressée au Ministre par la Direction de l'enseignement supérieur en 1873 :

Quoique les anciens cours aient donné lieu à des critiques fondées par le peu de valeur de certains professeurs et par la confusion des enseignements, MM. L. Renier, Bréal, Berthelot, Gaston Paris, estiment cependant que la réorganisation de ces conférences serait désirable. Elle donnerait un excellent moyen d'essayer certains jeunes licenciés et certains jeunes docteurs d'avenir en leur fournissant l'occasion de s'exercer à la parole et de s'habituer à exposer leurs idées.

L'administration il est vrai, s'est trouvée exposée à bien des réclamations alors qu'elle avait un droit direct d'autorisation et d'autre part la Sorbonne voyait d'un mauvais œil cet enseignement où elle n'était pour rien. Mais on pourrait parer à cet inconvénient en constituant une nouvelle commission pour l'examen des demandes, qu'on proposerait de composer comme il suit :

MM. Patin
Geffroy
Milne Edwards
Briot
Wurtz
Colmet d'Âge

³⁵ C'est du moins ce qu'on peut déduire d'une lettre du vice-recteur de l'Académie de Paris, Adolphe Mourier (1807-1890) au ministre de l'Instruction publique, datée de 1873 (AN, F 17/6682, Enseignement supérieur libre : cours publics (1808-1878). Rue Gerson, *Note du Vice-Recteur de l'Académie de Paris au MIP*, 10 mars 1873.).

³⁶ En réalité, le ministère a recueilli ses propres données concernant le nombre d'auditeurs et la qualité de l'enseignement en envoyant un inspecteur visiter chacun des cours et compter les auditeurs en 1868 et en 1869 (cf. *infra*). En 1870, les enseignants semblent ignorer l'existence de ces informations.

Léon Renier
Bréal
Du Mesnil³⁷

La réouverture est donc envisagée en 1873, moyennant une tutelle scientifique et institutionnelle exercée au nom du ministère par une commission de savants reconnus, dont plusieurs sont directeurs d'études à l'EPHE³⁸. Si le modèle pédagogique allemand est revendiqué par les deux institutions³⁹, c'est bien celui de l'École spéciale, établissement fondé et contrôlé par le ministère de l'Instruction publique, qui s'impose finalement face à la liberté des professeurs⁴⁰. Loin d'une simple « prise de relais⁴¹ » ou d'une institutionnalisation des cours libres dans le cadre de l'EPHE, où l'EPHE remplacerait les cours de la rue Gerson, il s'agit de la concurrence entre deux modes de transfert du modèle de l'enseignement supérieur allemand en France. Cette concurrence est révélatrice de la difficulté à intégrer une approche libérale de l'offre d'enseignement à la tradition universitaire française incarnée par les Facultés des lettres et soumise au contrôle du ministère de l'Instruction publique. Pour autant, il est vrai que, parmi les enseignants ayant exercé durant les premières années aux cours de la rue Gerson, plusieurs se retrouvent à l'EPHE dès son ouverture⁴².

1.1.2 L'enseignement de G. Paris rue Gerson

G. Paris, alors âgé de 28 ans, fait partie des sept premiers enseignants à ouvrir un cours rue Gerson, le 1^{er} décembre 1867⁴³. Il y enseigne la « Grammaire historique de la langue

³⁷ AN, F 17/6682, *Note pour Monsieur le Ministre*, 10 mars 1873, f. 4-5.

³⁸ C'est le cas de Léon Renier et de Michel Bréal, pour la IV^e section. Armand du Mesnil (1819-1903) est directeur de l'enseignement supérieur (1870-1879). La Faculté des lettres est représentée par son doyen, le latiniste et helléniste Henri Patin (1793-1876).

³⁹ Le mémoire présenté par les enseignants de la rue Gerson précise : « plusieurs professeurs imitant la pratique ordinaire en Allemagne font à la fois, ou successivement, deux cours distincts, l'un portant sur des points de science plus élevés, l'autre plus pratique et plus accessible. Aucune doctrine commune n'enchaîne d'ailleurs les professeurs. Ils n'ont d'autre solidarité que celle qui naît d'une conviction profonde dans les avantages d'une absolue liberté et d'un libre accès du professorat à toute personne offrant des garanties de savoir. » (*Origine et état actuel...*, *op. cit.*, p. 6.). Pour le rapport de l'EPHE au modèle universitaire allemand, voir *infra* et Chapitre 2.

⁴⁰ Rapidement après l'ouverture, l'administration hésite sur la nature même des cours et sur leurs liens avec l'Université puisque, d'après les enseignants de la rue Gerson en 1870, les affiches des deux semestres de 1867-1868, portent la mention « cours annexes », remplacée par « cours libres » dès 1868-1869. (*Ibid.*, p. 2.)

⁴¹ U. Bähler, *Gaston Paris et la philologie romane*, *op. cit.*, p. 125. Voir aussi Brigitte Mazon, *Aux origines de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Le rôle du mécénat américain (1920-1960)*, Paris, Éditions du Cerf, 1988, p. 17-21 ; Céline Trautmann-Waller (éd.), *De la philologie allemande...*, *op. cit.*

⁴² On peut ainsi mettre en regard les listes d'enseignants établies par les enseignants de la rue Gerson en 1870 d'après les affiches de 1867-1868 et 1868-1869 avec la première affiche de la IV^e section de l'EPHE, soit celle du premier semestre 1869-1870. Il ressort de cette comparaison que parmi les enseignants de matières littéraires présents à l'ouverture des cours de la rue Gerson, seul G. Paris enseigne ensuite à l'EPHE. En revanche, chez ceux qui sont arrivés à partir du second semestre de la rue Gerson, sont nommés à l'EPHE le sanscritiste Eugène Hauvette-Besnault (1820-1888), le latiniste Charles Morel (1837-1902) et l'historien Alfred Rambaud (1842-1905).

⁴³ D'après le contenu de l'affiche du 1^{er} semestre 1867-1868 reproduit dans le mémoire de 1870, les cours annoncés sont :

française ». L'institution, qui ne peut délivrer de grade ou ni de diplôme, recrute en effet surtout des professeurs en début de carrière qui attirent les étudiants grâce à l'intérêt que suscitent les sujets qu'ils traitent. Dans une lettre en date du 17 mars 1868, Adolphe Mourier (1807-1890), vice-recteur de l'Académie de Paris de 1861 à 1879, fait part au ministre de l'Instruction Publique des observations de l'inspecteur Eugène Garsonnet (1814-1876)⁴⁴, chargé de visiter les cours nouvellement ouverts. Dans la lettre, il passe en revue tous les enseignants dont G. Paris.

M. Gaston Paris a fait une première leçon qui a été fort remarquée, et qu'on lit avec plaisir⁴⁵. Son cours sur les *Origines de la Langue française* est, toutefois, peu suivi. Il a de 9 à 12 auditeurs, qui écoutent très attentivement et qui prennent même des notes. On se croirait dans une conférence destinée à des maîtres répétiteurs qui se préparent à l'agrégation de grammaire. J'ai entendu une leçon sur les *noms gaulois revêtant des formes grecques et latines, leur accentuation, leurs désinences*, et je me suis expliqué pourquoi la foule ne se pressait pas au cours de M. Paris qui passe pour un homme de savoir et d'esprit⁴⁶.

Ce compte rendu appelle au moins deux remarques. Premièrement, l'inspecteur fait référence à la leçon d'ouverture du cours parue dès 1868. Il est vrai que si G. Paris est alors encore au début de sa carrière, il est déjà habitué à publier ses travaux, ce qu'il fait depuis près d'une dizaine d'années⁴⁷. Il est intéressant que ce cours, professé dans une institution nouvelle et sans prestige, donne lieu à la publication d'une leçon d'ouverture, pratique normalement réservée au Collège de France et aux chaires dans les Facultés : s'agit-il de légitimer un domaine d'étude encore nouveau en France ou est-ce l'occasion pour un professeur débutant, qui n'est encore que le suppléant de son père au Collège de France, d'imposer son originalité et de prouver sa compétence ?

Deuxièmement, l'inspecteur insiste sur le petit nombre d'auditeurs, ce qui paraît confirmer les critiques évoquées plus haut, contre lesquelles se défendent les enseignants en 1870. E. Garsonnet explique la faible attractivité du cours par son caractère très spécialisé : G. Paris

« 1° *Mathématiques*, M. Mathieu (méthodes d'intégration). – 2° *Météorologie*, M. Marié-Davy (des mouvements de l'atmosphère) ; – 3° *Grammaire et Philologie comparée*, M. Eichhoff ; – 4° *Grammaire historique de la langue Française*, M. Pâris ; – 5° *Langues Hébraïque et Chaldaïque*, M. Emm. Latouche ; – 6° *Littérature Allemande*, M. Bossert (histoire jusqu'à Lessing) ; – 7° *Langue et littérature pâlies et histoire du Bouddhisme*, M. Grimblot. » (*Origine et état actuel...*, *op. cit.*, p. 2.). Frédéric Eichhoff (1799-1875) est germaniste, anciennement inspecteur général et auteur d'ouvrages sur les langues et les littératures germaniques ou slaves, ainsi que d'un ouvrage intitulé *Parallèles des langues de l'Europe et de l'Inde* (1836).

⁴⁴ En 1861, E. Garsonnet, alors inspecteur d'académie, est nommé maître de conférences en *Littérature française* pour les élèves de 2° et de 3° année à l'ENS en remplacement de Charles-Augustin Sainte-Beuve (1804-1869).

⁴⁵ La leçon d'ouverture a en effet été publiée : G. Paris, *Grammaire historique*, *op. cit.*

⁴⁶ AN, F 17/6682, Enseignement supérieur libre : cours publics (1808-1878). Rue Gerson, Hilaire Eugène Garsonnet, *Rapport au MIP*, 17 mars 1868, f. 2. Voir aussi les notes du cours professé en 1868-1869 conservées dans deux carnets (BMF, Fonds G. Paris, 9 et 10).

⁴⁷ Ses premières publications dans des revues françaises et allemandes, qui portent surtout sur la littérature française, datent en effet de 1859. Son premier ouvrage publié est sa thèse de l'École des chartes (Gaston Paris, *Étude sur le rôle de l'accent latin dans la langue française*, Paris, Franck, 1862.). Sur ce point, voir Joseph Bédier et Mario Roques, *Bibliographie des travaux de Gaston Paris*, Paris, Société amicale Gaston Paris, 1904.

propose un sujet qui paraît être de pure érudition à un moment où, dans les Facultés des lettres, l'enseignement n'est associé ni à l'érudition ni à l'exploration de nouveaux domaines de connaissance, tâche plutôt réservée au Collège de France. Il apparaît à travers ce rapport que la question de la préparation aux examens et concours, particulièrement l'agrégation, est sensible. Il n'est pas anodin que cet enseignement soit créé dans un cadre moins contraignant que celui des Facultés des lettres et, par conséquent, mieux apte à intégrer les innovations que ce soit sur le plan des contenus ou celui des méthodes d'enseignement.

L'année suivante, en 1869, l'inspecteur E. Garsonnet envoie, directement cette fois, un second rapport au Ministre sur les cours de la rue Gerson. Après avoir donné dans un premier temps son avis sur les nouveaux enseignants, il poursuit :

Je viens maintenant aux professeurs déjà connus. Je ne vois pas qu'ils aient beaucoup gagné depuis un an. M. Gaston Paris est cependant un jeune homme d'un vrai mérite. Il a pris cette année un sujet bien ingrat, bien restreint, mais il en a su tirer un excellent parti. J'ai entendu de lui une leçon tout à fait remarquable sur l'*Histoire des sons de la langue française*. Il a d'abord exposé la doctrine de *Palsgrave*, puis il a lu et commenté un dialogue de *Ramus* tout à fait curieux sur la *prononciation*, la *quantité*, l'*accent*... enfin il a raconté d'une manière vraiment piquante l'essai malheureux fait au 16^e siècle par les poètes de la Pléiade de Ronsard pour naturaliser en France les vers hexamétriques et pentamétriques, la strophe saphique ou alcaïque etc. etc. Je regrette sincèrement de ne trouver autour de la chaire de M. Paris qu'une douzaine d'auditeurs, qui du reste prennent tous des notes avec grand soin et auxquels de telles leçons doivent certainement profiter⁴⁸.

Plus encore que dans son premier rapport, l'inspecteur insiste sur les qualités de pédagogue de G. Paris : celui-ci parvient à concilier son habileté oratoire avec des connaissances érudites, qui l'amènent à choisir des sujets très spécialisés, de manière à captiver un auditoire certes limité, mais avide de savoir. Parmi les auditeurs il y a notamment l'historien G. Monod⁴⁹ et A. Darmesteter⁵⁰. Ils suivent ensuite tous deux G. Paris à l'EPHE, le premier en tant que collègue⁵¹, le second d'abord en tant qu'élève avant de prendre la suite

⁴⁸ AN, F 17/6682, Enseignement supérieur libre : cours publics (1808-1878). Rue Gerson, Hilaire Eugène Garsonnet, *Rapport au MIP*, 9 janvier 1869, f. 4-6.

⁴⁹ U. Bähler, *Gaston Paris et la philologie romane*, op. cit., p. 124.

⁵⁰ A. Darmesteter souhaitait apprendre l'ancien français pour travailler sur les *Gloses* de Rachi. En novembre 1888, G. Paris prononce à ses funérailles un discours dans lequel il se remémore leur rencontre. « Ce n'est pas à l'École [i.e. l'EPHE] que je l'ai vu pour la première fois. En 1867, je faisais à la salle Gerson un de ces cours libres qu'avait inaugurés M. Duruy, comme il fonda l'année d'après notre École. Je vis un jour venir à moi un de mes plus jeunes auditeurs : il me raconta qu'il suivait ces leçons avec un dessein tout particulier, et pour l'accomplissement d'une tâche, à ce qu'il croyait passagère. Il avait étudié la théologie rabbinique, et il se proposait de pénétrer autant que possible, avec une science à la fois profondément sympathique et hautement indépendante, les mystères, à peine explorés, du Talmud et de ses appendices. Il avait même écrit un exposé sommaire du sujet, destiné au grand public, dont il me donna connaissance, et qui me fit voir tout de suite la force et la clarté de cet esprit entre aux débuts de son activité [...]. » (G. Paris, « Discours de M. Gaston Paris, membre de l'Institut, Directeur de l'École des Hautes Études », art. cit., p. 18-19.)

⁵¹ Durant les deux premières années, G. Monod participe également à la conférence des langues romanes qu'organise G. Paris. (BMF, EPHE, Fonds G. Paris, Notes et pièces officielles, *Rapport sur les travaux de la Conférence des langues romanes (1er semestre 1868-1869) par G. Paris*, s. d., f. 1r.)

d'A. Brachet comme répétiteur de la *Conférence des langues romanes* que dirige G. Paris. En effet, G. Paris, après avoir exercé une année en parallèle rue Gerson et au Collège de France, où il prend officiellement la succession de son père en 1872⁵², abandonne la première institution pour se consacrer à la seconde ainsi qu'à l'EPHE nouvellement créée. En ce qui concerne l'intitulé du cours, si la liberté est plus grande rue Gerson qu'à la Faculté des lettres, l'instabilité est également plus forte : il ne s'agit en aucun cas d'une chaire et l'intitulé « Grammaire historique de la langue française » disparaît ainsi du programme au bout de deux ans.

La disparition de cet intitulé signifie-t-elle pour autant la disparition pure et simple du cours ? On retrouve, au second semestre de l'année suivante, soit 1869-1870, A. Brachet qui prend en charge un cours intitulé « Langues romanes⁵³ ». Ce titre correspond exactement à celui de la conférence ouverte l'année précédente par G. Paris à l'EPHE – en parallèle de son cours de la rue Gerson – ; conférence dont A. Brachet est répétiteur à partir de janvier 1870⁵⁴ : comment ces différents enseignements s'articulent-ils ? Quelle est la place réservée à la langue française au sein de l'étude des langues romanes ? Là encore, les passages entre les deux institutions ne semblent pas simples ni unidirectionnels, de la plus ancienne à la plus récente, de la plus libre à la plus contrainte par le ministère. Ce d'autant qu'intervient une troisième institution : le Collège de France.

1.2 La naissance de l'EPHE et la *Conférence des langues romanes* (1868-1871)

La coexistence des cours de la rue Gerson et de l'EPHE en 1868-1869, et même encore l'année suivante, n'est pas purement anecdotique. En effet, dès sa fondation, la complémentarité de l'EPHE avec les autres établissements d'enseignement supérieur parisiens en général est clairement affirmée. Ainsi, le rapport d'activité sur la première année de fonctionnement rappelle à la fois ce qui différencie l'EPHE de l'ENS et de l'École des chartes, d'une part, et des Facultés et du Collège de France, d'autre part⁵⁵.

Tournée vers la « pure érudition », « sans autre intérêt que celui de la science elle-même », l'EPHE ne forme ni des professeurs ni des archivistes ; détachée de la « forme

⁵² Décret présidentiel du 24 juillet 1872 (« Personnel du Collège de France », *Bulletin administratif de l'instruction publique*, 1872, vol. 15, n° 286, p. 442.).

⁵³ AN, F 17/6682, Enseignement supérieur libre : cours publics (1808-1878). Rue Gerson, *Affiche du 1^{er} semestre 1869-1870*, 1869.

⁵⁴ BMF, EPHE, Fonds G. Paris, Notes et pièces officielles, Auguste Brachet, *Rapport sur les travaux de la Conférence des langues romanes (1^{er} semestre 1869-1870) par A. Brachet*, 18701 f.

⁵⁵ Cette répartition ne fait pas consensus à l'époque. Certains, comme E. Renan, différencient le Collège de France des Facultés de lettres. Cf. Chapitre 1.

oratoire » et ouverte à « un petit nombre d'élèves assidus » plutôt qu'à « un grand public libre d'auditeurs de tout genre », elle ne vise pas à diffuser les avancées scientifiques récentes mais à donner les moyens à ses élèves de contribuer eux-mêmes à ces avancées⁵⁶. En somme, il s'agit de favoriser la fabrication du savoir scientifique plutôt que sa divulgation. Cependant, le public visé est d'abord et surtout celui de ces autres établissements : « l'École des Hautes Études doit être à la fois le trait d'union entre nos établissements d'enseignement supérieur et leur auxiliaire utile, modeste et dévouée⁵⁷. »

1.2.1 Les finalités de l'EPHE

Une quinzaine d'années après sa fondation, V. Duruy décrit la finalité de l'établissement à Jules Simon (1814-1896), ci-devant ministre de l'Instruction publique (1870-1873), alors sénateur, en ces termes :

ouverte aux étrangers comme aux nationaux, et n'exigeant aucun grade, elle recueille, au profit de la science, les vocations spéciales qui se produisent en dehors de l'Université et de ses enseignements généraux. Aussi fait-elle des cours sur des matières qui ne sont enseignées nulle part ailleurs, et il se trouve parmi ses élèves des hommes qui, n'étant candidats à aucune fonction, ne suivent ses enseignements que pour arriver à un degré supérieur de culture intellectuelle. Son but est de faire des savants et non pas des professeurs⁵⁸.

Au-delà de l'ouverture très large de son recrutement l'institution apparaît dans le discours de son fondateur comme un lieu de spécialisation, à la fois sur le plan des ambitions intellectuelles de ses élèves et sur celui des matières qui y sont enseignées. En cela, la conception du savoir qui y est prônée doit s'opposer et à l'utilitarisme et au généralisme : l'établissement est pensé comme le fruit de la rencontre entre un public désintéressé et de nouveaux domaines de connaissance. Pour autant, la question des débouchés et, partant, celle des objectifs de la formation dispensée ne cessent de se poser.

À la veille de la fondation de l'EPHE, en juin 1868, les quatre sections de l'établissement sont dotées d'un objectif unique. Il est précisé qu'elles « auront toutes un caractère commun : celui de former des *savants*. Ainsi, les six divisions de l'École normale supérieure [...] ont un seul but, former des *professeurs*⁵⁹. » Cette comparaison entre EPHE et ENS est à lire à deux niveaux. C'est d'abord la mise en exergue d'une ressemblance au plan structurel, à savoir que

⁵⁶ AN, F 17/13617, EPHE, IV^e section, Rapports, Léon Renier, *Rapport sur les travaux de la IV^e section (1868-1869) par L. Renier*, s. d., 10 f. (Cf. Annexe I.A.1.c)

⁵⁷ *Ibid.*, p. 1. Des déclarations du même ordre figurent dans le *Rapport à l'appui de deux projets de décret relatifs aux laboratoires d'enseignement et de recherches et à la création d'une École Pratique des Hautes Études* (BMF, EPHE, IV^e section, Documents G. Paris : Décrets et règlements intérieurs, *Rapport à l'appui de deux projets de décret relatifs aux laboratoires d'enseignement et de recherches et à la création d'une École Pratique des Hautes Études*, juin 1868.)

⁵⁸ Victor Duruy, lettre à Jules Simon, 6 décembre 1882, cité par Maurice Pellisson, « Duruy » in Ferdinand Buisson (éd.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, INRP, 2005 [1911].

⁵⁹ *Rapport à l'appui...*, *op. cit.*, p. 8.

le principe de la subdivision n'empêche ni l'une ni l'autre de former un ensemble cohérent grâce à la finalité formative à laquelle concourent leurs différentes sections. Deuxièmement, ce parallélisme organisationnel ne doit pas cacher une différence d'objectifs de formation : celle qui distingue « savants » et « professeurs ». Cette divergence d'objectifs justifie l'existence même d'établissements différents. Pourtant, dans le même document, les deux activités ne sont pas considérées comme mutuellement exclusives.

Il n'est pas à douter que des jeunes gens appartenant à des familles aisées ne soient attirés vers cette école par son caractère libéral, sans intention de réclamer, au moment d'en sortir, une fonction publique. [...]

Pour les autres élèves, le diplôme de l'école pourra leur ouvrir les rangs de l'Université à titre de chargés de cours dans l'enseignement secondaire, [...] et, comme la dispense qui peut leur être accordée en vertu de l'article 10 leur facilite l'accès du doctorat, ils auront le droit, après avoir pris ce dernier grade, de prétendre aux chaires du haut enseignement⁶⁰.

La diversité des publics attendus, tant du point de vue de leur origine sociale que des perspectives professionnelles envisagées, est elle-même fonction du « caractère libéral » de l'établissement quant à sa politique de recrutement et à l'organisation de sa scolarité, ce qui montre bien qu'il n'y a pas de contradiction fondamentale entre la formation pour devenir *savant* et l'exercice de la profession d'enseignant, que ce soit dans le secondaire ou dans le supérieur. En outre, la formation dispensée à l'EPHE, telle qu'on l'imagine avant son ouverture, se caractérise par une plasticité qui donne naissance à deux figures du savant. La première est celle du savant désintéressé, dont les revenus sont indépendants du savoir ; la seconde, celle du savant-professeur – on dirait aujourd'hui « enseignant-chercheur » – qui met son savoir au service de l'État dans le cadre de l'Université.

Cependant, si étudier à l'EPHE peut mener à l'enseignement, cela n'y prépare pas de façon spécifique. Pour n'être pas réduits au statut de *chargé de cours* dans les collèges et les lycées, les diplômés de l'EPHE devront tout de même passer les concours spécifiques de recrutement au premier rang desquels, s'agissant des matières littéraires, les agrégations des lettres, de grammaire ou d'histoire ; de même, pour obtenir une chaire dans l'enseignement supérieur, il leur faudra obtenir un doctorat, à préparer dans les Facultés⁶¹. La formation à

⁶⁰ *Ibid.*, p. 9.

⁶¹ Victor Karady souligne néanmoins que, suite à la réévaluation que connaît le concours d'agrégation à partir des années 1880, celui-ci peut permettre d'obtenir une maîtrise de conférences. Parallèlement, le doctorat « est pratiquement la seule épreuve scientifique de l'Université, en tout cas c'est la seule sur laquelle puisse porter la compétition pour des postes accessibles sur des critères d'excellence non strictement scolaires. Il n'est pas étonnant que (surtout en lettres) le doctorat se trouve vite et fortement surinvesti d'un effort de distinction et d'une espérance de promotion [...]. » Cependant, les docteurs qui sont d'abord normaliens et agrégés, d'une part, et les autres titulaires du doctorat, d'autre part, font un usage différent de ce diplôme, « plus "professionnel" et orienté vers la promotion chez les premiers, plus tourné vers la recherche de profits plutôt symboliques pour les seconds. » (« Les professeurs de la République : Le marché scolaire, les réformes universitaires et les

l'EPHE est donc conçue comme indirectement professionnalisante et l'entrée dans le corps enseignant n'est pas une préoccupation dont elle est entièrement détachée.

D'ailleurs, le brouillon d'une lettre au ministre de l'Instruction publique rédigée par les membres du Comité de patronage de la IV^e Section de l'EPHE au lendemain du vote de la loi sur la liberté de l'enseignement supérieur de juillet 1875 permet de prendre la mesure de ces difficultés⁶². Les auteurs, inquiets pour l'avenir de l'École dans un contexte de concurrence croissante, abordent en effet plusieurs problèmes liés au public et aux débouchés de l'établissement. L'accueil d'étudiants étrangers et, plus largement, les échanges avec les universités étrangères apparaissent certes comme une marque appréciable de reconnaissance de sa légitimité scientifique, mais c'est surtout au sein du système français que l'EPHE semble avoir du mal à trouver sa place : « création de l'État, elle voudrait avant tout servir au recrutement du Corps enseignant de l'État⁶³. »

En conséquence, les demandes formulées au ministre portent sur plusieurs points : la possibilité d'offrir un traitement égal aux élèves de l'EPHE et à ceux de l'ENS en vue de l'obtention de l'agrégation, soit une dispense des cinq années de stage⁶⁴ ; la création de bourses d'études pour les meilleurs élèves ; l'ouverture d'une place réservée chaque année à l'École française de Rome ; l'augmentation des crédits budgétaires. Enfin, à ces demandes s'ajoute une suggestion : la prise en compte du diplôme de l'EPHE comme une forme de préparation à l'enseignement dans les Facultés, qui éviterait à ces dernières de faire appel à des enseignants du secondaire pour répondre à leurs besoins croissants, tout en y introduisant des savoirs nouveaux dont les spécialistes⁶⁵ sont encore peu nombreux et en garantissant un emploi aux élèves de l'EPHE, en tant que professeurs libres – sur le modèle des *Privatdozenten* allemands – ou comme titulaires de chaires.

L'apparente absence de contradiction entre les fonctions de *savant* et de *professeur* relevée plus haut cache en réalité des divergences importantes quant au but assigné à l'EPHE, problème laissé en suspens au moment de la fondation, puisque le décret de fondation, dans son premier article, s'en tient à l'affirmation suivante :

transformations de la fonction professorale à la fin du 19^{ème} siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1983, vol. 47, n° 1, p. 107.)

⁶² BMF, EPHE, IV^e section, Documents G. Paris : Décrets et règlements intérieurs, *Brouillon de lettre du Comité de patronage de la IV^e section au MIP*, s. d. [1875]. Cf. Annexe I.A.1.k. La loi sur la liberté de l'enseignement supérieur, dite loi Laboulaye, est votée le 12 juillet 1875.

⁶³ *Ibid.*, p. 3.

⁶⁴ Les élèves normaliens ont le droit de se présenter au concours d'agrégation au bout de trois de scolarité alors que les autres candidats doivent d'abord avoir accompli cinq ans de stage.

Art 1er — Il est fondé à Paris, auprès des établissements scientifiques qui relèvent du ministère de l'Instruction publique, une École pratique des Hautes Études ayant pour but de placer, à côté de l'enseignement théorique, les exercices qui peuvent le fortifier et l'étendre⁶⁵.

Les représentants de la IV^e section, dans leur lettre au ministre de l'Instruction publique⁶⁶, tentent au fond de renégocier le statut de l'École qui, malgré son prestige sur le plan de la formation à l'érudition, semble manquer d'attractivité pour des étudiants français dont le seul gagne-pain possible reste l'enseignement. Cela révèle la contradiction fondamentale sur laquelle s'est construite l'EPHE : en raison de l'absence de diplôme de sortie à valeur nationale, l'établissement ne peut offrir à ses élèves qu'une formation à l'érudition dont ils ne peuvent faire une profession, et encore moins un emploi. Ceci est d'autant plus vrai que les postes de répétiteur ou de directeur d'études y restent peu nombreux, alors même qu'en 1868, le rapport à l'appui des projets de décret sur les laboratoires d'enseignement et de recherche et sur la création de l'EPHE avait précisé que les « maîtres habiles » de l'École se prépareraient « des émules et des héritiers⁶⁷ ».

L'institution se trouve dès lors en concurrence avec l'ENS, ce que les auteurs de la lettre tentent de présenter comme une forme de complémentarité possible entre les deux établissements. Elle est aussi dépendante des Facultés qui, sans être encore des lieux d'érudition en 1875, sont le plus susceptibles d'offrir à des *savants* un emploi correspondant à leurs qualifications. Elle reste en réalité largement tributaire de l'enseignement secondaire, où les élèves sortant de l'EPHE peuvent devenir chargés de cours, mais sont contraints de passer l'agrégation pour voir évoluer leur carrière. L'entrée de G. Paris dans le personnel enseignant de l'EPHE est donc à replacer dans ce contexte même si, dans son cas, c'est avec les cours de la rue Gerson que les rapports sont les plus complexes.

1.2.2 La Conférence des langues romanes et les cours de la rue Gerson

À la différence des établissements déjà anciens, bien connus et installés tels que le Collège de France ou l'ENS, les cours de la rue Gerson ne sont pas mentionnés en tant que tels en ouverture du premier rapport d'activité de la IV^e section de l'EPHE. En revanche, ils apparaissent à quatre reprises dans le corps même du rapport, c'est-à-dire à chaque fois qu'est cité le nom d'un enseignant exerçant dans les deux institutions :

M. Hauvette-Besnault, assisté de M. Bergaigne, a continué à l'École des Hautes Études l'œuvre qu'il avait commencée à son cours de la salle Gerson. Tandis que dans son cours il joignait à

⁶⁵ « Décret relatif à la création de l'École Pratique des Hautes Études », *École pratique des hautes études. IV^e section, sciences historiques et philologiques. Livret*, 1995, p. 2-3.

⁶⁶ Le ministre de l'Instruction publique au moment du vote de la loi Laboulaye (1875) est l'historien Henri Wallon (1812-1904).

⁶⁷ *Rapport à l'appui...*, *op. cit.*, p. 7.

l'explication de textes faciles des éclaircissements sur les grands poèmes indiens et sur les traits essentiels de leur mythologie, en y ajoutant l'étude de quelques commentateurs indigènes, il a consacré trois conférences par semaine à la lecture des auteurs classiques, en exerçant les élèves tantôt à une analyse rigoureuse et détaillée du texte, tantôt à des explications improvisées. (f. 4)

La conférence des langues romanes, dirigée par M. G. Paris, qui professait en même temps à la salle Gerson un cours sur la phonétique française, suivi par presque tous les élèves de la conférence, avait pris pour objet de son étude l'explication du *Saint-Alexis*, le plus ancien poème français de quelque étendue (XI^e s[ⁱècle]). (f. 5)

C'est ce dernier genre de critique [*i. e.* la confrontation de toutes les sources disponibles pour un même fait] qu'a appliqué M. Rambaud, répétiteur pour l'Histoire moderne, dans ses conférences de la salle Gerson sur les *Historiens bourguignons et français au XV^e siècle*. (f. 8)

M. Morel, en même temps qu'il dirigeait cette conférence, faisait à la salle Gerson un cours théorique de philologie classique. (f. 8)

Il convient en premier lieu de remarquer que, dans ce rapport, la tenue de ces cours est rappelée, de même que l'existence de ceux du Collège de France⁶⁸. Ainsi, la nouvelle institution ne cherche pas à remplacer l'ancienne, qui ne semble pas dévalorisée par l'administration de l'EPHE ni dévalorisante pour ses enseignants. À l'opposé, ce sont les complémentarités et les filiations qui sont mises en avant, qu'il s'agisse d'une forme de continuité pour l'indianiste E. Hauvette-Besnault ; du traitement parallèle de deux thèmes différents à la façon de G. Paris ; de l'intégration d'un cours de la rue Gerson à l'offre de l'EPHE, ce que paraît faire A. Rambaud ; ou d'une répartition entre cours théorique d'un côté et cours pratique de l'autre, telle que semble la pratiquer C. Morel. Toutefois, souligner ces passages est également l'occasion d'affirmer la différence de l'EPHE, sa spécificité par rapport aux cours libres dont la vocation n'est pas la même. En particulier, le caractère « pratique » des conférences de l'EPHE, « qui rappellent les *Séminaires* que les professeurs d'Université en Allemagne adjoignent à leurs cours⁶⁹ » contribue à légitimer la jeune École. Ceci est d'autant plus significatif que le rapport a été rédigé pour être diffusé⁷⁰.

⁶⁸ Cela concerne quatre enseignants cette année-là : M. Bréal, L. Renier, A. Maury et E. de Rougé. G. Paris n'est encore que suppléant de son père au Collège de France.

⁶⁹ L. Renier, « Rapport sur les travaux de la IV^e section (1868-1869) par L. Renier », art. cit., AN, F 17/13617, EPHE, IV^e section, Rapports, Léon Renier, *Rapport sur les travaux de la IV^e section (1868-1869) par L. Renier*, f. 2.

⁷⁰ C'est ce qu'affirme L. Renier dans la lettre au Ministre de l'Instruction publique qui accompagne le rapport. « J'ai l'honneur de vous adresser ci-inclus :

1° un rapport général sur les travaux de la section de Philologie et d'Histoire de l'école pratique des Hautes Études, en vous priant, si vous l'approuvez, de vouloir bien donner des ordres pour qu'il soit porté à la connaissance du public, soit par la voie du Journal officiel, soit par toute autre voie que Votre Excellence préférera. Ce rapport n'est pas signé, et il a plutôt la forme d'un article de Journal ou de Revue que celle d'un rapport proprement dit. C'est avec intention que je lui ai donné cette forme, en vue de la publicité que je vous demande pour lui. [...] » AN, F 17/13617, EPHE, IV^e section, Nominations de professeurs et traitements (1869-1887), Léon Renier, *Lettre de L. Renier au MIP*, 22 octobre 1869, f. 1. (Cf. Annexe I.A.1.g)

La nomination de G. Paris à l'EPHE est immédiate, dès la fondation de l'École, ce qu'il rappellera dans une lettre au ministre de l'Instruction publique en 1892⁷¹. D'après un rapport adressé le 9 décembre 1868 par L. Renier au ministre, c'est d'abord en tant qu'enseignant à la rue Gerson que G. Paris est pressenti pour devenir répétiteur à l'EPHE. Il apparaît en effet que c'est la commission de patronage de la IV^e section qui le recommande⁷², en même temps que deux autres enseignants dans la même situation :

La commission vous propose de charger M. *Tournier*, docteur ès lettres, de faire, en qualité de répétiteur, un cours de *philologie grecque* dans l'amphithéâtre de la rue Gerson⁷³.

Elle pense qu'il serait utile de rattacher à l'école, par le titre de répétiteur, M. *Gaston Paris*, également docteur ès lettres, qui fait dans le même amphithéâtre un cours de *philologie française*.

Enfin, elle vous propose de nommer répétiteur, pour la *philologie latine*, M. *Charles Morel*, qui a ouvert cette année, dans le même amphithéâtre, un cours de *philologie classique*.

C'est apparemment dans la perspective de poursuivre ce qu'il avait commencé rue Gerson que G. Paris est appelé à l'EPHE en tant que répétiteur – ce premier statut, qu'il ne conserve qu'un an, a son importance. La commission de patronage est également chargée de recruter les premiers élèves sur la base d'entretiens qui se tiennent les 24 et 25 novembre et les 8 et 9 décembre 1868. Les candidats retenus doivent annoncer la spécialité qu'ils souhaitent étudier. Parmi eux, un seul, Léopold Pannier (1842-1875), se déclare intéressé par la « philologie française » et deux par l'« histoire littéraire », Marius Sepet (1845-1925) et Charles Joret (1829-1914). L'ensemble des élèves étant réparti entre les directeurs d'études et entre les répétiteurs, ces trois élèves sont affectés à G. Paris⁷⁴.

Pour quelle matière G. Paris est-il appelé à l'EPHE en 1868 ? Si l'ensemble des documents s'accordent sur son statut de répétiteur, l'intitulé exact de son poste n'est pas si

⁷¹ Il écrit, à propos de G. Monod, qu'il s'agit de nommer directeur d'études en remplacement d'Alfred Maury (1817-1892), récemment décédé : « il est superflu d'appeler votre attention sur les titres de M. Monod, et comme savant et comme maître ; il est d'ailleurs, avec M. Tournier et moi, le seul membre de l'École dont la nomination remonte à la fondation même. » (AN, F 17/13617, *Lettre au Ministre de l'Instruction publique*, 18 octobre 1892, f. 2.)

⁷² Conformément au décret du 31 juillet 1868, la commission de patronage de la section est composée de cinq membres choisis par les directeurs d'études et nommés pour trois ans.

⁷³ Édouard Tournier (1831-1899) enseigne effectivement à l'EPHE dès l'ouverture, mais son nom n'apparaît pas dans les documents concernant les cours de la rue Gerson : s'agit-il uniquement d'utiliser les locaux de la rue Gerson pour un cours exclusivement rattaché à l'EPHE ou bien un autre lieu a-t-il été trouvé ? Les affiches de la IV^e section de l'EPHE annoncent que les cours se déroulent alors normalement à la Sorbonne, à la Bibliothèque de l'Université ; néanmoins, dès les origines, il est prévu que « l'école pratique des hautes études ne s'enfermera pas dans les murs d'une seule maison. [...] Le principe qui a si bien réussi pour les cours d'adultes, pour l'enseignement secondaire de jeunes filles et les conférences publiques, c'est-à-dire l'emploi du personnel et du matériel existant, recevra une nouvelle application. [...] Les locaux seront les amphithéâtres et les laboratoires de nos grands établissements. » *Rapport à l'appui...*, *op. cit.*, p. 8-9.

⁷⁴ AN, F 17/13617, *Rapport provisoire sur les travaux de la commission de patronage de la 4e section de l'EPHE*, décembre 1868, f. 3r. Les noms des répétiteurs sont notés au crayon, en marge de la liste des élèves répartis par spécialité. Celui de G. Paris apparaît en face de ceux de ces trois élèves, regroupés par une accolade, elle aussi au crayon.

clair : d'après tous les rapports rédigés à partir de 1869, ceux de L. Renier comme ceux de G. Paris, son enseignement semble avoir immédiatement porté le nom de « langues romanes ». En ce cas, quelle est donc la place de la « philologie française » indiquée dans le rapport précédemment cité, datant de décembre 1868 ? Les conférences de l'EPHE sont appelées à durer, contrairement aux cours de la rue Gerson que l'enseignant est libre de reconduire ou non d'une année à l'autre : le choix du titre y présente donc une plus grande importance. L'étude des langues romanes met certes à profit le travail de traduction de la *Grammatik der Romanischen Sprachen* de Friedrich Diez (1794-1876) que G. Paris a commencé dès le début des années 1860 et met en valeur une forme de filiation intellectuelle avec le maître de Bonn⁷⁵ ; mais pourquoi avoir abandonné à la fois les termes de « grammaire historique » et de « langue française », qu'il avait pourtant vraisemblablement choisis lui-même pour son cours de la rue Gerson ? Quel rôle G. Paris a-t-il joué dans la délimitation de l'intitulé « langues romanes » et, partant, du projet de cette conférence à l'EPHE ?

1.3 De la langue française aux langues romanes, détour par le Collège de France

1.3.1 Où installer l'étude des langues romanes ?

Des feuillets manuscrits de la main de G. Paris conservés à la bibliothèque Michel Fleury de l'EPHE permettent d'entrevoir le type d'enseignement et l'ancrage institutionnel que G. Paris appelait de ses vœux quelques mois à peine avant la fondation de l'École. Il s'agit d'un brouillon de lettre adressée à V. Duruy, ministre de l'Instruction publique, en vue de lui demander l'ouverture d'un cours complémentaire de « grammaire comparée des langues romanes » au Collège de France. Bien que le document ne comporte aucune date, plusieurs éléments factuels que G. Paris situe chronologiquement par rapport au moment où il écrit, notamment des fondations de chaires et son propre *curriculum vitae*, permettent de dater le document de la première moitié de l'année 1868, probablement vers le printemps⁷⁶. Après avoir justifié sa démarche auprès du ministre, qui peut sembler hardie de la part d'un jeune homme qui n'a pas encore 30 ans et qui ne possède alors aucun statut institutionnel propre, G. Paris débute son argumentation de la manière suivante.

⁷⁵ Friedrich Diez, *Grammatik der romanischen Sprachen*, Bonn, Eduard Weber, 1836–1844, 3 vol. G. Paris poursuit ce travail de traduction jusqu'au début des années 1870, d'abord en collaboration avec A. Brachet, puis avec A. Morel-Fatio (Friedrich Diez, *Introduction à la grammaire des langues romanes*, traduit par Gaston Paris, Paris / Leipzig, Franck, 1863 ; F. Diez, *Grammaire des langues romanes*, op. cit.). Cependant, comme l'a montré U. Bähler, il convient de se méfier d'un récit trop univoque d'une transmission directe et délibérée de F. Diez à G. Paris (*Gaston Paris et la philologie romane*, op. cit., p. 59-88).

⁷⁶ BMF, Fonds G. Paris, 77, f. 77v-80v, *Brouillon d'une lettre au MIP*, s. d. [1867]. (Cf. Annexe II.A.1.a)

L'étude scientifique de notre langue, exposée dans son origine latine, dans sa constitution intime et dans son développement historique, manque à notre enseignement supérieur. Pour être complète et claire, cette étude doit s'appuyer étroitement sur celle des autres langues romanes, sorties comme la nôtre de la souche latine, et dont le développement parallèle fait comprendre celui du français à la fois dans ce qu'il a de commun avec elles et dans ce qu'il a d'original. Ce serait donc la Grammaire comparée des langues romanes qu'il serait bon d'introduire dans notre haut enseignement, c'est-à-dire au Collège de France, où ces importations des derniers résultats de la science trouvent naturellement leur place et où le cours de M. Bréal a obtenu un succès solide et durable qui a montré combien sa création était opportune. Le cours de grammaire comparée des langues romanes se rattache étroitement au cours de grammaire comparée⁷⁷.

Cet extrait met en lumière plusieurs points importants. Le constat de départ rappelle celui que faisait très peu de temps auparavant A. Brachet dans la préface de sa *Grammaire historique de la langue française*⁷⁸ : la langue française n'est pas étudiée dans l'enseignement supérieur en France. Le cours qu'A. Brachet dispensait rue Gerson répondait à cet objectif, mais G. Paris va plus loin encore, puisqu'A. Brachet ne sortait pas du cadre usuel des trois langues classiques, grec, latin et français. G. Paris, quant à lui, propose de sortir de ce cadre puisqu'à ses yeux, la langue française ne peut être étudiée d'un point de vue historique qu'en lien avec les autres langues romanes et ce, à partir de leur parenté avec le latin. Second aspect important : avant la fondation de l'EPHE, c'est au Collège de France que G. Paris envisageait de mettre en place son enseignement. Il est vrai aussi que c'est traditionnellement l'établissement qui a vocation à accueillir les domaines de savoirs les plus novateurs et les plus spécialisés. Cependant, G. Paris y enseigne déjà, en tant que suppléant de son père. Pourquoi ne cherche-t-il pas à mettre en place l'enseignement qu'il souhaiterait dans ce cadre ?

Dans l'année qui vient de s'écouler, j'ai remplacé mon père au Collège de France, dans son cours de Langue et Littérature françaises au moyen-âge, et dans une de mes 2 leçons hebdomadaires j'ai déjà essayé, bien qu'indirectement comme le voulait le titre de la chaire, de répandre les principes que je voudrais avoir l'honneur d'enseigner cette fois en eux-mêmes.

Il a donc « essayé », mais c'est bien en raison de la contrainte du « titre de la chaire » qu'il ne s'est pas senti autorisé à réaliser pleinement son projet. Ceci dit, les intitulés des chaires ne sont pas nécessairement si contraignants, ce dont témoignent certains enseignants, tel Gustave Lanson (1857-1934) qui déclarera dans sa leçon d'ouverture en tant que professeur d'*Éloquence française* à la Faculté des lettres de Paris en 1903 :

vous le savez, Messieurs, le vieux titre de chaire d'*éloquence française* ne m'astreint pas à faire des exercices oratoires devant vous : il ne signifie plus aujourd'hui qu'une chose, c'est que, dans la riche matière de notre histoire littéraire, je devrai m'attacher à l'étude des prosateurs⁷⁹.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 77v.

⁷⁸ Cf. *supra*.

⁷⁹ Gustave Lanson, « Leçon d'ouverture du cours d'éloquence française », *Revue universitaire*, 1904, vol. 1, n° 13, p. 207. Même si G. Lanson affirme être libéré de l'obligation de se livrer lui-même à des exercices

On trouve même cette absence de contrainte du côté des administrateurs. Ainsi, le ministre de l'Instruction publique Alexis Segris (1811-1880) refuse en 1870 de modifier le titre de la maîtrise de conférences en *Géographie* qu'occupe Ernest Desjardins (1823-1886) à l'ENS : « je ne vois pas qu'il y ait lieu de se préoccuper, pour le moment du moins, d'une désignation qui a pu cesser d'être complètement exacte, mais qui importe peu à la marche des études⁸⁰. »

Quoi qu'il en soit, dans l'esprit de G. Paris, le cours dédié aux langues romanes doit être dissocié de celui de la langue et de la littérature françaises du Moyen-Âge. Il cherche ainsi, dès le début de sa propre carrière, à s'émanciper de son père et à se placer dans une autre perspective : celle de F. Diez, mais aussi celle de M. Bréal qui, dans son cours du Collège de France, enseigne la grammaire comparée de l'ensemble des langues indo-européennes. D'ailleurs, G. Paris explicite juste après comment le cours qu'il voudrait mettre en place s'articulerait à celui de M. Bréal.

Il en est d'une part la démonstration et le complément, car les langues romanes reproduisent, plus près de nous et d'une façon plus indiscutable encore, les lois d'après lesquelles se sont constituées les langues aryennes primitives ; - d'autre part l'application nationale et pour ainsi dire pratique. Pendant que le professeur de grammaire comparée expose les origines de nos langues, les principes qui ont présidé à leur formation et les caractères qui les distinguent des autres groupes linguistiques, - le professeur de grammaire romane montrerait le dernier aboutissement des premières sources, la confirmation des mêmes principes et la persistance des mêmes caractères, continuant ainsi l'œuvre du premier, et rendant sensibles les mêmes vérités sous une forme plus [illisible]⁸¹.

C'est donc par une triple complémentarité avec la grammaire comparée, déjà institutionnalisée, que G. Paris cherche à légitimer le domaine d'étude nouveau en France. La complémentarité est d'abord méthodologique : il parle de « démonstration » et « d'application ». Elle est également scientifique puisqu'il s'agit d'observer, en changeant d'échelle, la reproduction des « lois » de constitution des langues. Elle est enfin pédagogique dans la mesure où les complémentarités méthodologiques et scientifiques justifient une continuité d'un cours à l'autre qui les rendrait perceptibles aux auditeurs mais permettrait qu'il aborde les choses de manière plus « pratique » que le directeur d'études, c'est-à-dire en laissant une plus grande latitude au travail personnel des élèves.

oratoires, ce n'était en réalité pas exigé de ses prédécesseurs non plus. En réalité, le terme « d'éloquence », dans le contexte des chaires universitaires, s'oppose à celui de « poésie » et c'est bien là une contrainte que reconnaît G. Lanson. Cf. Antoine Compagnon, *La Troisième République des lettres : de Flaubert à Proust*, Paris, Seuil, 1983, p. 35-36.

⁸⁰ Alexis Segris cité par D. Savatovsky, *L'invention du français. Une histoire des exercices dans l'enseignement classique au XIX^e siècle*, op. cit., p. 67.

⁸¹ G. Paris, *Brouillon d'une lettre au MIP*, op. cit., p. 78r.

1.3.2 Les langues romanes subordonnées à la grammaire comparée ?

Il n'a pas été possible de savoir si ce projet a été en définitive soumis au ministre de l'Instruction publique. En revanche, il est clair que c'est bien sur ce modèle qu'a été constituée la *Conférence des langues romanes* dès l'ouverture de l'EPHE. L. Renier affirme en effet, dans le rapport d'activité qu'il adresse au ministre en 1869⁸², que les conférences de langues romanes, de sanscrit et de langues sémitiques, qui ne sont dispensées que par des répétiteurs et non des directeurs d'études, dépendent de la *Conférence de grammaire comparée*, dirigée par M. Bréal. Ses propos sont d'ailleurs confirmés par la liste des conférences publiée dans le *Bulletin Administratif de l'Instruction Publique* du 24 décembre 1868⁸³. Subordonnée à la *Conférence de grammaire comparée*, la *Conférence des langues romanes* l'est donc au même titre que celle de sanscrit et celle des langues sémitiques. Pourtant, dans la liste des enseignants que L. Renier propose au Ministre pour l'année 1869-1870⁸⁴, seul G. Paris apparaît en tant que répétiteur de M. Bréal. Cette liste reprend exactement la liste établie dans la lettre qui accompagne le rapport d'activité de la première année d'activité, à un détail près.

Si Votre Excellence veut bien agréer les propositions que je viens d'avoir l'honneur de lui soumettre, le personnel de la Section sera composé ainsi qu'il suit pour la prochaine année scolaire :

1° Grammaire comparée

Directeur d'études : M. Bréal, professeur au Collège de France.

Répétiteur pour les langues romanes : M. Pâris, docteur ès lettres⁸⁵.

Ainsi, L. Renier, qui accorde l'autonomie à certains domaines d'étude, en faisant nommer un directeur d'études pour les langues sémitiques, Charles Defrémery (1822-1883), et en demandant le statut de directeur d'études pour le indianiste Eugène Hauvette-Besnault (1820-1888), maintient G. Paris comme simple répétiteur : effet de sa jeunesse ou de la faiblesse de son expérience ? Il est vrai que G. Paris, né en 1839, a alors à peine 30 ans, soit un an de moins qu'A. Bergaigne, qui reste répétiteur pour le sanscrit, et près de 20 ans de moins qu'E. Hauvette-Besnault ou C. Defrémery. Qui plus est, il n'est encore que suppléant de son père au Collège de France, où M. Bréal est déjà titulaire. Toujours est-il que L. Renier, tout en le maintenant – très provisoirement – au rang de répétiteur, trouve nécessaire de souligner

⁸² L. Renier, « Rapport sur les travaux de la IV^e section (1868-1869) par L. Renier », art. cit., AN, F 17/13617, EPHE, IV^e section, Rapports, Léon Renier, *Rapport sur les travaux de la IV^e section (1868-1869) par L. Renier*, f. 3.

⁸³ « École pratique des hautes études. Section d'histoire et de philologie », art. cit.

⁸⁴ AN, F 17/13617, EPHE, IV^e section, Personnel : propositions, arrêtés, *Directeurs d'études et répétiteurs (1869-1870)*, s. d. (Cf. Annexe I.A.1.h)

⁸⁵ L. Renier, *Lettre au Ministre de l'Instruction publique*, AN, F 17/13617, EPHE, IV^e section, Nominations de professeurs et traitements (1869-1887), f. 2r. (cf. Annexe I.A.1.g)

l'absence de correspondance exacte entre l'intitulé officiel de la conférence et le domaine abordé par le répétiteur, ce qu'il ne fait pour aucune des huit autres conférences qu'il énumère. Pourtant, il explique plus loin non seulement que la restriction des domaines d'études n'est pas un phénomène isolé, mais encore qu'elle est liée à l'ambition et au projet scientifique de l'EPHE, qui nécessite une forme de spécialisation, vouée à s'effacer à terme⁸⁶.

Pour éviter de tomber dans les vagues généralités, chaque conférence a dû se restreindre à un champ d'étude très circonscrit qui devra s'étendre avec les années.

C'est ainsi que la section des Langues Romanes devra s'occuper du provençal et, sans se borner au vieux français, étudier notre littérature dans ses transformations modernes ; l'histoire ancienne (à l'exception de celle de l'Égypte), l'histoire grecque, l'histoire de la République romaine, n'ont encore été l'objet d'aucune conférence. De l'histoire du moyen-âge et de l'histoire moderne, des points très spéciaux ont seuls été abordés⁸⁷.

Cependant, au-delà de la méthode préconisée (le « vieux français » sera approché via la littérature médiévale) et la spécificité du domaine qu'elle aborde (les langues romanes par rapport aux langues indo-européennes), c'est le succès de la conférence de G. Paris, dont témoigne en particulier le nombre assez important d'élèves qu'elle attire, qui explique sa relative autonomie vis-à-vis de celle de M. Bréal :

La conférence des langues romanes est une de celles qui ont été le plus suivies et ont eu le plus de succès l'année dernière, et je sais qu'un nombre assez considérable de nouveaux élèves doivent se présenter à la rentrée pour y être admis. Mais on ne peut réunir ces nouveaux venus à ceux qui ont déjà une année d'études. Il faudra donc faire deux conférences de langues romanes, et il y aura lieu de créer une *nouvelle place de répétiteur*, pour laquelle j'ai l'honneur de vous proposer M. *Auguste Brachet*, auteur d'une excellente *Grammaire historique de la langue française*⁸⁸.

Dès l'automne 1869, le titre « langues romanes » figure en tant que tel et nettement distinct de la « grammaire comparée » sur le projet d'affiche des cours et dans le programme des conférences du 1^{er} semestre 1869-1870 tel qu'il est envoyé pour approbation au ministre de l'Instruction publique. En revanche, alors qu'il avait été envisagé un moment qu'A. Bergaigne soit répétiteur de la conférence de M. Bréal⁸⁹, personne n'est finalement nommé à ce poste, tandis que G. Paris devient directeur adjoint de la conférence intitulée *Langues romanes*⁹⁰. En revanche, le nom d'A. Brachet, suggéré par G. Paris à L. Renier dans son

⁸⁶ Sur l'idéal encyclopédique qui prévaut à la fin du XIX^e siècle et qu'il convient de différencier d'une organisation « disciplinaire » du savoir, voir C. Blanckaert, « La discipline en perspective. Le système des sciences à l'heure du spécialisme (XIX^e-XX^e siècle) », art. cit., p. 128-129.

⁸⁷ L. Renier, « Rapport sur les travaux de la IV^e section (1868-1869) par L. Renier », art. cit., AN, F 17/13617, EPHE, IV^e section, Rapports, Léon Renier, *Rapport sur les travaux de la IV^e section (1868-1869) par L. Renier*, f. 10.

⁸⁸ *Ibid.*, f. 3r. L'auteur souligne.

⁸⁹ BMF, EPHE, IV^e section, Collection d'affiches de l'École, 1869-1870, 1869. (Cf. Annexe I.A.1.i)

⁹⁰ BMF, EPHE, IV^e section, Collection d'affiches de l'École, *Programme des conférences (1er semestre 1869-1870)*, 1869. (Cf. Annexe I.A.1.j)

rapport sur les travaux de la conférence des langues romanes au second semestre 1868-1869, n'apparaît pas dans le programme de l'EPHE au premier semestre 1869-1870.

Il serait donc à souhaiter qu'un répétiteur adjoint fût, comme à la Conférence de sanscrit, chargé de préparer ceux des nouveau-venus qui auraient besoin d'une instruction plus élémentaire, et apportât en même temps à la Conférence un supplément de forces dont elle aura de plus en plus besoin. Ce répétiteur joindrait à son activité à l'École un cours au bâtiment de la rue Gerson, qui présenterait sous une forme suivie et méthodique l'enseignement qui à l'École se distribue naturellement d'une façon plus personnelle et, si on peut ainsi dire, occasionnelle. Le répétiteur se permet d'appeler l'attention du *Conseil supérieur* sur M. Auguste Brachet, auteur d'une excellente *Grammaire historique de la langue française*, qui serait, par son talent et sa science autant que par son dévouement, une acquisition précieuse pour le personnel enseignant de l'École des hautes Études⁹¹.

La proposition de G. Paris est tout de même suivie d'effet au second semestre. A. Brachet enseigne à l'EPHE à partir de janvier 1870⁹² et dispense également un cours, lui aussi intitulé « Langues romanes » rue Gerson au second semestre⁹³. Encore une fois, la complémentarité entre les deux institutions est manifeste et paraît, selon G. Paris, tout à fait souhaitable. Elle porte moins sur les contenus que sur les méthodes d'enseignement, qui doivent prendre « une forme suivie et méthodique » rue Gerson tandis qu'elles sont censées être plus individualisées à l'EPHE. Néanmoins, cette complémentarité est de courte durée puisque les cours de la rue Gerson s'arrêtent avec la guerre de 1870-1871⁹⁴. En 1871-1872, A. Brachet n'enseigne plus qu'à EPHE, avant de laisser sa place de répétiteur l'année suivante à un ancien élève de G. Paris à la rue Gerson et à l'EPHE, A. Darmesteter.

2 Arsène Darmesteter entre quatre institutions (1881-1883)

De façon générale, la carrière d'enseignant d'A. Darmesteter, bien que relativement courte – seize années seulement –, n'est pas facile à retracer. Les travaux qui lui sont spécifiquement consacrés sont d'ailleurs peu nombreux⁹⁵. À cela, deux raisons principales : la rareté des

Il existe une seule autre différence, mineure : C. Morel, déjà indiqué comme répétiteur pour la conférence de *Philologie latine* de G. Boissier dans la proposition de L. Renier, apparaît également comme répétiteur pour la conférence d'*Épigraphie et antiquités romaines* dirigée par L. Renier lui-même.

⁹¹ BMF, Fonds G. Paris, École Pratique des Hautes Études, Notes et pièces officielles, *Rapport sur les travaux de la Conférence des Langues romanes, pendant le second semestre de l'année 1868-1869*, 1869, f. 1v-2r.

⁹² BMF, EPHE, Fonds G. Paris, Notes et pièces officielles, Auguste Brachet, *Rapport sur les travaux de la Conférence des langues romanes (2e semestre 1869-1870) par A. Brachet*, 14 juillet 1870, 1 f.

⁹³ *Origine et état actuel...*, *op. cit.*, p. 5.

⁹⁴ G. Paris affirme que la 3^e année d'existence de la conférence (1870-1871) « n'a compris qu'un semestre, 1871, peu occupé », vraisemblablement en raison du contexte politique et militaire. (BMF, EPHE, Fonds G. Paris, Notes et pièces officielles, *Rapport sommaire sur les travaux de la Conférence des langues romanes (1869-1871)*, s. d.) (Cf. Annexe I.A.1.e)

⁹⁵ G. Bergounioux, « Arsène Darmesteter (1846-1888) », art. cit. ; Yakov Malkiel, « Les frères Darmesteter et l'aube de la philologie française », *Revue des Études Juives*, 1994, vol. 153, n° 3, p. 383-401 ; Teddy Arnavielle (éd.), *Arsène Darmesteter (1848-1888), un auteur, une œuvre, un milieu*, *op. cit.* ; Valérie Spaëth,

documents le concernant, d'une part, et la diversité des institutions où il a exercé, soit principalement trois établissements en seize ans de carrière, aux publics et aux finalités assez éloignées⁹⁶, d'autre part. Les Archives nationales ne conservent pas de dossier administratif à son nom⁹⁷, à la différence de G. Paris ou de F. Brunot ; et ses archives conservées à la Bibliothèque interuniversitaire de la Sorbonne ne comportent pas d'informations administratives ni de correspondance⁹⁸. Néanmoins, d'après les informations disponibles, la période 1881-1883 paraît cruciale dans sa carrière dans la mesure où il y a coïncidence de trois changements majeurs : son départ de l'EPHE, son accession à une chaire à la Faculté des lettres de Paris et sa prise de fonctions à l'ENS de Sèvres. En moins de trois ans, il passe très rapidement d'une institution à l'autre tout en enseignant simultanément dans au moins deux des trois établissements, voire dans les trois en même temps en 1881-1882.

2.1 Répétiteur à l'EPHE

2.1.1 L'appui de G. Paris

Le recrutement d'A. Darmesteter en tant que répétiteur de la *Conférence des langues romanes* à l'EPHE en 1872 n'est pas documenté – les procès-verbaux du Conseil de la IV^e Section ne commençant qu'en 1877⁹⁹ – et les annuaires de l'École ne fournissent à ce propos aucun renseignement. Le nom d'A. Darmesteter ne figure pas dans la liste des 28 élèves admis à l'ouverture de l'EPHE transmise au ministre de l'Instruction publique par L. Renier le 9 décembre 1868, suite aux deux sessions d'admission menées par la commission de patronage de la IV^e Section¹⁰⁰. Est-ce G. Paris, dont la nomination en tant que répétiteur est justement proposée dans ce document, qui a engagé son élève de la rue Gerson à le suivre à l'École naissante ? Quoi qu'il en soit, il est certain que le nom d'A. Darmesteter apparaît dans les rapports de G. Paris pour la *Conférence des langues romanes* qui s'ouvre le 19 janvier 1869¹⁰¹. À l'issue du second semestre, celui-ci classe A. Darmesteter quatrième sur les neuf

« Michel Bréal et Arsène Darmesteter : deux savants juifs face au langage, aux langues et au pouvoir », *Langages*, 2011, vol. 182, n° 2, p. 25.

⁹⁶ Arsène Darmesteter aurait enseigné un an à l'ENS de la rue d'Ulm, à la demande de Fustel de Coulanges (G. Bergounioux, « Arsène Darmesteter (1846-1888) », art. cit., p. 117.).

⁹⁷ « Darmesteter (Arsène) » in Christophe Charle, *Dictionnaire biographique des universitaires aux XIX^e et XX^e siècles*, Paris, INRP / CNRS Éd., 1985, vol.1. La Faculté des lettres de Paris (1809-1908), p. 52-53 ; Françoise Huguet et Boris Noguès, *Darmesteter Arsène*, <http://facultes19.ish-lyon.cnrs.fr/fiche.php?indice=268>, 2011, (consulté le 29 octobre 2017).

⁹⁸ Cf. Chapitre 1.

⁹⁹ BMF, EPHE, IV^e section, *Procès-Verbaux du Conseil*, T. 1, 1877-1912.

¹⁰⁰ L. Renier, *Rapport provisoire sur les travaux de la commission de patronage*, AN, F 17/13617, EPHE, IV^e section, Personnel : propositions, arrêtés.

¹⁰¹ BMF, EPHE, Fonds G. Paris, Notes et pièces officielles, *Rapport sur les travaux de la Conférence des langues romanes (1er semestre 1868-1869) par G. Paris*, s. d., f. 1r.

auditeurs de la conférence pour lesquels il demande à L. Renier l'admission définitive au diplôme de l'EPHE et le soutient dans sa demande de financement d'une mission de recherche en Angleterre :

M. Darmesteter. C'est un des membres les plus distingués de la Conférence, à laquelle il a fourni, pour être imprimé, un très bon travail sur les légendes d'Alexis en prose française. M. Darmesteter a tout ce qui constitue le meilleur esprit scientifique, et quoique plus spécialement historien, il a déjà une grande instruction philologique. Licencié ès lettres, il a entrepris, pour son doctorat, un travail des plus intéressants, la publication et l'interprétation des gloses françaises, écrites en caractères hébraïques, composées par le rabbin Raschi, de Troyes, sur la Bible et le Talmud ; ces gloses remontent à la fin du XI^e siècle : on comprend leur valeur considérable. Pour compléter ce travail, qui demandait les aptitudes réunies d'un hébraïsant et d'un romaniste, M. Darmesteter a besoin de faire un voyage en Angleterre, où se trouvent de précieux manuscrits. Il a adressé au Ministère la demande d'une mission à cet effet : sa position de fortune plus que modeste le désigne, non moins que son mérite, à la bienveillance du Ministre¹⁰².

L'année suivante, G. Paris le recommande à nouveau chaudement pour l'obtention d'une deuxième mission, en Italie cette fois¹⁰³. Ce sont apparemment son « esprit scientifique » et sa « grande instruction philologique », mais peut-être aussi sa situation pécuniaire visiblement précaire qui lui valent d'être désigné dès 1872-1873 pour le poste de répétiteur laissé vacant par A. Brachet.

2.1.2 Continuité de l'enseignement de l'EPHE à la Faculté des lettres (1883)

A. Darmesteter occupe la fonction de répétiteur de la *Conférence des langues romanes* jusqu'en 1883¹⁰⁴ quand, suite à sa nomination en tant que professeur à la Faculté des lettres, il décide de quitter l'EPHE, où il est remplacé, à sa demande, par Jules Gilliéron (1854-1926). On peut ainsi lire dans le procès-verbal de la réunion du Conseil de la IV^e Section qui se tient le 14 janvier 1883 :

M. A. Darmesteter attend sa nomination officielle à la Faculté des lettres comme Professeur, et demande d'être remplacé à l'École par M. Gilliéron, auteur d'une très bonne étude sur le patois de Vionnaz¹⁰⁵. [...]

M. Bréal suggère, d'accord avec M. Dumont, que la conférence de M. Gilliéron ait un caractère nouveau. M. Darmesteter continuera à faire à la Faculté ce qu'il faisait à l'École. M. Gilliéron pourrait faire des conférences sur la *dialectologie*.

Ce compte rendu comporte plusieurs informations importantes. D'abord, le fait qu'A. Darmesteter démissionne parce qu'il est nommé en tant que professeur alors qu'il exerçait en

¹⁰² G. Paris, *Rapport sur les travaux de la Conférence des langues romanes (2^e semestre 1868-1869)*, op. cit., p. 2v.

¹⁰³ BMF, EPHE, Fonds G. Paris, Notes et pièces officielles, *Rapport sur les travaux de la Conférence des langues romanes (1^{er} semestre 1869-1870)* par G. Paris, 25 mars 1870.

¹⁰⁴ En 1881, le titre de « répétiteur » disparaît au profit de l'appellation « maître de conférences ». Sur ce point, cf. Chapitre 3.

¹⁰⁵ BMF, EPHE, IV^e section, Procès-Verbaux du Conseil, T. 1 : 1877-1912, *Séance du 14 janvier 1883*.

parallèle dans les deux institutions depuis six années. Le salaire de professeur lui permet-il enfin de renoncer à un cumul qui devait lui peser ? Enseignant également à l'ENS de Sèvres depuis la fin de l'année 1881, manque-t-il de la disponibilité suffisante pour mener de front toutes ces activités ? Estime-t-il qu'il est temps de laisser la place à un collègue plus jeune qui aurait besoin de faire ses preuves ? Il reste que son départ est l'occasion d'une réorientation des enseignements de la *Conférence des langues romanes* assurés par le maître de conférences, en l'occurrence J. Gilliéron, à côté de ceux du directeur d'études, G. Paris. Cette inflexion, suggérée par M. Bréal, a lieu dès la rentrée 1883-1884 où l'affiche signale que J. Gilliéron fera, dans le cadre de la *Conférence des langues romanes*, une « Étude sur les patois de l'Oise, de la Somme et du Pas-de-Calais » et une « Lecture de textes patois¹⁰⁶ ».

Ce n'est qu'en 1892-1893 que sera créée une section de « Dialectologie de la Gaule romane » dont J. Gilliéron est le directeur-adjoint, toujours au sein de la *Conférence des langues romanes*, alors renommée *Philologie romane*¹⁰⁷. Cela montre en tout cas la plasticité des intitulés des conférences de l'EPHE, qui peuvent, en fonction des domaines de spécialité des enseignants, recouvrir des contenus différents. Plus encore, cette plasticité ne caractérise pas seulement l'EPHE, mais aussi la Faculté des lettres, où A. Darmesteter, malgré la différence d'intitulés, est encouragé par M. Bréal à « continuer à faire ce qu'il faisait à l'École », alors même qu'on pourrait s'attendre à ce que la chaire s'inscrive plutôt dans la continuité de la maîtrise de conférences qu'il occupait déjà à la Faculté des lettres. D'après le *Livret de l'étudiant* de l'année 1882-1883, c'est en effet ce qui se passe.

M. A. Darmesteter, professeur, expliquera, les lundis, à neuf heures, les passages de *La Chanson de Roland* inscrits au programme de l'agrégation de grammaire. Les mercredis, à trois heures et demie, il traitera de l'histoire de la syntaxe française. Il exposera, en outre, la grammaire comparée des langues romanes, les mercredis, à cinq heures (phonétique), et les lundis, à cinq heures (déclinaison et conjugaison).

L'explication de la *Chanson de Roland*, œuvre au programme de l'agrégation de grammaire depuis 1879, correspond aux tâches officiellement assignées aux enseignants de la Faculté des lettres. L'histoire de la syntaxe française correspond au thème traité au semestre précédent. En revanche, les deux cours de « grammaire comparée des langues romanes » semblent répondre à la proposition de M. Bréal. Outre les horaires, relativement proches de

¹⁰⁶ BMF, EPHE, IV^e section, Collection d'affiches de l'École, *1er semestre 1882-1883*, 1882.

¹⁰⁷ BMF, EPHE, IV^e section, Collection d'affiches de l'École, *1892-1893*, 1892. Le changement de titre de la conférence et l'ouverture d'une section dédiée à la dialectologie romane sont demandés par G. Paris au ministre de l'Instruction publique dans une lettre en date du 18 octobre 1892. Ils sont actés dans un arrêté daté du 26 octobre 1892 (G. Paris, « Lettre de G. Paris au MIP », art. cit., AN, F 17/13617, EPHE, IV^e section, Règlements, Gaston Paris, *Lettre de G. Paris au MIP* ; AN, F 17/13617, EPHE, IV^e section, Personnel : propositions, arrêtés, Léon Bourgeois, *Arrêté*, 26 octobre 1892, 2 f.).

ceux de ses enseignements à l'EPHE au semestre précédent, le thème correspond rigoureusement à ce que traitait A. Darmesteter dans le cadre de la *Conférence des langues romanes* :

M. Arsène Darmesteter, maître de conférences : Première année, *Phonétique comparée des langues romanes*, les mercredis, à 4 heures $\frac{3}{4}$. – Seconde année : *Morphologie comparée des langues romanes*, les lundis, à 10 heures $\frac{1}{4}$ ¹⁰⁸.

Il paraît peu probable qu'A. Darmesteter ait créé un nouveau cours pour un seul semestre. Il a donc envisagé la possibilité de transférer son enseignement de l'EPHE à la Sorbonne : pourquoi n'a-t-il pas poursuivi dans cette voie ? Le nouveau professeur, nommé en cours d'année, s'est vraisemblablement senti tenu de terminer le programme qu'il avait commencé à traiter avec ses élèves de l'EPHE, même dans une autre institution. La circulation d'un établissement à l'autre joue ici un rôle majeur¹⁰⁹.

2.2 À la Faculté des lettres de Paris, de maître de conférences à professeur

2.2.1 L'obtention d'une maîtrise de conférences

A. Darmesteter a en effet été l'un des premiers à être nommé maître de conférences, le 16 décembre 1877¹¹⁰, un peu plus d'un mois après la création du statut¹¹¹, trois jours après avoir soutenu sa thèse de doctorat¹¹². Une lettre écrite à G. Paris en septembre 1876 montre qu'A. Darmesteter souhaitait vivement l'obtention de ce poste, ce qui nécessitait à la fois une stratégie institutionnelle et scientifique.

Je vais me remettre au travail, et de force. De tous côtés on m'engage à prendre au plus vite mon titre de docteur, M. Egger, M. Benoit, M. Bréal¹¹³. On me fait espérer que dans quelques

¹⁰⁸ Cf. Annexe I.A.2.a.

¹⁰⁹ Cf. Chapitre 3.

¹¹⁰ « Décret », *Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique*, 16 décembre 1877, vol. 20, n° 408, p. 343.

¹¹¹ Sur la création du statut de maître de conférences, cf. Chapitre 3.

¹¹² « Soutenance de thèses pour le doctorat ès lettres », *Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique*, 13 juin 1877, vol. 20, n° 408, p. 368 ; A. Darmesteter, *De la création actuelle de mots nouveaux dans la langue française et des lois qui la régissent*, op. cit. ; Arsène Darmesteter, *De Floovante, vetustiore gallico poemate et de Merovingo cyclo, scripsit et adjecit nunc primum edita Olavianam Flovents sagae versionem et excerpta e Parisiensi codice « il libro de Fioravante »* A. Darmesteter, Lutetiae Parisiorum, apud F. Vieweg, 1877.

¹¹³ Il s'agit d'Émile Egger (1813-1885), alors membre de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres (depuis 1854) et professeur d'*Éloquence grecque* (1874-1885) à la Faculté des lettres de Paris, et non de son fils, Victor Egger (1848-1909), agrégé de philosophie et légèrement plus jeune qu'A. Darmesteter.

Malgré la variation orthographique, A. Darmesteter fait probablement référence à Eugène Benoit (1831-1887), qui enseigne à la Faculté des lettres de Paris depuis 1873, d'abord en tant que suppléant d'H. Patin à la chaire de *Poésie latine*. Au moment où A. Darmesteter écrit cette lettre, E. Benoit vient d'être nommé professeur en remplacement d'H. Patin, mort quelques mois plus tôt.

mois on créera une chaire de langues d'oïl à la Sorbonne, et que si je suis docteur, j'aurai de grandes chances d'y être appelé. Malheureusement, mon Raschi me prendra encore un an de travail, non compris l'impression, tant le travail qu'il exige est délicat et minutieux. Je n'arriverai donc jamais à temps avec Raschi. Aussi je suis disposé à prendre pour thèse française ma thèse latine : *Des procédés que la langue française actuelle emploie pour créer des mots nouveaux*, sujet intéressant et qui offre matière à discussion à la Sorbonne. Pour la thèse latine, je ne vois pas de sujet que je puisse traiter à fond rapidement. J'ai songé entre autres sujets à une étude littéraire sur le Floovent. [...] Je tendrais, pour me conformer à l'excellent conseil de M. Bréal, à traiter un sujet qui touchât à la littérature ; la thèse fr[ançaise] étant plutôt philologique. [...]¹¹⁴

Bien qu'il soit suffisamment proche d'A. Darmesteter pour être tenu au courant de l'affaire et malgré la chaire au Collège de France dont il est titulaire depuis 1872, G. Paris ne paraît donc pas être partie prenante dans l'ouverture de cette maîtrise de conférences à la Faculté des lettres de Paris : les prises de décision semblent y relever d'un réseau dont il ne fait pas directement partie. Les trois personnages cités par A. Darmesteter ont en commun d'être agrégés de lettres et, en ce qui concerne M. Bréal et E. Benoist, d'être également d'anciens élèves de l'ENS à l'époque où E. Egger y enseignait en tant que maître de conférences en *Grammaire générale et comparée* (1839-1861). En effet, nés au début des années 1830, ceux-ci sont à peu près de la même génération, alors qu'E. Egger, plus âgé qu'eux d'environ vingt ans, appartient à la génération précédente. Il semble d'ailleurs que ce soit lui qui ait poussé E. Benoist à étudier la littérature latine après son doctorat¹¹⁵, alors que lui-même est helléniste. En 1876, tous deux sont professeurs à la Faculté des lettres de Paris, tandis que M. Bréal, enseigne au Collège de France et à l'EPHE. Néanmoins, M. Bréal, membre de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres tout comme E. Egger, partage avec lui l'étude de la grammaire comparée, que ce dernier avait aussi enseignée aux cours de la rue Gerson au moment où A. Darmesteter les fréquentait, en 1867-1868. Cette période coïncide justement avec la fondation, en 1867, de l'Association pour l'encouragement des études grecques en France, dont M. Bréal et E. Egger sont membres fondateurs, tandis qu'E. Benoist y adhère en 1870¹¹⁶.

Il est intéressant de constater que ces trois professeurs, très liés à l'étude des langues et des littératures anciennes, contribuent à orienter la carrière d'A. Darmesteter dans une direction différente et nouvelle, jusqu'à présent absente de la Faculté des lettres de Paris. Il

Michel Bréal (1832-1915), également membre de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres (depuis 1875), est professeur de *Grammaire comparée* au Collège de France (1866-1905) et directeur d'études pour la même discipline à l'EPHE (1868-1915).

¹¹⁴ BNF, Correspondance de G. Paris, NAF 24437, *Lettre d'A. Darmesteter*, 12 septembre 1876, f. 7.

¹¹⁵ Françoise Huguet et Boris Noguès, *Benoist Louis Eugène*, <http://facultes19.ish-lyon.cnrs.fr/fiche.php?indice=71>, 2011, (consulté le 29 octobre 2017).

¹¹⁶ Comité des Travaux Historiques et Scientifiques, *Association pour l'encouragement des études grecques en France*, <http://cths.fr/an/societe.php?id=1506&proso=y#B>, (consulté le 30 octobre 2017).

semble donc que la rue Gerson et l'EPHE, lieux où A. Darmesteter a vraisemblablement pu rencontrer E. Egger et M. Bréal et où il se lie également avec G. Paris, ne soient pas uniquement des espaces d'expériences pédagogiques et scientifiques détachés de la Sorbonne, mais aussi des creusets dans lesquels se nouent des relations qui peuvent ensuite avoir des répercussions sur l'organisation des études littéraires traditionnelles. Il convient en outre de souligner que M. Bréal, avant même de devenir inspecteur général de l'Enseignement supérieur¹¹⁷, joue, depuis le Collège de France et l'EPHE, un rôle non négligeable dans la construction de la carrière d'un professeur de la Faculté des lettres. Enfin, bien qu'aucun d'entre eux n'y exerce alors, le cercle des soutiens d'A. Darmesteter à la Faculté des lettres trouve son origine dans un réseau formé à l'ENS, une vingtaine d'années auparavant environ.

Concernant la maîtrise de conférences elle-même, bien que son intitulé définitif, *Langue et littérature françaises du Moyen-Âge*, corresponde exactement à celui de la chaire du Collège de France occupée par G. Paris à la suite de son père, la question ne semble pas encore tranchée en 1876. Tout au plus peut-on inférer de l'expression « langues d'oïl », employée dans sa lettre à G. Paris, qu'A. Darmesteter envisage d'abandonner l'étude d'ensemble des langues romanes pour se concentrer uniquement sur les plus septentrionales, le français au premier chef, et qu'il compte probablement s'en tenir à la période médiévale.

En effet, il s'agit bien là, au moment où débutent les réformes qui réorganisent l'enseignement universitaire, d'une institutionnalisation des études médiévales, jusqu'alors limitées à l'École des chartes et au Collège de France¹¹⁸. Néanmoins, à l'École des chartes, l'étude des langues latine et française se présente comme un auxiliaire à l'étude juridique et historique des textes médiévaux. De ce point de vue, le poste ouvert pour A. Darmesteter à la Sorbonne semble se situer plutôt dans la continuité de la *Conférence des langues romanes* de l'EPHE, dans la mesure où il donne explicitement une place à l'étude de la langue, prise dans son évolution, même si le domaine des langues à étudier se réduit au français.

Pour autant, la complémentarité entre les aspects littéraires et linguistiques – « philologiques » – fait explicitement partie du projet et justifie le conseil que donne M. Bréal à A. Darmesteter quant au choix de ses sujets de thèse. Ce dernier est donc prêt, étant donné l'urgence, à saisir l'opportunité d'installer sa carrière et d'améliorer ses revenus, à mettre de côté le travail qui l'occupe depuis plus d'une dizaine d'années¹¹⁹ et à choisir des sujets qu'il

¹¹⁷ Il le devient par le décret du 15 avril 1879.

¹¹⁸ Voir Charles Ridoux, *Évolution des études médiévales en France de 1860 à 1914*, Paris, Honoré Champion, 2001, notamment les chapitres IV et V.

¹¹⁹ Son travail sur les gloses de Rachi ne fut finalement jamais achevé de son vivant. Il a été publié de façon posthume en 1909 à partir de notes retrouvées dans ses papiers, après une première parution dans la *Revue des*

serait en mesure de traiter dans le temps imparti, mais aussi qui correspondent aux attentes institutionnelles. Dernier point, il faut bien constater que neuf mois seulement avant l'ouverture du poste, A. Darmesteter espère obtenir une chaire et non une maîtrise de conférences : il ne semble pas envisager d'autre statut possible pour le poste qu'on lui laisse entrevoir. Ignore-t-il le projet de création du nouveau statut ou lui a-t-on glissé que le poste serait une véritable chaire ?

2.2.2 Faire transformer la maîtrise de conférences en chaire

Quoi qu'il en soit, A. Darmesteter fait en sorte de pouvoir accepter le poste qu'on lui a destiné, mais il considère assez rapidement le salaire de maître de conférences comme insuffisant, à la fois relativement au travail fourni et par rapport à la situation matérielle dans laquelle il le met, ce dont il s'entretient avec le directeur de l'Enseignement supérieur, Albert Dumont (1842-1884)¹²⁰. En novembre 1880, il raconte cette entrevue à G. Paris :

Pour la transformation de ma conférence en chaire, il n'a voulu s'engager à rien. Il appelle cette création de la chaire de v[ieux] fr[ançais] de tous ses vœux, et il tient grand compte du vœu unanime de la Faculté des lettres. [...]

Que me conseillez-vous ? M. Dumont, je le crois, est fort bien disposé en ma faveur. Appuierait-il des tentatives faites par des amis politiques pour la demande de crédits ?

Je ne sais encore que faire, et quels moyens employer pour arriver à une amélioration de ma situation matérielle. Soyez, si vous le pouvez, mon éclaircisseur¹²¹.

Cette lettre montre non seulement à quel point A. Darmesteter tient à la transformation de sa maîtrise de conférences en chaire proprement dite, mais aussi les moyens qu'il est prêt à mettre en œuvre et les appuis qu'il a gagnés depuis son entrée à la Faculté des lettres de Paris. En effet, alors qu'en 1876, seuls apparaissent dans sa stratégie institutionnelle des soutiens issus du monde savant (É. Egger, E. Benoist, M. Bréal) qui étaient eux-mêmes informés des évolutions projetées à l'intérieur de la Faculté des lettres, en 1880, il s'entretient personnellement avec le directeur de l'Enseignement supérieur¹²² – dont il obtient l'assurance que son salaire serait augmenté dès l'année suivante. La Faculté des lettres lui est déjà acquise, mais c'est dans les rouages administratifs que se joue l'ouverture ou non de la chaire qu'il désire. Durant cette première période de réforme de l'enseignement supérieur, « avant toute autre chose, il s'agissait d'habituer l'administration et le corps enseignant à se

études juives en 1907-1908 (t. 53-56) : Arsène Darmesteter (éd.), *Les gloses françaises de Raschi dans la Bible*, Paris, A. Durlacher, 1909.

¹²⁰ Albert Dumont, ancien directeur de l'École française d'Athènes (1875-1879) et fondateur de l'École française de Rome (1874), est alors directeur de l'enseignement supérieur (1879-1884), où il œuvre à la réorganisation de l'université.

¹²¹ BNF, Correspondance de G. Paris, NAF 24437, *Lettre d'A. Darmesteter*, 13 novembre 1880, f. 8. Cf. Annexe II.A.1.b.

¹²² Ernest Lavisé évoque ces « interminables causeries » qui faisaient partie des habitudes d'Albert Dumont. (Ernest Lavisé, *Études et étudiants*, Paris, Armand Colin, 1890, p. 26.)

considérer non comme deux forces antagonistes, mais comme les coordonnées d'un même dessein.¹²³ » Louis Liard (1846-1917), qui succède à Albert Dumont à la direction de l'Enseignement supérieur, rend ainsi hommage à l'action de ce dernier notamment sur ce plan¹²⁴. Cependant, les ressorts de l'ouverture de cette chaire ne sont pas uniquement scientifiques et administratifs, mais aussi politiques dans la mesure où les crédits qui permettraient de créer le poste doivent d'abord être votés.

Qui sont donc les « amis politiques » évoqués par A. Darmesteter ? Une dernière lettre à G. Paris à propos de l'ouverture de cette chaire en juin 1882 mentionne les députés Daniel Wilson (1840-1919) et Charles Boysset (1817-1901) et A. Darmesteter demande à G. Paris d'intervenir directement auprès du ministre de l'Instruction publique, J. Ferry, afin que lui-même ou le sous-secrétaire d'État à l'Instruction publique, Jules Duvaux (1827-1901) plaident en sa faveur auprès de la commission du budget de l'Assemblée nationale¹²⁵. Ainsi se dessine des sympathies politiques nettement orientées vers la majorité parlementaire des républicains modérés ou « opportunistes » et inscrites dans des sphères très proches du pouvoir exécutif.

G. Paris peut directement intercéder en faveur d'A. Darmesteter auprès de J. Ferry, ministre de l'Instruction publique – élément de relative stabilité gouvernementale alors que se succèdent en une année à peine, de janvier 1882 à février 1883, les éphémères ministères Freycinet, Duclerc puis Fallières ; D. Wilson est le gendre de Jules Grévy (1807-1891), alors Président de la République. Plus à gauche encore, C. Boysset a quitté en 1881 l'Union républicaine menée par Léon Gambetta (1838-1882), alors que celui-ci forme l'éphémère « grand ministère », pour devenir président de la Gauche radicale. A. Darmesteter est par ailleurs en contact avec un autre député de l'Union républicaine, qui, comme C. Boysset, passe à la Gauche radicale, mais avec quelques années de décalage : il s'agit d'Édouard Lockroy (1838-1913). Si les positions politiques d'A. Darmesteter n'apparaissent à aucun moment dans ses ouvrages scientifiques, sa carrière, qui ne peut s'appuyer, même en partie, sur une transmission parentale, comme ce fut le cas de G. Paris, semble bien nécessiter l'intervention de réseaux à la fois scientifiques et politiques qui appartiennent partiellement, mais dépassent aussi largement le cadre des institutions dans lesquelles il enseigne, que ce soit l'EPHE ou la Faculté des lettres.

¹²³ Louis Liard, *Universités et Facultés*, Paris, Armand Colin, 1890, p. 73.

¹²⁴ Sur l'action d'A. Dumont, voir également Jean-Marie Mayeur, « Albert Dumont et les transformations de l'enseignement supérieur au début de la Troisième République », *Bulletin de correspondance hellénique*, 1976, vol. 100, n° 1, p. 7-10.

¹²⁵ BNF, Correspondance de G. Paris, NAF 24437, *Lettre d'A. Darmesteter*, 12 juin 1882, f. 10. Cf. Annexe II.A.1.c.

D. Wilson, C. Boysset et E. Lockroy sont tous trois élus en mars 1882 à la Commission du budget de l'année 1883¹²⁶ et, de fait, la chaire tant espérée est finalement créée le 15 janvier 1883¹²⁷. La dimension médiévale précédemment mentionnée est conservée dans l'intitulé : « Littérature française du Moyen-Âge et histoire de la langue française ». Elle est toutefois réduite à la partie littéraire tandis que s'y adjoint un second volet, à la fois proprement linguistique et explicitement historique. La leçon d'ouverture prononcée en décembre 1883 donne l'occasion au nouveau professeur de revenir sur son passage de l'EPHE à la Faculté des lettres :

Six ans se sont écoulés depuis le jour où le ministre de l'instruction publique fondait, à la Faculté des lettres de Paris, une conférence de langue et de littérature française du Moyen-Âge, et sur la proposition du conseil des professeurs, me chargeait de cette conférence.

Pendant six ans j'ai poursuivi ici l'étude de nos vieux textes et l'histoire de notre langue, en même temps que, dans une enceinte voisine, à l'École pratique des Hautes Études, je continuais l'enseignement de la grammaire comparée des langues romanes.

Durant l'année scolaire qui vient de finir, un changement considérable s'est produit. Nos études, encore nouvelles, ont reçu une consécration solennelle et définitive ; la conférence a été transformée en chaire¹²⁸.

Ce début, qui pourrait sembler convenu et purement factuel, prend une autre dimension quand on le met en regard des difficultés et du temps qu'il aura fallu à A. Darmesteter pour obtenir l'ouverture de cette chaire : la consécration est celle de son propre travail et des études sur la langue et la littérature du Moyen-Âge. Quel rôle A. Darmesteter a-t-il joué dans la définition de l'intitulé ? Difficile de le savoir, mais il est certain que, contrairement à ce que suggérait M. Bréal quelques mois plus tôt au Conseil de la IV^e Section de l'EPHE, A. Darmesteter, loin de déplacer simplement son cours de l'EPHE à la Sorbonne, différencie nettement son enseignement à la Faculté des lettres, où il étudie « nos vieux textes et l'histoire de notre langue » et ses conférences à l'EPHE, consacrées à la « grammaire comparée des langues romanes », conformément au programme défini dès 1868 par G. Paris. Il poursuit donc :

Aujourd'hui, [...] j'abandonne, non sans regret, cet enseignement de la grammaire comparée des langues romanes, que j'avais été chargé d'y organiser. Les légitimes exigences de la science, le titre même de la chaire que j'occupe, m'imposent une limite dont je suis forcé de reconnaître l'absolue nécessité. [...] ¹²⁹

Les deux principaux obstacles au transfert pur et simple de son enseignement de l'EPHE vers la Faculté des lettres sont donc scientifique, pour l'un, et institutionnel, pour l'autre ; A.

¹²⁶ « Chambre des députés », *Le Temps*, 25 mars 1882, 22e année, n° 7640, p. 1.

¹²⁷ « Décret », art. cit.

¹²⁸ A. Darmesteter, *Faculté des Lettres de Paris. Cours de Littérature française du Moyen-Âge et d'histoire de la langue française. Leçon d'ouverture*, op. cit., p. 5. Pour un extrait plus étendu, cf. Annexe II.B.2.a.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 6.

Darmesteter développe ces deux points de vue dans les paragraphes qui suivent. L'argument scientifique porte sur la nécessaire spécialisation qu'implique l'accroissement des connaissances en philologie romane : la délimitation d'un domaine d'étude à l'intérieur des langues romanes est devenue la condition *sine qua non* de la qualité de l'enseignement et la garantie contre une éventuelle baisse du niveau des études. Quant à l'argument institutionnel, il s'appuie justement sur la différence entre la Faculté des lettres et l'EPHE, en particulier en ce qui concerne leurs publics respectifs. Tandis qu'à l'EPHE, la prédominance des étudiants étrangers destinés à retourner dans leur pays d'origine a justifié l'étude de l'ensemble des langues romanes, à la Faculté des lettres, « il importe de créer en France une école française qui poursuive avant tout l'étude scientifique de la langue dans toute l'étendue de son développement historique¹³⁰ ».

Par ailleurs, A. Darmesteter dit vouloir profiter de la transformation de sa maîtrise de conférences en chaire pour enfin introduire « l'étude de l'ancienne littérature », ce qu'il n'avait pas pu faire jusqu'alors. À quel point un intitulé est-il donc contraignant à ses yeux ? A. Darmesteter se dit forcé à limiter son domaine d'étude par « le titre même de la chaire qu'[il] occupe », mais l'association entre langue et littérature qui figurait dans l'intitulé de sa maîtrise de conférences n'a apparemment pas suffi à donner une véritable place aux études littéraires dans son cours. On peut rapprocher l'autonomisation de l'*histoire de la langue française* dans ce nouvel intitulé de l'intitulé d'un autre poste qu'occupe A. Darmesteter depuis la fin de l'année 1881, celui de maître de conférences en *Langue française* à l'ENS de jeunes filles de Sèvres.

2.3 L'ENS de jeunes filles de Sèvres, un poste à part ?

L'ENS de jeunes filles de Sèvres est un internat fondé en 1881, suite au vote de la loi Camille Sée sur l'enseignement secondaire de jeunes filles, afin de former des femmes destinées à enseigner dans les collèges et lycées féminins récemment créés¹³¹. Il s'agit à la

¹³⁰ *Ibid.*, p. 7.

¹³¹ Loi du 26 juillet 1881 concernant la création par l'État d'une École normale destinée à préparer les professeurs femmes pour les écoles secondaires de jeunes filles. L'ensemble des débats et des dispositions législatifs afférents à la loi Camille Sée sont repris dans *Lycées et collèges de jeunes filles*, *op. cit.* Pour une perspective historiographique sur l'histoire de l'éducation des filles, voir Rebecca Rogers, « L'éducation des filles : un siècle et demi d'historiographie », *Histoire de l'éducation*, 2007, n° 115-116, p. 37-79. La synthèse la plus complète sur l'enseignement secondaire de jeunes filles reste F. Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.* Voir également Rebecca Rogers, « L'impensable mixité de l'enseignement secondaire féminin en France au XIX^e siècle » dans Rebecca Rogers et Marlaine Cacouault (éds.), *La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Éditions, 2004, p. 101-114 ; Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat : l'éducation féminine au XIX^e siècle*, traduit par Céline Grasser, Rennes, PUR, 2007 ; Antoine Prost, « Inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887) », *Histoire de l'éducation*, 2007, n° 115-116, p. 149-169.

fois d'être en mesure d'offrir dans ces nouveaux établissements un enseignement qui ne se réduise pas à celui des écoles primaires supérieures, qui accueillent des jeunes filles du même âge mais relèvent de l'enseignement primaire, et d'éviter d'avoir recours à des enseignants masculins pour un public de jeunes filles¹³².

2.3.1 Pourquoi enseigner à l'ENS de Sèvres ?

Sous le Second Empire, à l'initiative de V. Duruy avaient déjà été ouverts à partir de 1867, dans différentes villes de France, des cours libres d'enseignement secondaire de jeunes filles¹³³. À Paris, à la différence des autres villes, ces cours sont gérés par l'*Association pour l'enseignement secondaire des jeunes filles*, qui ne dépend pas de la municipalité. L'association est en large part composée de professeurs des Facultés de lettres et de sciences et de l'ENS. Ouverts la même année que les cours libres de la rue Gerson, ces cours ont justement lieu dans les mêmes salles où A. Darmesteter suit les enseignements du jeune G. Paris. Les cours étant libres, les programmes varient d'un lieu à l'autre.

Néanmoins, V. Duruy impose immédiatement comme modèle pour les cours secondaires de jeunes filles l'enseignement « secondaire spécial », à finalité professionnelle, créé par la loi du 21 juin 1865 « et destiné à fournir une éducation appropriée aux besoins des agriculteurs, des industriels et des négociants ». Ainsi les langues anciennes sont-elles exclues de l'un comme de l'autre¹³⁴. Les cours libres de jeunes filles rue Gerson, dits « Cours de la Sorbonne », comprennent trois années, dont le programme correspond à celui des troisième et quatrième années du cours normal, où sont formées les institutrices de l'enseignement primaire¹³⁵. Dès 1868, est proposé un cours de « Langue française » à côté de ceux de « Littérature » et d'« Histoire » ; il est dispensé par É. Egger¹³⁶ – le même qui pousse

¹³² Sur le problème de la présence d'enseignants masculins dans les collèges et lycées de jeunes filles, voir Rebecca Rogers, « Le professeur a-t-il un sexe ? : les débats autour de la présence d'hommes dans l'enseignement secondaire féminin, 1840-1880 », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1 novembre 1996, n° 4. L'ENS de Sèvres et ses élèves a été bien étudiée par J. B. Margadant, *Madame le professeur, op. cit.*

¹³³ Pour l'analyse de leur fonctionnement, voir Yves Verneuil, « Les cours secondaires pour jeunes filles à Troyes sous le Second Empire, entre autorités municipales et administration bonapartiste », *Revue d'histoire du XIX^e siècle*, 2009, n° 39, p. 95-111.

¹³⁴ Victor Duruy, « Instructions complémentaires pour la loi du 10 avril 1867, en ce qui concerne les écoles de filles », *Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique*, 1867, t. VIII, n° 155, p. 476.

¹³⁵ AN, F 17/6682, Cours secondaires de jeunes filles. Rue Gerson, *Programmes des cours de la Sorbonne*, 1868. Comme le souligne Françoise Mayeur, au XIX^e siècle, l'enseignement féminin ne vise pas à l'émancipation des femmes mais à les préparer à la vie domestique ou, à la rigueur, à l'enseignement. (*L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris, Perrin, 2008, p. 186.) Ouverts dès les années 1830 pour former des institutrices, les *cours normaux* sont des classes annexées à une pension ou à une école primaire supérieure de filles. Ces *cours* sont à l'origine des écoles normales d'institutrices qui ouvrent à partir de 1879. (« Normales primaires (écoles) », Ferdinand Buisson (éd.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, op. cit.*)

¹³⁶ « Association pour l'enseignement secondaire des jeunes filles à la Sorbonne », *Bulletin administratif de l'instruction publique*, 1868, vol. 10, n° 185, p. 385-387.

quelques années plus tard A. Darmesteter à obtenir son doctorat pour devenir maître de conférences. Dès le début des années 1870, le cours d'É. Egger, réservé aux élèves de 2^e année¹³⁷, s'intitule « Grammaire et littérature ancienne » au premier semestre 1871-1872¹³⁸ puis « Grammaire historique et histoire de la langue française » au second semestre 1872-1873¹³⁹.

Dans quelle mesure l'enseignement d'É. Egger au début des années 1870 préfigure-t-il le cours qu'A. Darmesteter prend en charge à Sèvres à partir de 1881 ? Il s'agit certes là d'un cours d'enseignement secondaire alors que l'ENS de Sèvres n'est pas conçue comme un établissement d'enseignement secondaire mais bien comme une école supérieure, comme l'indique son nom. Néanmoins, à l'ouverture de l'École de Sèvres, il n'existe aucun autre établissement offrant un cours dédié à la langue française qui ne soit en même temps un cours de littérature : ce n'est le cas ni au Collège de France, ni à l'EPHE, ni à la Faculté des lettres de Paris – comme le souligne A. Darmesteter lui-même en 1883 – ni dans les facultés de province. Les ENS d'enseignement primaire, c'est-à-dire consacrées la formation des professeur(e)s destiné(e)s à enseigner dans les écoles normales d'institutrices et d'instituteurs, celle de Fontenay-aux-Roses pour les femmes, celle de Saint-Cloud pour les hommes, fondées à peu près en même temps que l'ENS de Sèvres, n'ont pas non plus un tel cours à leur programme¹⁴⁰.

¹³⁷ Les élèves de première année suivent un cours intitulé « Exercices littéraires », donné par Léon Croulé (1830-1903), alors professeur au Lycée Henri IV, avant d'être nommé maître de conférences à l'ENS en 1873 puis professeur d'*Éloquence française* à la Faculté des lettres de Paris à partir de 1879. Les élèves de troisième année ont un cours de « Littérature française » confié à Paul Albert (1827-1880), d'abord professeur de rhétorique au lycée Charlemagne, puis maître de conférences à l'ENS en 1868, qui occupera la chaire de *Langue et littérature françaises modernes* au Collège de France en 1878.

¹³⁸ AN, F 17/6682, Cours secondaires de jeunes filles. Rue Gerson, *Affiche du 1^{er} semestre 1871-1872*, 1871.

¹³⁹ AN, F 17/6682, Cours secondaires de jeunes filles. Rue Gerson, *Affiche du 2^e semestre 1872-1873*, 1872. Parallèlement aux cours d'É. Egger sont publiées, dans la revue *L'écho de la Sorbonne. Moniteur de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, des « leçons rédigées conformément au programme des Cours de la Sorbonne » rédigées par Hippolyte Cocheris (1829-1882), chartiste et conservateur de la bibliothèque Mazarine. La publication commence dès la rentrée 1868 et s'arrête en 1872.

¹⁴⁰ Seule la littérature fait l'objet de cours réguliers quand l'ENS de Fontenay ouvre en 1880-1881. C'est la grammaire qui est enseignée ensuite, d'abord par le biais de séries de conférences ponctuellement données par M. Bréal (« Arrêté organisant les cours et conférences de l'École normale supérieure d'institutrices pour l'année 1880-1881 », *Manuel général de l'Instruction primaire*, 13 novembre 1880, XVI, n° 46, p. 634.). Ensuite, un cours régulier de grammaire est créé en 1884 et confié à Raoul Pessonieux (1851-1935), professeur au lycée Henri IV (Yvonne Oulhiou, *L'École Normale Supérieure de Fontenay-aux-Roses à travers le temps (1880-1980)*, Fontenay-aux-Roses, ENS Fontenay, 1981, p. 87.). Y. Oulhiou ne mentionne pas les cours « d'Histoire de la langue » d'H. Cocheris et de « Grammaire » de Bonaventure Berger (1826-1890), pourtant cités dans l'arrêté de 1880 cité ci-dessus : est-ce un oubli ? Ont-ils réellement eu lieu ? Il n'existe pas non plus de cours de langue française à l'ENS de Saint-Cloud (École normale supérieure d'enseignement primaire de Saint-Cloud, *Livre-souvenir (1881-1906)*, Paris, Picard et Kaan, 1907, p. 342.). Ainsi, dans les ENS d'enseignement primaire, la langue française est abordée sous l'angle de la grammaire, savoir scolaire dont la principale finalité est la maîtrise de l'orthographe, comme l'a montré André Chervel (*...Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, 1977.).

Le statut particulier des cours d'enseignement secondaire de jeunes filles à la Sorbonne, « un enseignement de luxe¹⁴¹ » selon le vice-recteur de l'Académie de Paris, Octave Gréard (1828-1904), qui plus est donné par des enseignants qui exercent dans des établissements supérieurs, d'une part ; et la proximité entre É. Egger, qui y crée un cours consacré à la langue française, et A. Darmesteter, d'autre part, permettent de formuler l'hypothèse d'une filiation entre ces deux cours créés à peu d'années de distance¹⁴².

En 1881, A. Darmesteter, alors maître de conférences à la Faculté des lettres de Paris où il brigue une chaire, voit, au bout de près de dix ans, la requalification de l'intitulé de son poste de répétiteur à l'EPHE en maître de conférences. Qu'est-ce qui le pousse à accepter un troisième poste dans un établissement relativement éloigné du centre de Paris, où il sera confronté à un public féminin bien moins érudit que ceux auxquels il est habitué ? Il est possible qu'il y voie un moyen de gagner un peu mieux sa vie et, ainsi, d'alléger ses préoccupations matérielles récurrentes au moment où il tente en vain d'obtenir la transformation de sa maîtrise de conférences en chaire. Peut-être aussi cherche-t-il déjà à quitter l'EPHE où les évolutions de carrière, au vu de sa spécialité, sont peu probables à moins du départ de G. Paris. Perçoit-il à Sèvres l'opportunité de développer librement un cours nouveau en profitant de l'absence de toute tradition d'enseignement préalable dans l'établissement ? Est-ce pour lui l'occasion de mettre en œuvre des idées progressistes quant à l'éducation des femmes ?

Par ailleurs, on peut se demander qui a pris contact avec A. Darmesteter pour lui proposer d'enseigner à Sèvres. Faute de documents de première main, on doit s'en remettre, au témoignage du frère d'A. Darmesteter, l'orientaliste James Darmesteter (1849-1894)

À la fin de 1881, M. Gréard lui avait fait confier une autre mission de ce genre, mais d'un caractère infiniment plus délicat. C'était le moment où M. Gréard, admirablement servi par l'éminente directrice qu'il avait choisie, M^{me} Jules Favre, organisait l'école normale supérieure des filles de Sèvres, une des plus belles créations de notre enseignement depuis 1870. Du succès de cette école, destinée à former des professeurs pour les collèges de jeunes filles, dépendait le sort de la loi qui avait créé *ex nihilo* l'enseignement secondaire des filles de France. Cette loi, considérée avec défiance et anxiété de bien des côtés, pouvait, suivant le succès de la première épreuve, soit ruiner pour longtemps la cause de l'instruction des femmes, soit la faire triompher définitivement. Arsène fut chargé d'organiser l'enseignement de la langue française¹⁴³.

¹⁴¹ Octave Gréard, *L'enseignement secondaire des filles. Mémoire présenté au Conseil académique dans la séance du 27 juin 1882*, Paris, Delalain, 1882, p. 55.

¹⁴² Les cours libres d'enseignement secondaire de jeunes filles de la rue Gerson, dits *Cours de la Sorbonne*, subsistent au moins jusqu'à la loi Sée de 1881. Camille Sée (1847-1919) les évoque en effet dans son rapport au nom de la commission qui doit examiner sa proposition de loi (Camille Sée, « Rapport fait au nom de la Commission nommée pour l'examen de la proposition de loi de M. Camille Sée, sur l'enseignement secondaire des jeunes filles » in *Lycées et collèges de jeunes filles*, op. cit., p. 189.).

¹⁴³ James Darmesteter, « Préface » in Arsène Darmesteter, *Reliques scientifiques recueillies par son frère*, Paris, Léopold Cerf, 1890, vol. 1, p. XXXIII.

Le mathématicien Gaston Darboux (1842-1917) qui fait partie, comme A. Darmesteter, des tout premiers professeurs de l'ENS de Sèvres, souligne, outre le rôle d'O. Gréard, celui de Charles Zévort (1816-1887), inspecteur général de l'Instruction publique pour l'enseignement supérieur de 1879 à 1887, délégué en tant que directeur de l'enseignement secondaire¹⁴⁴. Ce dernier est donc collègue de M. Bréal, également nommé inspecteur général pour l'enseignement supérieur durant la même année 1879. On a rappelé plus haut les démarches de M. Bréal pour qu'A. Darmesteter obtienne la maîtrise de conférences à la Sorbonne en 1877 ; peut-être le professeur au Collège de France a-t-il de nouveau œuvré en sa faveur pour cet autre poste. Par ailleurs, une lettre de M. Bréal à G. Paris montre qu'il lui arrivait de recevoir des demandes de la part de personnes cherchant des professeurs, notamment pour des cours libres, en l'occurrence, un cours supérieur pour jeunes filles¹⁴⁵. Toujours est-il que le nom d'A. Darmesteter figure sur la première liste de professeurs de l'ENS de Sèvres dans l'arrêté du 31 octobre 1881¹⁴⁶.

2.3.2 Entre deux Écoles normales supérieures

Cependant, J. Darmesteter met la prise de poste de son frère Arsène à Sèvres en regard d'un autre enseignement.

Le succès de son enseignement à la Sorbonne avait été tel que partout où il y avait à organiser l'enseignement historique de notre langue, c'est à lui qu'on faisait appel. L'école normale était jusqu'alors restée en dehors du mouvement qui avait entraîné jusqu'à la Sorbonne : sur les instances de M. Fustel de Coulanges, Arsène dut se charger à l'école d'une conférence hebdomadaire (1882-1883). Il dut y renoncer bientôt devant le faix toujours croissant du travail¹⁴⁷.

Aux dires de J. Darmesteter, A. Darmesteter est donc appelé par Denis Fustel de Coulanges (1830-1889) à enseigner à l'ENS de la rue d'Ulm qu'il dirige alors. Il existe certes à la rue d'Ulm une maîtrise de conférences de *Langue et littérature françaises* depuis 1831. Cependant, le livre publié pour le centenaire de l'ENS, en 1895 indique que celle-ci est occupée de 1879 à 1882 par Louis Petit de Julleville (1841-1900) puis, de 1882 à 1886, par Auguste Cartault (1857-1922) ; or le nom d'A. Darmesteter apparaît, pour le même poste, de

¹⁴⁴ Gaston Darboux (éd.), *Éloges académiques et discours*, Paris, A. Hermann et Fils, 1912, p. 397-398.

¹⁴⁵ BNF, Correspondance de G. Paris, NAF 24434, *Lettre de M. Bréal*, 26 octobre 1885, f. 176.

¹⁴⁶ Anna Amieux, « L'École Normale des Professeurs-femmes (1881-1931) » dans *Le Cinquantenaire de l'École de Sèvres. 1881-1931*, Paris, Printory Serge Lapina, 1932, p. 126.

¹⁴⁷ James Darmesteter, « Préface » in A. Darmesteter, *Reliques scientifiques recueillies par son frère*, op. cit., p. XXXIII.

1881 à 1883¹⁴⁸. D. Fustel de Coulanges apporte en effet des changements dans l'organisation des cours que signale Paul Dupuy (1856-1948).

Depuis que M. Fustel de Coulanges a été nommé directeur, le 17 février 1880, il y a quelques nouveautés importantes à signaler. [...] A partir de novembre 1881, la section des lettres a eu, comme celle des sciences, un sous-directeur, M. Vidal de la Blache. En même temps, on a institué en première année une conférence de grammaire de langues classiques ; puis, à la rentrée de 1882, on a établi en seconde année lettres une conférence supplémentaire pour l'histoire de l'ancienne langue française¹⁴⁹.

L. Petit de Julleville, quand il prend la suite d'A. Darmesteter à la Faculté des lettres, donne, dans sa leçon d'ouverture, d'autres précisions à propos du cours d'A. Darmesteter à Ulm : d'après lui, il s'agissait d'un cours de grammaire française pour les élèves de troisième année de la section grammaticale qui lui aurait été confié suite à la mort de C. Thurot, le 17 janvier 1882¹⁵⁰. Décision mûrement réfléchie de la part du directeur de l'ENS ou remplacement au pied levé, dans l'urgence de la préparation à l'agrégation ? Conférence de deuxième ou de troisième année ? En l'état, les témoignages de L. Petit de Julleville comme de P. Dupuy, bien que quelque peu contradictoires, restent difficiles à départager.

André Chervel signale que Ch. Thurot « a marqué, de 1861 à 1881, par la qualité de ses explications de textes français, toute une génération d'élèves de l'École normale supérieure », dont F. Brunot¹⁵¹. Pourtant, dans le livre du centenaire de l'ENS, Ch. Thurot est cité en tant que maître de conférences en *Grammaire générale et comparée* et non en *Langue et littérature française* ; en outre, Othon Riemann (1853-1891) est mentionné comme son successeur dès l'année 1881 : le nom d'A. Darmesteter est « de trop » par rapport à la chronologie principale sur les deux postes. En conséquence, il n'était pas nécessaire *a priori* de faire appel à lui ; peut-être D. Fustel de Coulanges a-t-il en effet cherché à tirer parti de l'occasion pour réformer les études littéraires en introduisant un spécialiste de la langue française et non de la littérature, comme l'était L. Petit de Julleville ou des langues anciennes, tels Ch. Thurot et O. Riemann.

Quoi qu'il en soit, la charge de travail trop importante évoquée par J. Darmesteter pour expliquer l'abandon de ce cours après si peu de temps n'est pas entièrement satisfaisante : si c'était là la seule raison, pourquoi A. Darmesteter aurait-il délaissé l'ENS de la rue d'Ulm,

¹⁴⁸ « I. Listes des fonctionnaires de l'école normale de 1795 à 1895 » dans *Le Centenaire de l'École normale (1795-1895) : Édition du Bicentenaire*, Paris, Éditions Rue d'Ulm, 2013, paragr. 122-124.

¹⁴⁹ Paul Dupuy, *L'école normale (1810-1883) : extrait de la Revue internationale de l'enseignement, des 15 aout, sept. et oct. 1883*, Paris, Chamerot, 1883, p. 64-65.

¹⁵⁰ Louis Petit de Julleville, *Faculté des lettres de Paris. Cours de littérature française du moyen âge et d'histoire de la langue française. Leçon d'ouverture, 29 avril 1889. Arsène Darmesteter*, Paris, Armand Colin, 1889, p. 450-451.

¹⁵¹ André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz, 2006, p. 529. Il note également que Ch. Thurot n'est pas remplacé à l'ENS (*Ibid.*, p. 552, note 167.).

plus prestigieuse et plus proche, au profit de celle de Sèvres ? Au-delà d'intérêts individuels – financiers ou pédagogiques – dont il est impossible de préjuger en l'absence de documents probants, on peut tout de même évoquer la possibilité que D. Fustel de Coulanges, qui abandonne la direction de la rue d'Ulm en octobre 1883, n'ait pas réussi à implanter de façon durable l'enseignement qu'il souhaitait mettre en place : conservatisme des partisans des humanités classiques, rejet par ses collègues d'un enseignant non normalien et, qui plus est, juif ?

À Sèvres, en revanche, le cours de *Langue française* dispensé par A. Darmesteter est indispensable dans la mesure où, dès sa création en 1882 et jusqu'en 1894, le certificat d'aptitude pour l'enseignement des jeunes filles, que doivent passer les élèves de deuxième année, comporte une épreuve de « langue française » distincte de la littérature, de même que l'agrégation correspondante¹⁵². Ainsi A. Darmesteter semble bien avoir introduit un enseignement spécifiquement dédié à la langue française à l'ENS d'Ulm comme à celle de Sèvres, conformément à ce qu'affirme Paul Gerbod¹⁵³, à cette différence près que son enseignement à Sèvres a été bien plus durable qu'à Ulm, puisqu'il le poursuit jusqu'à sa mort en 1888¹⁵⁴.

La période charnière pour A. Darmesteter que constituent ces années de transition d'une institution à l'autre montre bien l'importance et la variété des enjeux et des réseaux scientifiques, mais aussi financiers, administratifs, et politiques dans lesquels s'inscrit sa carrière d'enseignant. Toujours est-il qu'au cœur de cette période, durant l'année 1881-1882, il détient le statut de maître de conférences dans quatre institutions différentes : à l'EPHE, à la Faculté des lettres, à l'ENS de la rue d'Ulm et à l'ENS de Sèvres. S'il poursuit jusqu'à la fin de sa vie, soit pendant sept années encore, ses cours à la Faculté des lettres et à l'ENS de Sèvres, il abandonne rapidement l'EPHE et la rue d'Ulm. Il est néanmoins intéressant de constater qu'en 1881-1882, il compte parmi ses élèves à l'ENS de la rue d'Ulm F. Brunot, son successeur indirect dans cet établissement, mais aussi et surtout – avec la transition de L. Petit de Julleville –, à la Sorbonne et à Sèvres.

¹⁵² « Arrêté instituant un certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire de jeunes filles » (2 juin 1882) ; « Décret relatif à l'agrégation pour l'enseignement secondaire des jeunes filles » (5 janvier 1884). Sur les spécificités des concours de jeunes filles par rapport à leurs pendants masculins, voir Loukia Efthymiou, « Le genre des concours », *Clio*, 2003, n° 18, p. 91-112.

¹⁵³ Paul Gerbod, « Philologie et linguistique dans le système éducatif français de 1880 à 1914 », *Revue d'histoire littéraire de la France*, 1995, 95e année, n° 5, p. 746.

¹⁵⁴ Sur la vie et l'œuvre d'Octave Gréard, voir Stéphanie Dauphin, *Octave Gréard : 1828-1904*, Rennes, PUR, 2016. L'ouvrage se concentre toutefois principalement sur l'enseignement primaire.

3 1900 et 1919-1924 : deux « moments » de la carrière de Ferdinand Brunot

Cette année-là, F. Brunot est en effet élève de troisième année à l'ENS de la rue d'Ulm, où il prépare l'agrégation de grammaire, dont il termine major. La même année, il suit aussi la *Conférence des langues romanes* à l'EPHE : entre le 30 novembre 1881 et le 25 janvier 1882, il est présent à trois séances sur les six que donne A. Darmesteter, avant de cesser d'y participer¹⁵⁵. Peut-être estime-t-il inutile de continuer à suivre l'enseignement d'A. Darmesteter à l'EPHE puisque celui-ci se met à enseigner rue d'Ulm ? Peut-être aussi suit-il les cours que ce dernier donne à la Sorbonne. Toujours est-il que les deux hommes ont des contacts hors de l'enceinte de ces établissements : une carte d'A. Darmesteter à F. Brunot montre qu'il leur arrivait de se prêter des ouvrages¹⁵⁶.

F. Brunot fréquente également les conférences du lundi de G. Paris, auxquelles il est assidu jusqu'à la fin du mois de mars 1882¹⁵⁷. Il se considère d'ailleurs comme un élève de G. Paris, à qui il écrit la lettre suivante.

Mon cher maître,

Il m'est tout à fait impossible d'assister à la cérémonie de demain matin. Il m'eût été très doux cependant de me joindre à vos autres élèves, et pour cela je me serais de nouveau mêlé au monde, hors duquel je vis depuis trois mois. Je n'ai rien oublié en effet de ce que je dois à vos conseils et à votre amitié. Mais, à moins que je ne trouve un moyen imprévu de me débarrasser d'un service commandé, je ne vois pas comment je pourrais faire pour me trouver au rendez-vous.

Croyez, en tous cas, mon cher Maître, à l'attachement de celui qui ne sépare pas votre nom de ceux que vous avez bien aimés : Thurot, et Darmesteter, et recevez, après tant d'autres, mes modestes félicitations¹⁵⁸.

¹⁵⁵ Le registre ne mentionne aucun émargement pour le mercredi 18 janvier 1882 : peut-être la séance a-t-elle été annulée au lendemain de la mort de Ch. Thurot, également directeur d'études de la conférence de *Philologie latine* et enterré le 20 janvier.

¹⁵⁶ BIF, Correspondance de F. Brunot, Ms 7880, *Carte d'A. Darmesteter*, s. d. La carte n'est pas datée. Néanmoins, elle mentionne le fait que F. Brunot s'est déplacé jusqu'au domicile d'A. Darmesteter. F. Brunot ayant été nommé professeur au lycée de Bar-le-Duc dès la rentrée 1882, puis à la Faculté des lettres de Lyon, où il est resté jusqu'en 1891, soit trois ans après la mort d'A. Darmesteter, il paraît probable que la carte date précisément de l'année 1881-1882, où F. Brunot suit les cours d'A. Darmesteter et où tous deux habitent Paris.

¹⁵⁷ BMF, EPHE, IV^e section, Registres de présence, 1881-1882, 1882. La conférence de G. Paris se poursuit pourtant jusqu'au 3 juillet. Il est possible que F. Brunot ait choisi de se concentrer sur la préparation directe à l'agrégation après les vacances de Pâques, le concours ayant lieu au milieu de l'été (André Chervel, « Chapitre V. Le concours : contenus, programmes, correction » dans *Histoire de l'agrégation : contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP/Éditions Kimé, 1993, p. 117-147.). Par ailleurs, il n'y a pas de registre de présence pour les conférences que G. Paris donnait le dimanche matin, chez lui.

¹⁵⁸ BNF, Correspondance de G. Paris, NAF 24434, *Carte de F. Brunot*, s. d., f. 281. Bien que le document ne soit pas daté, il a probablement été écrit dans les années 1890, comme l'ensemble des lettres de F. Brunot à G. Paris conservées dans le fonds. En outre, F. Brunot parle d'un travail de commande, qui est très probablement celui qu'il a effectué pour L. Petit de Julleville, publié à partir de 1896 et mentionné à plusieurs reprises dans la correspondance de F. Brunot à G. Paris. Enfin, F. Brunot évoque une célébration réunissant les élèves de G. Paris, ce qui correspondrait à celle organisée pour le 25^e anniversaire du doctorat ès lettres de G. Paris (Gaston Paris, *Compte rendu des Études romanes, dédiées à Gaston Paris*, Mâcon, Protat Frères, 1893.).

Ainsi, si l'attachement de F. Brunot à C. Thurot est bien connu et documenté par F. Brunot lui-même¹⁵⁹, ses liens avec les enseignants de la *Conférence des langues romanes* de l'EPHE, G. Paris et A. Darmesteter, sont plus serrés que ne semble le penser Jean-Claude Chevalier quand il écrit que « c'est [...] un normalien littéraire qui se rend à la Sorbonne pour passer les épreuves de l'agrégation de grammaire¹⁶⁰. » En effet, F. Brunot ne fait pas que s'inscrire « sans surprise¹⁶¹ » aux conférences des deux enseignants mais noue avec eux de profondes relations de *disciple* à *maîtres*, qui l'amènent à les placer au même niveau que Ch. Thurot.

Il mettra d'ailleurs ses affinités avec G. Paris à contribution dans des domaines qui peuvent paraître éloignés. F. Brunot écrit à G. Paris en 1896 pour lui demander de prendre la parole à la séance d'ouverture des cours d'été de l'Alliance française qu'il dirige depuis deux ans¹⁶². Néanmoins, l'absence de toute correspondance entre eux après 1897 et, surtout, le dénigrement dont F. Brunot fait l'objet de la part de G. Paris en 1900, laissent imaginer une brouille¹⁶³.

La vie et l'œuvre de F. Brunot sont bien documentées et largement étudiées, c'est pourquoi il paraît inutile de revenir ici sur l'ensemble de sa carrière¹⁶⁴. Anne Coste-Cormier a déjà mis en avant le caractère charnière de l'année 1891 dans la vie et la carrière de F. Brunot, caractérisée en particulier par la soutenance de sa thèse, le 25 juin de cette année-là à Paris. Après huit années à la Faculté des lettres de Lyon, ce travail lui ouvre les portes de la Sorbonne où il est nommé en novembre maître de conférences en *Grammaire et philologie* sur un poste jusqu'alors occupé par Henri Goelzer (1853-1929)¹⁶⁵.

¹⁵⁹ Ferdinand Brunot, « Charles Thurot » dans *Le Centenaire de l'École normale (1795-1895) : Édition du Bicentenaire*, Paris, Éditions Rue d'Ulm, 2013, p. 366-376.

¹⁶⁰ Jean-Claude Chevalier, « F. Brunot (1860-1937) : la fabrication d'une mémoire de la langue », *Langages*, 1994, vol. 28, n° 114, p. 57.

¹⁶¹ *Ibid.*

¹⁶² BNF, Correspondance de Gaston Paris, NAF 24434, *Lettre de F. Brunot*, 22 juin 1896, f. 275-276. Cf. Annexe II.A.1.d.

¹⁶³ Cf. *infra* (3.1.1)

¹⁶⁴ On pense, entre autres, aux travaux suivants : René Lagane, « Science de la langue et pédagogie dans l'œuvre de Ferdinand Brunot », *Langue française*, 1972, vol. 14, n° 1, p. 99-116 ; René Lagane, « Science linguistique et normativité : le cas de Ferdinand Brunot », *Langue française*, 1972, vol. 16, n° 1, p. 88-98 ; Jacques Chaurand, « Concepts et méthodes de Ferdinand Brunot (1860-1938) », *Le français moderne*, 1981, n° 49, p. 99-118 ; J.-C. Chevalier, « F. Brunot (1860-1937) », art. cit. ; A. Coste Cormier, *L'œuvre grammaticale de Ferdinand Brunot à travers les archives de l'Institut*, op. cit. ; Jean-Claude Chevalier, « Ferdinand Brunot, grammairien-citoyen. 1860-1938 » dans Ursula Bähler (éd.), *Ethique de la philologie*, Berlin, Berliner Wissenschafts-Verlag, 2006, p. 123-133 ; Jochen Hafner, *Ferdinand Brunot und die nationalphilologische Tradition der Sprachgeschichte in Frankreich*, Tübingen, Narr, 2006.

¹⁶⁵ A. Coste Cormier, *L'œuvre grammaticale de Ferdinand Brunot à travers les archives de l'Institut*, op. cit., p. 152-165. Le poste, initialement tourné vers le latin et le grec, est « décoloré » et réorienté vers le français pour F. Brunot (G. Bergounioux, « L'enseignement de la linguistique », art. cit., p. 21.). H. Goelzer avait été nommé à l'ENS de la rue d'Ulm en tant que maître de conférences en *Grammaire générale et comparée*.

On se concentrera donc ici sur deux autres moments majeurs de son travail d'enseignant afin de les mettre en contraste : d'abord, l'année 1900, où il est reçu professeur à la Sorbonne et prend le poste de maître de conférences en *Langue française* à l'ENS de Sèvres ; ensuite, la période de 1919 à 1924 dans laquelle, au lendemain de la Première Guerre mondiale, il devient doyen de la Faculté des lettres de Paris et publie *La Pensée et la langue*, ouvrage qui marque l'aboutissement de son enseignement à Sèvres, qu'il abandonne en 1925.

3.1 L'année 1900 : F. Brunot, héritier d'A. Darmesteter ?

3.1.1 En Sorbonne, de maître de conférences à professeur

En 1900, à la mort de L. Petit de Julleville, F. Brunot est maître de conférences à la Sorbonne depuis déjà huit ans. La chaire qui avait été créée pour A. Darmesteter est à pourvoir. Ceux qui sont qualifiés pour l'occuper sont plus nombreux que dans les années 1880. Aussi la chaire est-elle scindée en deux : Antoine Thomas (1857-1935), archiviste-paléographe, ancien élève de G. Paris et maître de conférences à l'EPHE, hérite de la partie *Littérature française du Moyen-Âge* à laquelle on adjoint la *philologie romane*, ce qui correspond au cours complémentaire qu'il donne à la Sorbonne depuis 1889¹⁶⁶. *L'Histoire de la langue française* revient à F. Brunot qui s'en félicite en ces termes dans sa leçon d'ouverture :

rien ne montre mieux quelle place M. Petit de Julleville tenait dans cette Université que la résolution prise par la Faculté des lettres après sa mort de faire désormais deux parts de son enseignement.

Si en effet les deux maîtres éminents qui se sont succédés ici, MM. Arsène Darmesteter et Petit de Julleville ont pu suffire à leur double tâche de professeurs de littérature du moyen-âge et d'historiens de la langue française, ce n'est pas seulement que ces deux ordres d'études n'en étaient encore qu'à un point inférieur de développement, et qu'elles ne faisaient que pénétrer dans les programmes universitaires, c'est aussi et surtout que tous deux avaient eu le rare don de réunir des aptitudes qui, loin de s'exclure, se complètent très heureusement, mais dont la nature doue rarement un même esprit¹⁶⁷.

Cependant, F. Brunot, en rendant hommage à ses prédécesseurs, semble en même temps envoyer une pique à son collègue A. Thomas. En effet, la nomination de F. Brunot n'a pas été sans difficulté. Elle est plutôt le fruit de tractations durant lesquelles F. Brunot s'est trouvé en compétition avec A. Thomas. Une lettre de G. Paris à ce dernier jette une autre lumière sur les propos de F. Brunot.

¹⁶⁶ A. Thomas était déjà chargé de cours en *Langue et littératures romanes* à la Faculté des lettres de Toulouse depuis 1881. En 1889, il est nommé professeur de *Langue et littérature de la France méridionale* dans la même université, mais c'est Alfred Jeanroy (1859-1954) qui y assure les cours à sa place.

¹⁶⁷ F. Brunot, *Leçon d'ouverture du cours d'histoire de la langue française par Ferdinand Brunot*, op. cit., p. 5.

Je n'ai pas besoin de vous dire que je suis absolument de votre avis sur tous les points dont vous me parlez. La chaire vous revient de droit, et vous ne pouvez ne pas l'avoir. Je ne crois même pas que Brunot essaie le moins du monde de vous la disputer, et ce serait de sa part tout à fait déplacé et sans aucune chance de succès. Il espère seulement de faire créer une chaire à côté, et il paraît qu'on trouverait à la Faculté des fonds assez importants pour la lui constituer. La question intéressante est de savoir, étant donné que Brunot ne peut guère enseigner que l'histoire de la langue française (depuis le XVI^e siècle surtout) si vous tiendriez à garder le titre de la chaire de P[etit] de J[ulleville], ou si vous consentiriez à une modification de titre, et dans ce cas, laquelle vous préféreriez. On pourrait avoir *Philologie romane* (mais alors l'*Hist[oire] de la l[angue] fr[ançaise]* en fait réellement partie), ou *Litt[érature] fr[ançaise] du m[oyen] â[ge]* (mais alors vous ne feriez plus de grammaire, ce qui sans doute vous déplairait), ou *Littér[atures] du moyen âge roman*, ce qui compenserait en vous annexant le midi entier, ou *Litt[érature] fr[ançaise] et prov[ençale] du m[oyen] â[ge]*, ce qui est une moindre extension. Il est possible, comme vous le supposez, que je sois consulté, et ce à quoi je tiens avant tout, c'est à dire ce que vous pensez vous-même. Je sais qu'à votre place je préférerais à tout *Philologie romane*, qui n'exclut rien, embrasse tout et introduit dans nos universités un titre excellent et significatif. Mais si ce n'est pas votre avis, dites-le-moi, afin que je ne contrarie pas à mon insu votre désir¹⁶⁸.

On peut retenir d'abord la conception large, « à l'allemande¹⁶⁹ », de la philologie romane développée par G. Paris : la notion semble, d'après cette lettre, englober l'ensemble des langues romanes prises dans leur histoire, y compris la langue française, ainsi que la littérature médiévale écrite dans ces langues. L'intitulé définitif de la chaire d'A. Thomas, *Littérature française du Moyen-Âge et philologie romane*, est une sorte de compromis entre la continuité par rapport au poste d'A. Darmesteter et de L. Petit de Julleville, d'une part, et la volonté d'introduire l'expression de « philologie romane », réclamée par G. Paris et, visiblement, par A. Thomas lui-même, d'autre part. Cette partie correspond d'ailleurs à l'intitulé pris par la *Conférence des langues romanes*, devenue *Conférence de philologie romane* depuis 1892, à la demande de G. Paris¹⁷⁰.

Dans un second temps, cette lettre montre que, dans l'esprit de G. Paris, il ne s'agit pas d'une scission de la chaire de L. Petit de Julleville, mais bien d'un héritage qui revient sans conteste tout entier à A. Thomas, à côté duquel s'ajoute la création d'une chaire supplémentaire, spécialement pour F. Brunot. Ceci confirme l'opinion de G. Paris sur F. Brunot en 1900, soulignée par Jochen Hafner : ni un littéraire ni un médiéviste¹⁷¹. Ainsi, aux yeux de G. Paris, la spécialité de F. Brunot, l'histoire de la langue française, qui correspond à sa contribution à l'*Histoire de la langue et de la littérature française* publiée sous la direction

¹⁶⁸ BNF, Correspondance de G. Paris, NAF 24466, *Lettre à A. Thomas*, 6 septembre 1900. f. 372-373, citée par U. Bähler, *Gaston Paris et la philologie romane*, op. cit., p. 289.

¹⁶⁹ U. Bähler, *Gaston Paris et la philologie romane*, op. cit., p. 281.

¹⁷⁰ *Ibid.*, p. 289-291 ; G. Paris, *Lettre de G. Paris au MIP*, op. cit.

¹⁷¹ J. Hafner, *F. Brunot und die nationophilologische Tradition...*, op. cit., p. 24-25.

de L. Petit de Julleville de 1896 à 1899¹⁷², implique qu'une chaire créée pour lui prenne ce titre. Ce volet de l'intitulé initial doit par conséquent être retiré de l'intitulé de celle d'A. Thomas : deux chaires ne peuvent pas faire doublon ; leur complémentarité se situe justement dans leur différence et non dans leur redondance, contrairement aux liens qu'elles peuvent entretenir avec des maîtrises de conférences ou des cours complémentaires.

La définition des intitulés des deux chaires ne résulte donc pas d'une simple scission, mais dépend en premier lieu des possibilités financières de la Faculté ; en second lieu, d'une volonté de conserver une continuité avec l'ancienne chaire ; troisièmement, de la prise en compte des domaines de spécialité des enseignants appelés à les occuper ; et, enfin, de l'intervention éventuelle d'un personnage influent par sa position institutionnelle et reconnu pour ses qualités scientifiques dans le domaine, bien qu'il soit extérieur à l'établissement lui-même : G. Paris.

3.1.2 De la rue d'Ulm à Sèvres

Parallèlement, F. Brunot se trouve dans une situation similaire à celle d'A. Darmesteter une vingtaine d'années auparavant : il doit choisir entre l'ENS de Sèvres, où il est appelé à remplacer L. Petit de Julleville, et l'ENS de la rue d'Ulm où il exerce depuis 1892, après y avoir été élève – à la différence d'A. Darmesteter – de 1879 à 1882. Malgré ce lien personnel avec l'école où il a été principalement formé, F. Brunot – comme A. Darmesteter avant lui – choisit d'enseigner à l'ENS de Sèvres plutôt qu'à celle de la rue d'Ulm. À quoi ce choix tient-il ? La continuité des postes occupés à la Sorbonne et à Sèvres par trois enseignants successifs, de 1881 à 1925, est remarquable : il est possible que F. Brunot se soit senti tenu de reprendre, comme l'avait fait L. Petit de Julleville, l'ensemble des postes occupés par A. Darmesteter à la fin de sa vie. Cependant, alors que jusqu'en 1900 F. Brunot demeure extérieur à l'ENS de Sèvres, L. Petit de Julleville faisait déjà partie du personnel enseignant de Sèvres en 1888 : il y avait rejoint A. Darmesteter en 1884, en tant que chargé d'une conférence de *Littérature du Moyen-Âge* ainsi que de la conférence de *Littérature* pour les élèves de deuxième année de la section scientifique¹⁷³. Déjà familier de l'institution, L. Petit

¹⁷² Louis Petit de Julleville (éd.), *Histoire de la langue et de la littérature française, des origines à 1900*, op. cit. Deux mois après la rédaction de cette lettre, l'ouvrage reçoit le prix Saintour de l'Académie française (« Prix décernés par l'Institut aux ouvrages historiques », *Annuaire-Bulletin de la Société de l'histoire de France*, 1900, vol. 37, n° 1, p. 180-183.). Ce même prix avait été attribué trois ans auparavant, en 1897, au *Cours de grammaire historique de la langue française* d'A. Darmesteter, publié de façon posthume (Gaston Boissier, *Rapport sur les concours de l'année 1897*, Paris, Académie française, 1897.). Sur l'ouvrage dirigé par L. Petit de Julleville, voir Yannick Portebois et Jacques-Philippe Saint-Gérand (éds.), *Une historiographie engagée*, op. cit.

¹⁷³ Camille Sée (éd.), « Personnel. Nominations, mutations », *L'enseignement secondaire des jeunes filles : revue mensuelle*, 1884, 3e année, p. 286.

de Julleville était sans doute le plus indiqué pour reprendre le poste laissé vacant, presque du jour au lendemain, au moment de la rentrée.

S'il n'a pas été possible d'identifier qui a proposé à F. Brunot d'enseigner à Sèvres, les raisons qui ont motivé son acceptation sont peut-être à chercher du côté de l'ENS d'Ulm, qu'il abandonne à cette occasion. En effet, en 1892, quand F. Brunot est nommé rue d'Ulm en tant qu'enseignant, son poste double celui de Ferdinand Brunetière (1849-1906)¹⁷⁴, déjà maître de conférences en *Langue et littérature françaises* depuis 1886 et ce, jusqu'au rattachement de l'ENS à l'Université de Paris par le décret du 10 novembre en 1903. Dans les années suivantes, s'ajoutent sous le même intitulé les noms de deux anciens élèves de F. Brunetière : d'abord Joseph Bédier (1864-1938) dès 1893 ; puis, à partir de 1894, G. Lanson¹⁷⁵. J. Bédier, qui vient alors de terminer sa thèse, est d'abord maître de conférences suppléant de 1893 à 1895, puis titulaire jusqu'en 1903. Quant à G. Lanson, il est suppléant de F. Brunetière en 1894-1895 puis de 1896 à 1900. Ainsi, jusqu'en 1899-1900, ils sont quatre à se partager un intitulé unique, bien qu'ils n'enseignent pas tous chaque année.

La conférence de *Langue et littérature françaises* se réorganise cependant à partir 1900. Dans cette période mouvementée sur le plan politique en raison de l'Affaire Dreyfus, les élèves comme les enseignants de l'ENS de la rue d'Ulm sont majoritairement dreyfusards¹⁷⁶. Pour autant, les positions de F. Brunetière, qui a nettement pris parti contre Dreyfus, s'opposent à celles de ses trois collègues. J. Bédier, attaché à F. Brunetière au-delà des désaccords scientifiques et idéologiques, reste à la rue d'Ulm jusqu'en 1903¹⁷⁷ ; en revanche, F. Brunot – comme G. Lanson – fait le choix de Sèvres. Selon Pascal Ory et Jean-François Sirinelli, « il ne fait pas de doute que c'est [le] choix dreyfusien [de Lanson] qui permet à celui qui jusque-là était le suppléant de Brunetière à la rue d'Ulm de brûler les étapes d'une promotion encore un peu lente [...].¹⁷⁸ » G. Lanson n'est certes pas tout à fait dans la même situation que F. Brunot dans la mesure où il n'accède qu'en 1900 à son premier poste à la

¹⁷⁴ Bien qu'il ait tenté le concours à deux reprises, en 1869 et 1870, F. Brunetière n'est pas un ancien élève de l'ENS, caractéristique qu'il partage avec A. Darmesteter.

¹⁷⁵ « I. Listes des fonctionnaires de l'école normale de 1795 à 1895 », art. cit., p. 125-128.

¹⁷⁶ Robert J. Smith, « L'atmosphère politique à l'École Normale Supérieure à la fin du XIX^e siècle », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 1973, vol. 20, n^o 2, p. 248-268.

¹⁷⁷ Alain Corbellari, *Joseph Bédier : écrivain et philologue*, Genève, Droz, 1997. Le décès de G. Paris, le 5 mars 1903, libère la chaire de *Langue et littérature françaises du Moyen-Âge* au Collège de France. J. Bédier est élu pour remplacer G. Paris à l'assemblée du 8 novembre 1903. Cette élection intervient juste à temps à la fois pour éviter la vacance de la chaire et pour permettre à J. Bédier de ne pas se trouver sans poste à deux jours de la publication du décret rattachant l'ENS de la rue d'Ulm à l'Université de Paris. Seul F. Brunetière reste justement sans poste, que ce soit à l'Université ou au Collège de France.

¹⁷⁸ Pascal Ory et Jean-François Sirinelli, *Les intellectuels en France : de l'affaire Dreyfus à nos jours*, 3^e éd., Paris, Armand Colin, 2002, p. 37.

Faculté des lettres de Paris, une maîtrise de conférences en *Langue et littérature françaises*, même s'il acquiert le statut de professeur d'*Éloquence française* dès 1904.

Outre ce « choix dreyfusien » commun, G. Lanson et F. Brunot partagent aussi des positions réformistes, qu'il s'agisse de l'enseignement supérieur littéraire ou de l'enseignement secondaire. Dès les années 1890 en effet, F. Brunot commence à formuler des critiques contre la tradition de l'enseignement universitaire et à élaborer des projets de réforme, notamment celui qui porte sur l'agrégation de grammaire en 1896¹⁷⁹. Bien que ce projet n'ait pas abouti, il révèle que la formation des enseignants, à l'interface des ordres d'enseignement secondaire et supérieur, se trouve bien au cœur des polémiques relatives à l'enseignement.

Ces polémiques se cristallisent d'abord autour de la réforme de 1902 qui place à égalité les filières de lycée avec latin et les filières sans latin, dites « modernes ». Ces positions s'expriment à nouveau dans le débat autour de la « Nouvelle Sorbonne », très précisément décrit et analysé par Claire-Françoise Bompaigne-Evesque. Cette polémique, comme l'Affaire Dreyfus, relie fortement convictions politiques ou idéologiques et questions scientifiques¹⁸⁰ : les critiques diffusées par une campagne de presse virulente portent particulièrement sur les méthodes d'enseignement, qui délaisseraient la rhétorique au profit de l'érudition, et sur le plan d'études, qui privilégierait des savoirs « utilitaires » au détriment de la culture classique, abandonnant ainsi la tradition de l'enseignement à la française pour laisser place à l'érudition à l'allemande. Dans cette perspective, l'École de Sèvres, internat éloigné du centre parisien et doté d'un public pour lequel la culture classique ne représente pas le même enjeu qu'à la Sorbonne ou la rue d'Ulm, apparaît comme une sorte de laboratoire pour tenter de rénover l'enseignement de la langue et de la littérature françaises, distinctes mais intimement liées, comme en témoigne G. Lanson lui-même.

À côté de moi, Brunot donnait [aux élèves de Sèvres] une direction pour l'étude de la langue, direction admirablement sûre qui les conduisait, par l'explication grammaticale, au seuil de l'explication littéraire.

Il me semble que, dans ces années-là, la cause de la fécondité de l'enseignement du français à l'École de Sèvres fut l'intime accord des maîtres. C'est cet accord qui y assura la pleine efficacité des études de français¹⁸¹.

¹⁷⁹ Ferdinand Brunot, « Projet de réforme de l'agrégation de grammaire », *Revue universitaire*, 1896, vol. 1, p. 17-29.

¹⁸⁰ C.-F. Bompaigne-Evesque, *Un débat sur l'université au temps de la Troisième République*, op. cit., p. 24.

¹⁸¹ Gustave Lanson, cité par Jeanne Streicher, « Cinquante années d'enseignement littéraire » dans *Le Cinquantenaire de l'École de Sèvres. 1881-1931*, Paris, Printory Serge Lapina, 1932, p. 240.

Tandis que G. Lanson insiste sur la complémentarité entre son propre travail et celui de F. Brunot, ce dernier souligne plutôt les continuités et les ruptures de son enseignement par rapport à celui de ses prédécesseurs dans le même établissement.

Mon Maître, A. Darmesteter, avait créé avec éclat l'enseignement de la grammaire historique à Sèvres. Sa *Grammaire historique* en reste le témoignage. [...] Je puis, sans offenser la mémoire d'un autre de mes maîtres, Petit de Julleville, son successeur, qui était plutôt un historien de la littérature du Moyen-Âge qu'un spécialiste de la philologie, dire que quand le deuxième titulaire de la chaire eut disparu, j'eus plutôt à créer une méthode qu'à suivre une tradition [...] Si comme je l'espère, d'après les applications qui se font de mes idées tant en France qu'à l'étranger, une nouvelle doctrine et une pédagogie triomphent de la routine vingt fois séculaire, partie de l'honneur en reviendra à l'École de Sèvres. C'est pourquoi je lui ai dédié ce livre d'affranchissement: *La Pensée et la Langue*¹⁸².

En fin de carrière et ayant déjà quitté l'ENS de Sèvres depuis plusieurs années au moment de ce témoignage, F. Brunot met en lumière une double transmission : l'une, de maître à disciple, qui s'est effectuée principalement rue d'Ulm à l'époque où il y était étudiant, notamment en 1882, quand A. Darmesteter et L. Petit de Julleville y enseignaient en parallèle ; l'autre, d'enseignant à enseignant, qui s'inscrit dans une continuité chronologique de 1881 à 1900. Cependant, au-delà de ces continuités liées à des facteurs personnels – sa formation – et institutionnels – l'intitulé du poste –, F. Brunot veut également signaler une double rupture sur les plans pédagogique et scientifique : il identifie d'abord, à Sèvres même, un mouvement qui va de la création d'un enseignement tourné vers la langue par A. Darmesteter à sa recreation par lui-même au-delà d'une période de réorientation vers la littérature, qui a interrompu la tradition ; il voit une seconde discontinuité, à replacer dans un espace temporel et géographique bien plus large, qui résulterait de son enseignement à Sèvres et aboutirait à une redéfinition globale de l'enseignement du français, matérialisée dans *La pensée et la langue*, publié en 1922.

3.2 La dernière réorientation de la carrière de F. Brunot (1919-1924)

Même si l'obtention, l'année de ses 40 ans, d'une chaire à la Sorbonne et d'un poste de maître de conférences à Sèvres apparaissent comme une forme d'aboutissement dans la carrière de F. Brunot – et en effet, il ne changera plus d'institutions par la suite –, sa carrière est loin d'être terminée pour autant : il enseigne à l'ENS de Sèvres jusqu'en 1925 et prend finalement sa retraite en 1934. Or les décennies qui suivent son installation dans ces deux établissements sont marquées par un nombre important de projets d'envergure, en particulier la publication des premiers volumes de l'*Histoire de la langue française* à partir de 1905, ainsi que la fondation des Archives de la Parole en 1911. À la même période, F. Brunot

¹⁸² F. Brunot cité par *Ibid.*, p. 252-253. Voir l'ensemble du témoignage en Annexe II.C.1.b.

devient maire du XIV^e arrondissement de Paris, fonction qu'il occupe de 1910 à 1919. La régularité et l'investissement sans faille de F. Brunot dans ses différentes tâches pendant la guerre est remarquable et force l'admiration de ses élèves de l'ENS de Sèvres.

Pendant la guerre de 1914, l'École lui dut encore un autre exemple. Cinq ans de suite, malgré la rareté des transports, malgré la charge écrasante de sa mairie, il est venu comme d'habitude à Sèvres le mercredi faire ses deux conférences. Dans la grande maison sans cesse endeuillée, cette continuité tranquille, au moins en apparence, apportait un réconfort dont les Sévriennes d'alors ont gardé le souvenir.¹⁸³

Cependant, malgré l'assise politique et académique dont il jouit à la veille de la Première Guerre mondiale et en dépit de la continuation de son enseignement tout au long du conflit, il infléchit sa carrière dans l'après-guerre. Dès 1919, il abandonne en effet le terrain proprement politique en quittant ses fonctions de maire et s'investit davantage à l'Université en devenant doyen de la Faculté des lettres de Paris¹⁸⁴.

3.2.1 Pourquoi quitter l'ENS de Sèvres ?

Brunot cesse d'enseigner à Sèvres en 1925. Pourtant, il semble avoir beaucoup apprécié travailler dans cet établissement, ce qu'il rappelle en 1922 dans la dédicace qui ouvre *La pensée et la langue* : « À ma chère École de Sèvres pour qui cette méthode a été créée »¹⁸⁵. Comment expliquer son départ de l'institution à peine quelques années plus tard, alors qu'il ne prend sa retraite qu'en 1934 ? La première hypothèse, assez vraisemblable, serait que F. Brunot a justement estimé être parvenu à son objectif avec la publication de *La pensée et la langue* et que son enseignement à Sèvres a dès lors perdu de l'intérêt à ses yeux. En ce cas, pourquoi avoir attendu 1925 pour quitter l'établissement, soit plusieurs années après la parution du livre, *a fortiori* après l'achèvement de sa rédaction ? Il aurait pu quitter Sèvres dès 1922, peut-être même avant.

Les importantes transformations que connaît le régime des études à l'École de Sèvres entre 1919 et 1925 offrent une autre piste explicative. De façon générale, ces transformations s'inscrivent dans la crise importante que connaît alors l'enseignement secondaire des jeunes filles. D'après Anna Amieux (1871-1961), ancienne élève puis directrice de l'ENS de Sèvres (1919-1936), l'ensemble des Facultés françaises aurait délivré 81 baccalauréats (49 ès lettres et 32 ès sciences) et 29 brevets de l'enseignement secondaire spécial à des jeunes filles entre 1866 et 1882, autrement dit avant la création des lycées et collèges féminins. Cette tendance

¹⁸³ Jeanne Streicher, « Centenaire de Ferdinand Brunot : Hommage de l'École des Sèvres », *Sévriennes d'hier et d'aujourd'hui*, 1960, n° 22, p. 3.

¹⁸⁴ Un *curriculum vitae* très détaillé établi par F. Brunot lui-même à la fin de sa vie témoigne de l'évolution de sa carrière. Cf. Annexe II. C.1.a.

¹⁸⁵ « Dédicace », F. Brunot, *La pensée et la langue. Méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français*, op. cit.

se serait affaiblie dans les premières années qui suivent la mise en place de l'enseignement secondaire féminin, lequel aurait détourné la plupart des candidates des études masculines en leur offrant l'opportunité d'étudier sans avoir à s'inscrire dans des filières auxquelles elles n'étaient pas préparées. Cependant, dans un second temps, les nouvelles sections du baccalauréat créées par la réforme de 1902 auraient provoqué l'engouement des jeunes filles et de leurs familles. Celles-ci auraient ainsi demandé et obtenu la création de cours complémentaires de préparation au baccalauréat, notamment aux matières de la section latin-langues, auquel nombre d'entre elles prétendaient. Le nombre des candidates s'accroît encore dans les années 1920¹⁸⁶.

Cela se traduit à Sèvres par l'introduction du latin dans le cursus, et plus particulièrement par l'ouverture d'une maîtrise de conférences en *Langue et littérature latines* en 1919. René Pichon (1869-1923) y enseignait certes déjà la littérature latine depuis 1913, il semble toutefois qu'il ne s'agissait que d'un enseignement d'histoire littéraire dans lequel les textes étaient étudiés en traduction française. L'étude des textes en traduction correspond du reste à l'approche adoptée par R. Pichon dans son ouvrage le plus célèbre, *Histoire de la littérature latine*, qui connaît déjà sa cinquième édition en 1912. Les textes latins n'y sont présentés que sous forme de courts extraits, directement suivis de leur traduction en français, sans présentation spécifique de la grammaire ni du lexique latins.

En revanche, à partir de 1919, l'étude de la langue latine s'ajoute, en tant que telle, au plan d'études de Sèvres. La maîtrise de conférences est alors confiée à un dénommé Gosselin¹⁸⁷ pour les élèves de première année ; les cours de deuxième et de troisième année sont dispensés par Edmond Courbaud (1868-1927). Cet enseignement est facultatif, mais les témoignages des élèves comme des professeurs montrent que l'introduction du latin détourne les Sévriennes des langues vivantes : elles préfèrent apprendre le latin plutôt que l'anglais ou l'allemand¹⁸⁸, ce dont témoigne en 1931 Émile Legouis (1861-1937), professeur à la Sorbonne et chargé de cours de littérature anglaise à Sèvres à partir de 1913 :

Les "littéraires" ont déjà déserté. Les "historiennes" seules sont jusqu'ici demeurées fidèles. L'étude des littératures et même des langues étrangères est supplantée par le latin. [...] La forme primitive de leurs études, qui avait pourtant fait ses preuves, devient une chose du passé. Les professeurs de français les plus autorisés qui ont pu comparer les jeunes gens et les jeunes filles façonnés par des méthodes distinctes, avec ou sans latin, ont beau déclarer que pour la

¹⁸⁶ A. Amieux, « L'École Normale des Professeurs-femmes (1881-1931) », art. cit., p. 188-189.

¹⁸⁷ Il s'agit peut-être de Louis Gosselin, ancien élève de l'ENS de la rue d'Ulm et agrégé de lettres en 1894 (André Chervel, *Les agrégés de l'enseignement secondaire. Répertoire 1809-1960*, http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=agregsecondaire_laureats, mars 2015, (consulté le 12 novembre 2017).

¹⁸⁸ A. Amieux, « L'École Normale des Professeurs-femmes (1881-1931) », art. cit., p. 202.

culture littéraire et l'art d'écrire en français, l'enseignement féminin valait bien l'autre, à juger par les résultats, rien n'y a fait.¹⁸⁹

Qui seraient donc ces « professeurs de français les plus autorisés » si ce n'est G. Lanson et F. Brunot ? Or tous deux, qui ont connu jusqu'alors des parcours parallèles, de l'ENS de la rue d'Ulm à la Sorbonne et à Sèvres, quittent justement l'internat de jeunes filles après la Grande Guerre : G. Lanson dès 1918 ; F. Brunot, quelques années plus tard. Le départ de F. Brunot intervient à la rentrée qui suit directement la réforme de l'enseignement secondaire des jeunes filles instituée par le décret du 25 mars 1924 qui abroge celui du 14 janvier 1882. Les programmes d'enseignement secondaire masculins et féminins et le baccalauréat sont dès lors devenus identiques. Or, pour F. Brunot, la convergence des enseignements secondaires féminin et masculin, qui se fait par assimilation des programmes du premier à ceux du second, ne représente-t-elle pas un échec à la fois de sa volonté de refonder l'enseignement du français en le sortant du cadre traditionnel des *humanités classiques* et de son désir de conserver la spécificité d'un enseignement féminin ? À l'occasion du cinquantenaire de l'École de Sèvres, J. Streicher écrit à son propos :

Ce travailleur robuste, ce fondateur était le plus *féministe* de nos maîtres; il faisait grand cas des femmes, mais à condition qu'elles fussent « des femmes accomplies, non des garçons manqués »¹⁹⁰.

Ensuite, s'agissant du recrutement des élèves, l'année 1923 voit l'ouverture de l'établissement à des élèves externes. Dès la création de l'établissement s'était posée la question de la place du certificat d'aptitude à l'enseignement : créé dès le début et ouvert aux candidates sévriennes comme à des candidates extérieures, ce certificat d'aptitude était initialement passé par les Sévriennes à la fin de la deuxième année d'études. Cependant, le nombre croissant de candidates malheureuses au concours d'entrée, sans aucune perspective après plusieurs tentatives infructueuses, avait motivé une réforme des études à Sèvres menée en 1911¹⁹¹.

Le certificat avait alors été scindé en deux séries d'épreuves, la première série étant assimilée au concours d'entrée à Sèvres et la seconde permettant aux candidates malheureuses mais néanmoins bien classées de ne passer ensuite que la seconde série d'épreuves en candidates libres afin de devenir des professeurs certifiées à part entière. Conçue pour aider les non-Sévriennes, la réforme avait toutefois eu une conséquence pour l'institution elle-même : le concours d'entrée à Sèvres avait de fait cessé d'être interne. Les épreuves avaient

¹⁸⁹ Emile Legouis cité par J. Streicher, « Cinquante années d'enseignement littéraire », art. cit.

¹⁹⁰ *Ibid.*, p. 254.

¹⁹¹ A. Amieux, « L'École Normale des Professeurs-femmes (1881-1931) », art. cit., p. 177.

ainsi été délocalisées à Paris et la place des professeurs de Sèvres dans le jury s'en était trouvée réduite. À la rentrée 1923, les candidates titulaires de la première partie du certificat d'aptitude, jusqu'alors obligées de se préparer par leurs propres moyens à la seconde série d'épreuves, sont admises à Sèvres en tant qu'externes pour les préparer¹⁹².

À son départ, F. Brunot laisse son poste à l'ENS de Sèvres à Mario Roques (1875-1961). Celui-ci, ancien élève de F. Brunot et de J. Bédier à l'ENS de la rue d'Ulm de 1894 à 1897, a également suivi les conférences de G. Paris et d'A. Thomas à l'EPHE¹⁹³. Sans revenir sur l'ensemble de sa carrière d'enseignant, extrêmement longue et ancrée dans de multiples institutions, on remarquera tout de même qu'il a succédé notamment aux quatre enseignants cités. En effet, dès janvier 1901, quand F. Brunot et A. Thomas accèdent chacun à une chaire à la Sorbonne suite au décès de L. Petit de Julleville, il est chargé de les remplacer respectivement à l'ENS d'Ulm pour préparer les élèves à la licence et à l'agrégation de grammaire, dans le cadre de la conférence de *Grammaire et d'histoire de la langue française* ; et à l'EPHE, où il est nommé maître de conférences pour la *Philologie romane* en 1903, au moment de la mort de G. Paris, remplacé par A. Thomas en tant que directeur d'études. Il porte le titre de directeur adjoint à partir de 1905¹⁹⁴. Enfin, en 1937, la chaire d'*Histoire du vocabulaire français* est créée pour lui au Collège de France par une transformation de celle de *Langues et littératures françaises du Moyen-Âge* qui était occupée par Paulin, puis par Gaston Paris, avant de l'être par J. Bédier.

3.2.2 À la Faculté des lettres, de professeur à doyen

En 1919, F. Brunot devient doyen de la Faculté des lettres de Paris, fonction qu'il occupe jusqu'en 1928. Cela lui offre la possibilité d'imposer plus largement ses vues quant à l'évolution des formations littéraires. Ses premières actions dans ce domaine sont la fondation des Cours de Civilisation Française, « cours spéciaux pour les étudiants étrangers » ; puis, l'année suivante, la création de l'École de Préparation des Professeurs de Français à l'Étranger (EPPFE)¹⁹⁵. Il donne ainsi une assise universitaire aux étudiants étrangers venus apprendre le français, d'une part, et aux personnes, françaises ou étrangères, qui souhaitent enseigner le français à l'étranger, d'autre part. Cette préoccupation n'est cependant pas

¹⁹² *Ibid.*, p. 205.

¹⁹³ Il a également suivi les cours de Paul Meyer à l'École des chartes en tant qu'auditeur libre.

¹⁹⁴ Gaston Paris *et al.*, « XII. Philologie romane », *École pratique des hautes études, Section des sciences historiques et philologiques*, 1903, vol. 36, n° 1, p. 82-84.

¹⁹⁵ Université de Paris, *Livret de l'étudiant*, *op. cit.* Sur l'histoire de l'EPPFE, cf. Michel Berré et Dan Savatovsky (éds.), *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2010, 44 : "De l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger à l'UFR DFLE. Histoire d'une institution (1920-2008)".

nouvelle, puisque F. Brunot avait déjà dirigé les cours de vacances de l'Alliance française de Paris de 1894 à 1905, déjà destinés aux professeurs de français à l'étranger¹⁹⁶.

F. Brunot s'investit personnellement dans les Cours de Civilisation Française en y enseignant l'histoire de la langue française durant le semestre d'hiver, celui qui s'étend de novembre à février. Le cours, partagé avec M. Roques, alterne avec un autre cours, intitulé « Histoire contemporaine de la France » et dispensé par Louis Eisenmann (1869-1937). Le programme du cours d'histoire de la langue française qui figure dans le *Livret de l'étudiant* est organisé de manière chronologique, de la conquête romaine de la Gaule au romantisme. S'il n'est pas possible de savoir exactement comment se faisait le partage des séances d'enseignement entre F. Brunot et M. Roques, il est significatif que F. Brunot aborde, dans ce cadre, des périodes qui ne relèvent pas de son domaine de prédilection, à savoir la langue classique, ce qu'il ne fait pas dans ses cours destinés aux étudiants de licence ou d'agrégation¹⁹⁷.

Néanmoins, sans enseigner personnellement à l'EPPFE, F. Brunot y est tout de même fortement impliqué dans la mesure où plusieurs des enseignants qui s'y professent font partie de ses collaborateurs directs ou de ses anciens élèves, hommes et femmes. Ainsi, parmi les dix sections qui composent l'EPPFE, dont chacune correspond à une matière à étudier¹⁹⁸, la huitième, consacrée à l'orthographe française, est dirigée par Charles Beaulieux (1872-1957), disciple de F. Brunot¹⁹⁹. C. Beaulieux collabore dans ce cadre avec Léopold Sudre (1855-1932), professeur au lycée Louis-le-Grand, ainsi qu'avec deux inspecteurs de l'enseignement primaire du département de la Seine, Louis Poitrinal (1860- ?) et N. Bony²⁰⁰. Ce dernier est un proche collaborateur de F. Brunot, puisqu'ils ont publié ensemble en 1905 la *Méthode de*

¹⁹⁶ Sur ce point, cf. François Chaubet, « L'Alliance française ou la diplomatie de la langue (1883-1914) », *Revue historique*, 2004, n° 632, p. 763-785.

¹⁹⁷ Sur les thèmes traités par F. Brunot dans le cadre de sa chaire, 3. Sur le traitement des périodes les plus anciennes de l'histoire de la langue française dans ses *notes de cours*, cf. Chapitre 6.

¹⁹⁸ En 1921-1922, les sections sont les suivantes :

Section I – Révision des connaissances relatives à l'histoire, à la géographie et à la civilisation de la France

Section II – Vues sommaires sur les divers pays où les professeurs doivent être envoyés

Section III – Littérature française

Section IV – Phonétique du français

Section V – Lecture à haute voix

Section VI – Le vocabulaire français

Section VII – Grammaire, formes et syntaxe

Section VIII – L'orthographe française

Section IX – Composition française

Section X – Explication de textes

À ce programme s'ajoute une « initiation scientifique » qui comprend principalement des conférences données par des professeurs de la Faculté des lettres, dont Brunot lui-même.

¹⁹⁹ Sur les rapports entre F. Brunot et Ch. Beaulieux, cf. Chapitre 4. Sur le traitement de l'orthographe française dans les *notes de cours* de F. Brunot, cf. Chapitre 5.

²⁰⁰ Université de Paris, *Livret de l'étudiant*, op. cit., p. 105. Cf. Annexe I.B.4.

langue française dite « Méthode Brunot-Bony » destinée aux élèves d'école primaire²⁰¹. N. Bony s'est également chargé d'éditer sous le titre *L'enseignement de la langue française : ce qu'il est, ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire* un cours de méthodologie de l'enseignement professé à la Sorbonne par F. Brunot en 1908-1909²⁰².

Il est également à noter que, parmi les enseignements de l'EPPFE, se trouve Jeanne Streicher (?-1963), entrée comme élève à l'ENS de Sèvres en 1901, l'année où F. Brunot y était nommé en tant que maître de conférences. À l'EPPFE, J. Streicher, devenue maîtresse adjointe à l'ENS de Sèvres, est chargée d'enseigner dans la section « Grammaire, forme et syntaxe du français ». Elle y collabore d'ailleurs avec une autre Sévrienne de la même promotion, Hélène Guenot (1881-1955), alors professeure au lycée Racine à Paris.

Comme le souligne Jean-Claude Chevalier, le contexte de l'après Première Guerre mondiale est favorable à l'expansion du français dans le monde et, par suite, au développement de ce type d'initiatives, ce d'autant que dans les programmes scolaires la distinction entre enseignement du français et enseignement du latin entamée depuis la fin du XIX^e siècle s'achève alors²⁰³. F. Brunot a déjà en tête le projet de fondation de l'EPPFE dès 1918 et profite à la fois de son élection en tant que doyen et de l'institutionnalisation du système des instituts pour le mettre en œuvre²⁰⁴. Pour autant, le choix de faire de ce dispositif une école et non un institut montre également la distinction de F. Brunot souhaite poser clairement entre cet établissement, strictement voué à l'enseignement tout en restant sous la tutelle de la Faculté des lettres, donc la sienne en tant que doyen, et un lieu de recherche²⁰⁵. Comme le remarque Valérie Spaëth, dans les années 1920, ces différentes institutions sont liées entre elles par un projet de mise en réseau porté par F. Brunot²⁰⁶.

²⁰¹ Ferdinand Brunot et Nicolas Bony, *Méthode de langue française : enseignement primaire élémentaire*, Paris, Armand Colin, 1905–1908, 3 vol.

²⁰² F. Brunot, *L'enseignement de la langue française*, *op. cit.* Sur la collaboration entre F. Brunot et N. Bony, cf. Chapitre 4.

²⁰³ Sur l'autonomisation de l'enseignement du français, cf. en particulier D. Savatovsky, *L'invention du français. Une histoire des exercices dans l'enseignement classique au XIX^e siècle*, *op. cit.* ; M. Jey, *La littérature au lycée*, *op. cit.*

²⁰⁴ Jean-Claude Chevalier, « Ferdinand Brunot et les débuts de l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2010, n° 44, paragr. 14-17.

²⁰⁵ Daniel Coste, « Note sur la création de l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 1 janvier 2010, n° 44, paragr. 5.

²⁰⁶ Valérie Spaëth, « Les institutions de diffusion du français et l'EPPFE en 1920 : l'universalité du français en question ? », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 1 janvier 2010, n° 44, paragr. 20.

Conclusion

Au terme du parcours de ces différents moments dans trois carrières d'enseignants sur une période de plus d'un demi-siècle, il est clair que si les trois établissements principalement considérés, l'EPHE, la Faculté des lettres et l'ENS de Sèvres, apparaissent comme des points d'ancrage où G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot occupent leurs postes de manière stable et durable, les passages entre ces institutions et de ces institutions vers d'autres, telles que les cours de la rue Gerson, le Collège de France ou l'ENS de la rue d'Ulm, sont nombreux. Ces passages révèlent l'inscription de ces trois savants non seulement dans la communauté universitaire mais aussi dans le monde politique ainsi que le poids des négociations et des rapports de force à la fois dans l'obtention des postes et dans la définition de leurs intitulés.

De ce point de vue, tous les intitulés de postes et de chaires occupés par G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot ont en commun le mot « langue », qu'il s'agisse de la langue française ou des langues romanes. Néanmoins, la langue française est nettement mieux représentée, puisque seule la *Conférence des langues romanes* de l'EPHE fait exception. Si l'autonomisation de l'étude des langues romanes par rapport à la grammaire comparée se fait assez rapidement, elle n'est pas immédiatement évidente. La compétence de G. Paris en grammaire historique du français, constatée dans son enseignement de la rue Gerson, lui permet d'être pressenti pour enseigner dans la nouvelle École et d'affirmer la légitimité de son propre domaine d'étude.

En ce qui concerne l'inscription de l'histoire dans les intitulés, deux approches coexistent à la Sorbonne : l'une est fondée sur un principe de périodisation et restreinte à une période, le Moyen-Âge ; l'autre, plus générale et hors de tout découpage chronologique explicite, apparaît sous la forme « histoire de ». À ces deux approches répond la distinction entre « littérature française » et « langue française ». La première serait donc suffisamment vaste pour nécessiter une segmentation, ce d'autant que la littérature médiévale présenterait des spécificités par rapport aux autres périodes, qui justifieraient qu'elle soit abordée de manière distincte. En revanche, l'étude de la langue française n'appelle pas ce type de raisonnement, soit qu'il ne soit pas possible d'y dissocier les époques, soit que cela ne présente pas d'intérêt suffisant.

Le mot « grammaire », présent dans l'intitulé du cours que donnait G. Paris en 1867 rue Gerson, n'apparaît que dans l'intitulé de la maîtrise de conférences qu'occupe F. Brunot à la Faculté des lettres de 1891 à 1900. Elle est dans ce cadre associée à la « philologie », terme qui s'impose simultanément à l'EPHE où la *Conférence des langues romanes* devient

Conférence de philologie romane. La chaire d'A. Thomas apparaît ainsi en 1900 comme une extension à la Faculté des lettres d'un domaine d'étude propre à l'EPHE.

Les postes et leurs intitulés, s'ils restent un cadre indispensable pour comprendre le processus de *disciplinarisation* des savoirs linguistiques, sont largement sujets à interprétation, tant du point de vue de ceux qui les occupent et y impriment leur marque, que de ceux qui les étudient rétrospectivement. C'est pourquoi il convient de mener une analyse plus fine : les contenus affichés et les conditions d'enseignement dans lesquels les trois enseignants envisagés sont amenés à les mettre en œuvre font l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 3

Attentes institutionnelles, pratiques enseignantes

Une réflexion liminaire sur trois caractéristiques de l'enseignement supérieur parisien pendant la période envisagée permet de se demander comment les enseignants ont répondu aux attentes institutionnelles : le décalage entre ces attentes et les conditions d'enseignement réelles, la circulation des étudiants et des enseignants entre les établissements et ce qu'il faut entendre par conférence – une catégorie omniprésente.

Dès sa fondation, l'EPHE met en place un mode de recrutement sans équivalent dans le supérieur français (1.1). Durant la décennie où ils y enseignent en parallèle, G. Paris et A. Darmesteter modifient l'organisation interne de la Conférence des langues romanes (1.2). Les travaux qu'ils mènent dans leurs conférences respectives sont de nature différente (1.3).

À la Faculté des lettres, la volonté de former de manière plus solide des étudiants assidus entraîne la création de nouveaux types de cours (2.1). Les enseignements annoncés par A. Darmesteter puis par F. Brunot révèlent des manières différentes de prendre en compte la notion d'histoire qui figure dans les intitulés de leur chaire (2.2).

L'entrée sur concours à l'ENS de Sèvres est indissociable de la préparation aux concours de recrutement d'enseignantes (3.1). Cela implique pour des professeurs habitués à l'enseignement supérieur masculin de s'adapter à ce public tourné vers le secondaire féminin (3.2).

À partir des années 1860, cinquante ans après les universités allemandes et à leur instar, l'enseignement supérieur français connaît une série de transformations institutionnelles ainsi qu'une recomposition interne – ce que George Weisz a appelé « l'émergence des universités modernes » – qui modifient les équilibres entre établissements¹. Le ministre de l'Instruction publique, V. Duruy, tente de rénover le « haut enseignement » français sous trois aspects qui lui paraissent indissociables : le statut des étudiants et auditeurs qui assistent aux cours dans les Facultés, les méthodes qui y sont employées et l'articulation entre production scientifique et enseignement. En 1911, Maurice Pellisson (1850-1915), dans l'article « Duruy » du *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, résume en ces termes l'ensemble de ces changements :

considérant que, parmi les savants et les lettrés, il y a deux sortes d'hommes, “les uns qui sont capables de faire dans la science des découvertes, dans les lettres des œuvres durables, les autres qui s'efforcent de populariser les découvertes et les chefs-d'œuvre”, [Duruy] estima que le devoir du gouvernement était “d'assurer aux premiers, dans la sphère de son activité, les meilleurs moyens de produire, aux seconds les meilleurs moyens d'enseigner”.

Pour donner aux facultés ces meilleurs moyens d'enseigner, il fallait leur trouver, au lieu de leurs auditeurs de hasard et de passage, des élèves réguliers et permanents. [...] Sans proscrire les leçons d'apparat, [...] le ministre demandait aux professeurs des facultés que, sur leurs trois leçons hebdomadaires, deux fussent consacrées aux élèves qui, “cherchant une préparation sérieuse aux grades académiques ou un enseignement substantiel, iront avec le professeur, dans des conférences presque intimes, jusqu'au fond de la science”².

La triple ambition de V. Duruy, à savoir, d'un côté, préférer les « élèves » assidus aux « auditeurs de hasard et de passage » ; de l'autre, faire reculer les « leçons d'apparat » au profit de cours plus approfondis, en petit effectif ; et, finalement, offrir aux savants qui produisent la science et aux enseignants qui la diffusent des conditions de travail différenciées, ne disparaît pas avec son ministère. Bien au contraire, revendiquée à nouveau sous la Troisième République, cette ambition est constante durant toute la période qui s'étend

¹ G. Weisz, *The Emergence of Modern Universities in France, 1863-1914*, *op. cit.* Cf. Chapitre 1.

² Maurice Pellisson, « Duruy » dans Ferdinand Buisson (éd.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, INRP, 2005 [1911]. URL : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2602>.

jusqu'à la Première Guerre mondiale. Répondent à cette volonté à la fois la naissance d'institutions comme l'EPHE, dont l'objectif est de « créer des laboratoires liés à l'enseignement et un lieu où l'on transmet la science sous forme de séminaires spécialisés rompant avec le cours formel destiné au grand public, principal mode d'enseignement dans les facultés³ », et la profonde réorganisation des Facultés qui aboutit à la refondation des universités en 1896.

Dès lors, la question du lien entre enseigner et produire des savoirs scientifiques se pose à un double niveau : celui du personnel du supérieur, qui est amené à assumer les deux activités, bien sûr ; mais également celui des étudiants, dont une partie importante se destine sans doute exclusivement à l'enseignement secondaire, mais dont un petit nombre se prépare à exercer à son tour à l'Université⁴. Le problème est alors à examiner aussi bien sous l'angle des relations qui unissent les institutions où exercent parallèlement les mêmes enseignants – c'était l'objet du chapitre précédent –, que sous celui des liens qui associent enseignement supérieur et enseignement secondaire et, par suite, sous celui de la dualité du système français entre Facultés et *écoles spéciales*, à vocation professionnelle.

Parmi ces écoles, il convient de faire une place particulière aux Écoles normales supérieures de la rue d'Ulm et de Sèvres. À l'origine, l'une comme l'autre ont pour unique objet de former des enseignants du secondaire, les hommes d'un côté (depuis 1795) et les femmes de l'autre (depuis 1881). Or, l'on sait que les Normaliens de la rue d'Ulm, s'ils sont tenus de fréquenter les Facultés, n'hésitent pas à suivre aussi les cours du Collège de France et les conférences de l'EPHE⁵, l'institution étant pleinement ancrée dans le paysage de l'enseignement supérieur parisien. Qui plus est, à la fin du XIX^e siècle, les Normaliens sont de plus en plus nombreux à viser une carrière dans le « haut enseignement » plutôt que dans les collèges et lycées. Le cas de l'ENS de jeunes filles de Sèvres est nettement différent, puisque l'établissement, bien plus récent, est presque exclusivement tourné vers l'enseignement secondaire féminin : faire carrière à l'université n'est alors pas envisageable puisqu'aucune femme n'y enseigne⁶.

Les carrières de G. Paris, d'A. Darmesteter et de F. Brunot décrites au chapitre précédent s'inscrivent dans des dynamiques administratives et institutionnelles autant qu'elles participent aux évolutions pédagogiques liées à la fois aux politiques scientifiques et scolaires

³ Christophe Charle et Jacques Verger, *Histoire des universités : XII^e-XXI^e siècle*, Paris, PUF, 2012, p. 110.

⁴ Les enseignants du secondaire, comme leurs collègues du supérieur, font partie de l'Université telle qu'elle a été définie en 1808. Certains se livrent également à des travaux d'érudition.

⁵ Pascale Hummel, *Humanités normaliennes : l'enseignement classique et l'érudition philologique dans l'École normale supérieure du XIX^e siècle*, Paris, Les Belles Lettres, 1995, p. 69-72.

⁶ Cf. *infra* (3.1.1).

– au sens large – et aux transformations sociales que connaît alors le public de l’enseignement supérieur. L’analyse de ces phénomènes est indispensable pour comprendre la manière dont ces enseignants ont conçu, organisé et mis en œuvre leurs cours.

Attentes institutionnelles et conditions d’enseignement

À la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, les disparités sont grandes du point de vue des publics entre les différents établissements d’enseignement supérieur situés à Paris et dans ses alentours : effectifs, sexe, nationalité, formation antérieure sont autant de facteurs de diversité qui renvoient à des politiques de recrutement et à des objectifs de formation variables d’un établissement à l’autre. Toutefois, au-delà des intentions déclarées pour chacune de ces institutions apparaissent entre elles certaines convergences que révèlent les descriptions et les comptes rendus établis par les enseignants eux-mêmes et qui laissent entrevoir des écarts entre affichage officiel et réalité des conditions d’enseignement.

Il convient de prêter une attention particulière aux modes de recrutement propres à chaque établissement, qui déterminent à la fois les effectifs potentiels et le profil de ceux qui assistent aux cours. Dans les années 1860, les établissements du « haut enseignement » en connaissent deux principaux : d’une part, le concours, voie normale d’accès aux *grandes écoles*, en particulier à l’École des chartes et à l’École normale supérieure de la rue d’Ulm, et aussi, à partir de 1881, à l’ENS de Sèvres ; d’autre part, l’inscription sur titre, qui est le régime normal des Facultés, parmi lesquelles les Facultés des lettres. De ce point de vue, le fonctionnement de l’EPHE s’avère quelque peu particulier puisque, sans recruter sur concours, elle n’impose pas non plus la détention d’un diplôme comme condition d’inscription.

Information essentielle pour saisir les conditions dans lesquelles travaillent les enseignants dans chacune de ces institutions, la fréquentation réelle des cours reste cependant difficile à évaluer en raison de l’hétérogénéité des sources disponibles. Alors que, pour les établissements qui accueillent des élèves sélectionnés sur concours, il est relativement aisé de connaître le nombre et même le nom des élèves, comme c’est le cas pour les ENS ou l’École des chartes, la Faculté des lettres n’instaure une obligation d’inscription qu’à partir de 1877.

Qui plus est, sont maintenus, à côté des cours réservés aux étudiants inscrits, des *cours publics* auxquels l’accès n’est pas restreint et dont on ne sait qui les fréquente. Sur ce plan également, l’EPHE présente un système intermédiaire, puisqu’elle réunit des élèves inscrits et des auditeurs libres. L’assiduité est mesurable grâce aux registres de présence, à partir desquels sont établies les listes de présence ensuite consignées dans les *Annuaire*s. Le Collège de France, fidèle à sa vocation initiale, est entièrement ouvert à tous, de même que les cours

libres comme ceux de la rue Gerson ; ne délivrant aucun diplôme, ils n'ont aucun besoin d'établir des listes de présence.

Outre les variations d'effectifs et la diversité des parcours antérieurs, les différences de recrutement induisent aussi des différences de statut d'un établissement à l'autre, bien sûr, mais aussi au sein d'un même établissement. Ainsi, Antoine Prost affirme que « l'étudiant naît en 1877⁷ », année où sont publiés deux arrêtés qui créent l'un, 300 bourses de licence ; l'autre, les maîtres de conférences⁸. Le mot « d'étudiant » n'est pas nouveau en réalité, mais il s'agit désormais de « vrais » étudiants, boursiers et préparés spécifiquement aux examens et concours et non de simples auditeurs « de passage ». Ce sont là des transformations qui touchent exclusivement les Facultés héritées de l'université napoléonienne et, de fait, l'usage a consacré le mot « étudiant » pour désigner ceux qui fréquentent les Facultés, par opposition aux *grandes écoles*, où l'on ne trouve que des « élèves ». Les étudiants en tant que groupe social se laissent néanmoins difficilement enfermer dans une définition trop étroite : différentes catégories coexistent et fréquentent souvent les mêmes cours, particulièrement ceux qui préparent à l'agrégation dans les Facultés des lettres. Si l'adoption généralisée de l'appellation « étudiant » résulte de la mise en place dans les Facultés de cours réservés à des personnes inscrites, cela ne signifie pas que les auditeurs qui venaient assister aux *cours publics* soient désormais proscrits. L'appellation « auditeur » – qu'on qualifierait aujourd'hui de « libre » – est reconduite d'ailleurs après 1877 dans les Facultés mais aussi dans d'autres institutions, notamment à l'EPHE.

De surcroît, le nombre croissant d'étrangers qui suivent les cours des écoles et facultés parisiennes brouille encore la signification du mot « étudiant » et son emploi. En effet, à l'échelle internationale, plus particulièrement européenne – mais pas exclusivement⁹ –, Paris apparaît comme un lieu d'études dont l'attractivité augmente. Les décomptes qui peuvent être établis à partir des années 1880 montrent que, parmi l'ensemble des étudiants étrangers en France, si la proportion de ceux qui font le choix de Paris se réduit de 70,1% en moyenne

⁷ A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, op. cit., p. 230.

⁸ Cf. *infra* (0). « Arrêté concernant les conférences instituées dans les établissements d'enseignement supérieur » et « Arrêté concernant les bourses de Faculté » (5 novembre 1877), in Alfred de Beauchamp, *Recueil des lois et règlements sur l'Enseignement supérieur comprenant les décisions de la jurisprudence et les avis des conseils de l'Instruction Publique et du Conseil d'État*, Paris, Delalain, 1884, vol. 3 : 1875-1883, p. 166-169 et 169-171. Dans un second temps, l'instauration d'une immatriculation annuelle (décret du 21 juillet 1897) au lieu des inscriptions trimestrielles qui seules permettaient jusqu'alors d'obtenir un grade rendra possible une définition plus souple du statut de l'étudiant (Alfred de Beauchamp, *Recueil des lois et règlements sur l'Enseignement supérieur comprenant les décisions de la jurisprudence et les avis des conseils de l'Instruction Publique et du Conseil d'État*, Paris, 1898, vol.5 : 1889-1898, p. 699-705.).

⁹ Russie incluse, les étudiants d'origine européenne représentent 71% des étudiants étrangers à Paris en 1890 et près de 81% en 1914 (Pierre Moulinier, *La naissance de l'étudiant moderne : XIX^e siècle*, Paris, Belin, 2002, p. 61.).

entre 1890 et 1894 à 55% en 1920¹⁰, ils sont en revanche de plus en plus nombreux en termes d'effectifs : on en compte à Paris un peu plus de 600 en 1882 pour plus de 3 500 en 1920. Ils représentent alors près de 17% de la population estudiantine parisienne.

À la Faculté des lettres, étudiants étrangers et étudiantes étrangères confondus sont une centaine au début des années 1890 et plus de 800 en 1920, ce qui fait passer leur proportion parmi les étudiants de la Faculté d'un peu moins de 8% à plus de 26%. Une politique d'accueil est mise en place, qui comprend à la fois les Cours de Civilisation Française institués à la Sorbonne¹¹, et des infrastructures, parmi lesquelles au premier chef la Cité universitaire créée par la loi du 28 juin 1921¹².

Hors des recrutements et des statuts, les textes qui régissent l'enseignement dans les différents établissements d'enseignement supérieur portent également sur les finalités des formations qui y sont dispensées, ce qui se répercute à la fois sur les méthodes d'enseignement préconisées et sur les contenus à enseigner. Comme on l'a rappelé précédemment, la période qui commence dans les années 1860 sous le ministère Duruy est celle de l'introduction dans l'enseignement supérieur de méthodes d'enseignement qui rendent les étudiants plus actifs que la leçon magistrale, notamment la pratique du séminaire qui permet d'articuler travaux pratiques, contenus savants et méthodes dites « scientifiques ».

Ce mouvement qui débute en particulier à l'EPHE, explicitement fondée dans cette optique, trouve par la suite place dans les Facultés à partir de la fin des années 1870 et surtout des années 1880. Il apparaît d'ailleurs comme l'un des motifs de la querelle de la Nouvelle Sorbonne autour de 1910¹³. Pierre Moulinier considère que, de manière générale, la réglementation des études dans les facultés, fortement centralisée depuis la Révolution française, favorise la clarté et la visibilité des formations et des débouchés, mais limite dans les mêmes proportions l'innovation pédagogique ainsi que l'introduction de nouveaux contenus¹⁴. Il s'agit de rester prudent dans l'interprétation des affichages institutionnels, parfois très éloignés de leur mise en œuvre par des enseignants confrontés aux réalités du public et des effectifs.

Dans les *écoles spéciales*, l'hétérogénéité du public est limitée par des objectifs de formation clairement définis, communs à tous les étudiants ou élèves : préparation de la

¹⁰ *Ibid.*, p. 57.

¹¹ Ces cours sont mis en place dès 1920 sous l'égide de F. Brunot. Cf. Chapitre 2.

¹² Le projet déjà défendu depuis 1919 par le ministre de l'Instruction publique, André Honnorat (1868-1950), se concrétise à partir d'une convention passée entre l'Université et la Ville de Paris, datée du 7 juin 1921. La Cité universitaire bénéficie d'une importante donation (10 millions de francs) par l'industriel Émile Deutsch de la Meurthe.

¹³ C.-F. Bompaigne-Evesque, *Un débat sur l'université au temps de la Troisième République*, op. cit.

¹⁴ P. Moulinier, *La naissance de l'étudiant moderne*, op. cit., p. 41-42.

licence, de l'agrégation (à l'ENS) ou du diplôme d'archiviste-paléographe (à l'École des chartes). Il s'agit en effet, depuis toujours, d'écoles professionnelles, à la différence des facultés de lettres¹⁵. En revanche, à la différence des écoles accessibles uniquement sur concours, ENS et École des chartes, qui ont toujours bénéficié d'une grande homogénéité de public¹⁶, ce n'est qu'à partir de 1877 que la mise en place de cours dits « fermés » à la Faculté des lettres, réservés aux étudiants dûment inscrits qui préparent la licence ou l'agrégation, permet d'y limiter la diversité du public et de recentrer l'enseignement sur des objectifs bien définis.

Finalement, l'étudiant moderne tel qu'il apparaît au XIX^e siècle, somme toute relativement semblable à celui qu'on connaît aujourd'hui, se caractérise selon Pierre Moulinier par trois traits : « «client» de l'institution universitaire d'État, aspirant à une profession et acteur de la vie sociale et politique¹⁷ ». Seules les deux premières seront ici analysées dans la mesure où elles interviennent directement dans le travail du professeur, principal intermédiaire entre une institution qui définit les conditions et les finalités de l'enseignement et des étudiants qui le suivent. Le point de vue retenu étant celui de l'enseignant dans le cadre de son enseignement et non celui des étudiants, les parcours de ces derniers ne seront abordés qu'autant qu'ils entrent en jeu dans la construction des cours. Toujours est-il que si la catégorie d'*étudiant* est mouvante de manière générale, la configuration spatiale des institutions parisiennes d'enseignement supérieur en particulier favorise une mobilité qui concerne les étudiants comme les enseignants et contribue à la variabilité des effectifs, des profils et des statuts au sein de chaque établissement.

Circulations étudiantes et enseignantes dans l'enseignement supérieur parisien

À la différence de l'Allemagne où la division politique et territoriale jusqu'en 1871 a favorisé une organisation décentralisée des universités entraînant une répartition spatiale des établissements et des effectifs universitaires relativement équilibrée sur l'ensemble du territoire¹⁸, Paris est non seulement la ville de France qui connaît la plus grande concentration

¹⁵ Bien qu'elle ait perdu en partie son sens ancien, la licence (*licentia docendi*) était aussi un diplôme professionnel.

¹⁶ L'École des chartes accueille néanmoins des auditeurs libres (« bénévoles ») à partir de 1824 (« Les origines et les débuts de l'École des chartes », *Bibliothèque de l'École des chartes*, 1934, vol. 95, n° 1, p. 214.)

¹⁷ P. Moulinier, *La naissance de l'étudiant moderne*, op. cit., p. 5.

¹⁸ Cf. G. Nicolas, « La vie universitaire en Saxe vue par les Français au XIX^e siècle », art. cit., p. 6-7. L'auteur renvoie notamment aux statistiques établies au début des années 1870 par Célestin Hippeau, *L'instruction publique en Allemagne*, Paris, Didier, 1873, p. 286-297.

d'étudiants¹⁹, mais elle est également la seule où coexistent un si grand nombre d'institutions, Écoles et Facultés ; qui plus est, toutes localisées dans le Quartier latin.

De toutes les Facultés, celle des lettres connaît la plus forte croissance au tournant du XX^e siècle, passant de 31 étudiants en 1876 à près de 3 000 en 1910. La Faculté des lettres reste en outre centrale dans le *cursus studiorum* de l'ensemble des « littéraires » quelle que soit l'institution où ils sont inscrits, dans la mesure où les élèves des autres établissements peuvent – voire doivent – fréquenter les cours qui y sont dispensés²⁰. Qui plus est, outre la Faculté des lettres, les étudiants littéraires parisiens de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle peuvent se rendre dans certaines institutions qui se définissent notamment par leur ouverture à tout public, comme le Collège de France ou l'EPHE. S'établit donc entre ces différents lieux d'enseignement une circulation complexe, dans certains cas à double sens, dans d'autres à sens unique, qui implique aussi bien les étudiants que les enseignants.

Le fonctionnement de l'EPHE sur ce plan s'avère éclairant : il est clair dès sa fondation que l'établissement ne s'ancrera pas dans un bâtiment dédié et n'offrira qu'un nombre limité de conférences sur des thèmes spécifiques.

Les locaux seront les amphithéâtres et les laboratoires de nos grands établissements ; les professeurs, ceux du Collège de France, du Muséum, de la Sorbonne, etc. ; les leçons, celles des cours ordinaires. Seules, les conférences intérieures exigeront la présence et les soins de quelques maîtres auxiliaires qui répéteront la leçon ou les expériences du professeur et, sous son contrôle, dirigeront les études des élèves²¹.

Ses élèves sont donc invités, dans le cadre de leur formation, à suivre des cours dans d'autres établissements, notamment au Collège de France, avec qui l'École partage sa vocation pour les recherches érudites et, surtout, un accès ouvert à toute personne intéressée²². Par ailleurs, l'ouverture est à double sens puisque l'EPHE accueille dans ses conférences,

¹⁹ En 1876, Paris compte 55 % des étudiants toutes disciplines confondues, soit près de 5 000 personnes ; les étudiants des Facultés parisiennes sont plus de 17 000 en 1910 et représentent toujours 43% de la population estudiantine française en 1914. Les nombres absolus sont tirés de P. Moulinier, *La naissance de l'étudiant moderne*, op. cit., p. 47. ; les pourcentages, de C. Charle et J. Verger, *Histoire des universités*, op. cit., p. 110.

²⁰ Ernest Lavisse affirme que des élèves de l'École des chartes, de même que certains élèves de la Faculté de Droit, participent aux *cours fermés* de la Faculté des lettres, notamment en histoire (*Questions d'enseignement national*, Paris, Armand Colin, 1885, p. 56.). En ce qui concerne les Normaliens, P. Hummel signale que dans les années 1850, ils avaient obligation de suivre les cours de la Faculté des lettres, dont ils transcrivaient soigneusement les leçons. La pratique devient secondaire à partir du moment où se développent les enseignements internes à l'École, mais ne disparaît pas (P. Hummel, *Humanités normaliennes*, op. cit., p. 72.). La formation à l'ENS est en outre réintégrée à l'Université avec le rattachement des professeurs de la première à la seconde par le décret du 10 novembre 1903.

²¹ *Rapport à l'appui...*, op. cit., p. 9.

²² À ce sujet, cf. Sergueï Kozlov, « La IV^e section de l'EPHE et le Collège de France : genèse d'une symbiose institutionnelle » dans Céline Trautmann-Waller (éd.), *De la philologie allemande à l'anthropologie française : les sciences humaines à l'EPHE : 1868-1945*, Paris, Honoré Champion, 2017, p. 61-72. L'auteur insiste sur la place variable reconnue à l'EPHE dans le système d'enseignement supérieur français en fonction du point de vue de l'analyste : l'accent peut en particulier être mis sur l'objectif de former des spécialistes, qui rapproche cet établissement des *écoles spéciales*, ou bien sur l'ouverture à tout public, qui le rapproche du Collège de France.

outre ses élèves officiellement inscrits, un nombre croissant d'étrangers de toutes nationalités, mais aussi des étudiants inscrits dans d'autres institutions, notamment à la Faculté des lettres, à l'École des chartes et à l'ENS de la rue d'Ulm. Cela implique, à l'EPHE, une diversité des parcours antérieurs ainsi qu'une pluralité d'objectifs de formation qu'il convient de ne pas négliger pour comprendre comment y sont conçus les enseignements.

La présence d'élèves de l'ENS est signalée dans les *Annuaire*s dès 1872-1873. Par conséquent, la question de la préparation à l'agrégation, qui ne fait pourtant pas partie des objectifs affichés de l'EPHE, apparaît à plusieurs reprises dans les comptes rendus publiés de la *Conférence des Langues romanes*. Dans l'un des cours de G. Paris, en 1875-1876, « on a lu en commun une partie du texte de Joinville qui se trouve compris dans le programme de l'agrégation de grammaire.²³ » De même, en 1878-1879 :

Sur la demande des élèves de l'École normale, le directeur d'études a fait un exposé de la grammaire de l'ancien français qui, vu la brièveté du temps qu'il pouvait lui consacrer, l'a forcé de garder presque seul la parole²⁴.

Une situation de ce type, reconduite l'année suivante, montre bien que, du fait de la place particulière de Paris dans la géographie universitaire française et des flux qui relient entre eux les différents lieux d'enseignement supérieur du Quartier latin, les concurrences et les complémentarités décrites au chapitre précédent sont à comprendre non seulement en termes institutionnels, mais aussi en termes de pratiques enseignantes : le même professeur peut enseigner aux mêmes étudiants à différents endroits, de même qu'il peut s'adresser à différents publics au sein d'un même établissement.

Bien que l'ENS de Sèvres, réservée à un public féminin, se trouve dans une situation différente des établissements masculins situés au centre de Paris, elle est également concernée par la circulation entre établissements, qui ne s'arrête pas aux portes de la capitale. En effet, toujours dans le but de différencier cet établissement de l'ENS de Fontenay, c'est-à-dire de son équivalent dans le système d'enseignement primaire, ce sont les professeurs des Facultés, surtout parisiennes, et de l'ENS de la rue d'Ulm – plus rarement des grands lycées parisiens comme Henri IV ou Louis-le-Grand²⁵ –, qui viennent préparer les Sévriennes aux concours de recrutement spécifiques à l'enseignement secondaire, c'est-à-dire au certificat d'aptitude, mais aussi et principalement à l'agrégation des collèges et lycées de jeunes filles. La

²³ Gaston Paris et Arsène Darmesteter, « VII. Langues romanes », *Rapport sur l'École pratique des hautes études. Section des sciences historiques et philologiques*, 1877 1876, vol. 10, n° 1, p. 152-153. (cf. Annexe I.A.2.a)

²⁴ Gaston Paris et Arsène Darmesteter, « VIII. Langues romanes », *Rapport sur l'École pratique des hautes études. Section des sciences historiques et philologiques*, 1880 1879, vol. 13, n° 1, p. 30-33. (cf. Annexe I.A.2.a)

²⁵ On pense par exemple à Georges Koell (1839- ?), agrégé d'allemand en 1876 et professeur au lycée Louis-le-Grand, nommé dès l'ouverture de l'ENS de Sèvres.

localisation de l'établissement a d'ailleurs été soigneusement choisie pour répondre à cette exigence : « on opta [...] pour une banlieue d'accès assez facile pour qu'on pût y attirer une élite de professeurs parisiens²⁶. »

Néanmoins, en raison du régime de l'internat établi dès la fondation de l'École, ce sont uniquement les enseignants et non les élèves qui se déplacent. Tandis qu'au lendemain de la réforme de 1902, les anciennes élèves du secondaire de jeunes filles se tournent de plus en plus vers le baccalauréat d'abord, puis vers les études supérieures jusqu'alors réservées aux hommes dans les Facultés et dans les *grandes écoles*, les Sévriennes voient s'assouplir un peu ce régime d'internat, jusque-là très strict et obtiennent désormais plus souvent des autorisations de sortie. Cependant, Sèvres ne commence à recevoir des élèves externes, en plus des internes, qu'à partir de 1923. Les Sévriennes se rapprochent du Quartier latin surtout grâce aux réformes du milieu des années 1920, en particulier l'introduction d'un mémoire à rédiger en deuxième année, qui nécessite d'avoir accès à des bibliothèques spécialisées, d'une part, ainsi que la possibilité de se présenter à l'agrégation de philosophie masculine pour laquelle l'ENS de Sèvres n'a pas immédiatement les moyens de financer une préparation spécifique, d'autre part²⁷.

Dans la période où A. Darmesteter et même F. Brunot y enseignent, le travail des élèves de l'ENS de Sèvres ne s'effectue qu'au sein de l'établissement, avec les moyens mis à leur disposition. La conférence de *Langue française* ne peut donc être conçue comme complémentaire d'un autre enseignement délivré dans un établissement différent mais uniquement d'autres enseignements dispensés à Sèvres, à commencer par le cours de littérature. Cela n'exclut pas que les professeurs puissent, moyennant d'éventuelles adaptations, réutiliser à Sèvres des notes rédigées pour d'autres cours ou, inversement, exploiter ailleurs celles qui ont été prévues pour Sèvres.

Les possibilités de circulation d'un établissement à l'autre ont donc des répercussions sur le travail des enseignants. En particulier, la proximité ou l'éloignement géographique de même que les modes de recrutement des étudiants et élèves jouent un rôle dans la stabilité ou, au contraire, l'instabilité des effectifs, ce qui n'est pas sans conséquences sur la possibilité de mettre en œuvre l'enseignement sous forme de conférences, méthode de plus en plus largement préconisée dans le cadre du renouvellement pédagogique des universités françaises et du rapprochement de l'enseignement et de la recherche.

²⁶ A. Amieux, « L'École Normale des Professeurs-femmes (1881-1931) », art. cit., p. 123-124.

²⁷ *Ibid.*, p. 204. L'amélioration des réseaux de transports urbains n'est pas à négliger dans cette évolution.

Diversité et transversalité de la conférence

Le mot « conférence », tel qu'il est utilisé à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, renvoie à des réalités différentes mais reliées entre elles, qu'il convient de distinguer. Le premier sens, qu'on trouve employé à l'EPHE dès sa fondation, est une adaptation de l'allemand *Seminar*²⁸. Comme le rappelle Pascale Hummel, ce mot possède lui-même plusieurs acceptions dans le contexte allemand²⁹. Cependant, c'est surtout en tant que forme de travail de collaboration scientifique qu'il est importé et adapté en France : dans ce sens, né dans l'université humboldtienne, c'est un espace d'échange entre des étudiants et un professeur, dont l'objectif est une initiation aux travaux de recherche. La conférence est d'abord une méthode de travail qui s'oppose à la leçon magistrale *ex cathedra*.

L'emploi du mot « conférence » dans le cadre de l'enseignement supérieur français n'a toutefois pas suivi, mais bien précédé l'instauration du *Seminar* par Alexander von Humboldt (1769-1859) à Berlin dans les années 1810 : l'éphémère École normale de l'An III, fondée par la Convention, est elle-même une *conférence*, « à savoir rassemblement et convergence d'auditeurs volontaires et spontanés³⁰ ». S'il est vrai que ce premier projet de rupture avec le cours magistral est rapidement mis sous le boisseau, il est repris lors de la fondation de l'École normale en 1810, à cette différence que le nombre d'auditeurs, très important au moment de la Révolution, est nettement réduit dans la *conférence* telle qu'elle s'installe durablement. En effet, l'effectif nombreux est alors perçu comme un obstacle à la qualité de l'échange collectif et, par suite, de la formation dans la mesure où le cœur du dispositif réside dans la contribution de tous et de chacun à la réalisation d'exercices censés préparer à l'enseignement. Le premier règlement de l'École normale prévoit ainsi le travail des élèves dans les conférences littéraires :

Dans ces conférences, les élèves de la Faculté des lettres expliquent et analysent les auteurs classiques, et répondent aux difficultés qu'ils se proposent les uns aux autres. Ils lisent leurs compositions, telles que traductions, discours, descriptions, récits historiques, pièces de vers latins, commentaires, questions de philosophie, de grammaire et d'histoire³¹.

²⁸ Sur cette question, voir Françoise Waquet, *Parler comme un livre : L'oralité et le savoir, XVI^e-XX^e siècle*, Paris, Albin Michel, 2003, p. 100-112.

²⁹ voir P. Hummel, *Humanités normaliennes*, *op. cit.*, p. 62. Sur la genèse du séminaire allemand voir Hans Helmut Christmann, *Romanistik und Anglistik an der deutschen Universität im 19. Jahrhundert : ihre Herausbildung als Fächer und ihr Verhältnis zu Germanistik und klassischer Philologie*, Mainz, Akademie der Wissenschaften und der Literatur, 1985, p. 29-39.

³⁰ P. Hummel, *Humanités normaliennes*, *op. cit.*, p. 63. Cf. F. Waquet, *Parler comme un livre*, *op. cit.*, p. 228-234.

³¹ « Statut sur l'administration, la police et l'enseignement de l'École normale » (30 mars 1810), Article 59, in Alfred de Beauchamp, *Recueil des lois et règlements sur l'Enseignement supérieur comprenant les décisions de la jurisprudence et les avis des conseils de l'Instruction Publique et du Conseil d'État*, Paris, Delalain, 1880,

Le principe de la conférence dans ce deuxième sens, c'est-à-dire une réunion d'élèves, même s'il se fonde en large part sur leur autonomie, ne les livre pas pour autant à eux-mêmes : un *maître de conférence* a pour fonction d'encadrer et de guider la discussion.

Près de soixante ans plus tard, en 1868, l'adjectif « pratique » dans le nom de l'École Pratique des Hautes Études signale la même opposition fondamentale à un enseignement magistral. Dans l'établissement, le mot « conférence » revêt un sens proche de celui qu'il revêt à l'École normale – devenue supérieure – dans la mesure où, dès sa fondation, sont créées différentes *conférences*, comme celle des « langues romanes » ou celle de « grammaire comparée ». La *conférence* apparaît alors comme un espace défini par l'institution pour l'étude d'un domaine de savoir particulier. Les élèves s'y regroupent pour travailler sous la direction d'un *directeur d'études* auquel peuvent s'adjoindre un ou plusieurs *répétiteurs*³², mais pas – au départ – de *maître de conférence*. Pour autant, une différence majeure avec l'ENS réside dans le fait que ces conférences ont pour objectif, comme les séminaires allemands, de préparer les élèves à mener des recherches personnelles et autonomes plutôt qu'à réaliser des exercices définis. C'est pourquoi ils choisissent de suivre, parmi toutes les conférences proposées, celles qui présentent le plus d'intérêt pour leurs recherches. Bien que les différentes conférences ne soient pas entièrement détachées les unes des autres, à l'inverse de l'École normale, il ne s'agit pas d'éviter une spécialisation, encore jugée trop précoce pour les élèves normaliens par D. Fustel de Coulanges dans les années 1880³³, mais de la favoriser.

La création de *cours fermés* et de *conférences* dans les facultés par l'arrêté du 5 novembre 1877³⁴, s'accompagne de celle du statut de *maître de conférences*³⁵. Dans le rapport du député

vol.T. 1 : 1789-1847, p. 273. Les « élèves de la Faculté des lettres » sont, dans ce contexte, ceux de la section littéraire de l'École normale, par opposition à la section scientifique. Les élèves normaliens doivent en effet s'inscrire aux cours de professeurs de la Faculté qui correspond à l'orientation principale de leurs études et suivre les conférences données à l'École normale.

³² Il n'y a parfois qu'un directeur adjoint, mais jamais de répétiteur seul.

³³ P. Hummel, *Humanités normaliennes*, op. cit., p. 64.

³⁴ En réalité, la mise en place de *conférences dirigées* dans les facultés en complément des cours est prescrite dès 1854 dans un décret impérial fondé sur un rapport remis à Napoléon III par le ministre de l'Instruction publique, H. Fortoul (« Rapport à l'Empereur et décret sur le régime des établissements d'enseignement supérieur », *Bibliothèque Historique de l'Éducation*, 1854, vol. 5, n° 56, p. 210-232.). La mise en œuvre de cette disposition s'appuie sur une circulaire datée du 4 octobre 1855 (Hippolyte Fortoul, « Instruction relative à l'organisation des conférences dans les Facultés et à la suppression, dans les Lycées, des conférences préparatoires à la licence (4 octobre 1855) » dans Alfred de Beauchamp (éd.), *Recueil des lois et règlements sur l'Enseignement supérieur comprenant les décisions de la jurisprudence et les avis des conseils de l'Instruction Publique et du Conseil d'État*, Paris, Delalain, 1882, vol. 2 : 1848-1874, p. 447-448.). Ces conférences, qui doivent être assurées par les professeurs, s'adressent d'abord aux candidats à la licence, plus particulièrement aux maîtres répétiteurs des lycées. Obligés de se présenter au grade de licencié par le décret du 17 août 1853, ces derniers bénéficiaient déjà de conférences spéciales, mais uniquement dispensées au sein des lycées. Du reste, jusque sous le Second Empire, les professeurs qui assuraient ces préparations dans les grands lycées parisiens étaient souvent aussi titulaires d'une chaire à la Faculté. L'assiduité et les notes des auditeurs de ces conférences devaient être notées et transmises au ministre deux fois par an.

Agénor Bardoux (1829-1897), présenté peu de temps avant que celui-ci ne devienne ministre de l'Instruction publique le 13 décembre 1877, ce dispositif apparaît explicitement non comme une importation dans les facultés du fonctionnement de l'ENS, mais bien comme une transposition du modèle allemand des *Privatdozenten*, sans en être l'exacte reproduction³⁶. En effet, A. Bardoux affirme l'inadéquation de l'institution des *Privatdozenten* avec « nos mœurs et nos habitudes » et rappelle son incompatibilité avec la législation française – ce qu'il regrette d'ailleurs. L'arrêté précise les fonctions des maîtres de conférences³⁷ :

Les conférences instituées dans les Facultés ont pour objet de fortifier par des répétitions et exercices pratiques les leçons des professeurs titulaires, soit de compléter par l'adjonction de nouveaux enseignements le cadre des études de la Faculté.

Dans le premier cas, les maîtres de conférences reçoivent la direction des professeurs auxquels ils sont attachés ; dans le second cas, ils enseignent selon un programme qu'ils ont soumis au doyen, et qui doit recevoir l'approbation du Ministre en Comité consultatif. (art. 1)

La différence est-elle si grande avec ce qui était attendu des maîtres de conférences à l'ENS au début du XIX^e siècle ? L'objectif est, là encore, de limiter la pratique du cours magistral, mais aussi d'encourager la spécialisation des études en ouvrant de nouveaux domaines d'enseignement et, ainsi, de développer le lien entre enseignement et recherche, à l'exemple de l'Allemagne, certes, mais aussi de l'EPHE, dont les répétiteurs pourvus d'une licence – c'est le cas d'A. Darmesteter – sont d'ailleurs susceptibles d'être nommés maîtres de conférences comme le précise le décret de fondation de l'École (art. 6)³⁸.

Cependant, cette dynamique des modèles pédagogiques et des usages terminologiques n'est pas à sens unique : quatre ans plus tard, en 1881, c'est par analogie avec la Faculté des lettres que le titre de « maître de conférences » remplace celui de « répétiteur » à l'EPHE. Cette décision fait suite à une demande du Conseil de la IV^e section relayée par L. Renier auprès de Jules Ferry (1832-1893), alors ministre de l'Instruction publique :

³⁵ Sur les *cours fermés*, cf. *infra*. Une étude serait à mener sur le passage du singulier au pluriel du mot « conférence » dans le syntagme « maître de conférence(s) ». Ce changement a-t-il eu lieu au sein de l'ENS ou est-ce un effet du transfert du terme dans les facultés ? Est-ce l'effet d'une fixation du statut des enseignants qui amène à ne plus considérer séparément chaque conférence dans laquelle ils sont appelés à jouer ce rôle, mais bien de prendre en compte leur charge d'enseignement de façon globale ? Est-ce une redéfinition du mot « conférence », qui cesse de désigner l'espace de travail constitué d'un groupe d'étudiants et d'un maître, pour désigner une séance où se réunit un même groupe, les *conférences* du *maître de conférences* constituant ainsi un ensemble de séances ?

³⁶ Georges Perrot (1832-1914), directeur de l'ENS de 1888 à 1902, voit, pour sa part, une filiation directe de l'École normale de l'An III aux conférences ouvertes à l'EPHE et dans les Facultés (*Le Centenaire de l'École normale (1795-1895) : Édition du Bicentenaire, op. cit.*).

³⁷ « Arrêté concernant les conférences instituées dans les établissements d'enseignement supérieur » (5 novembre 1877), in A. de Beauchamp, *Recueil...*, t. 3 : 1875-1883, *op. cit.*, p. 166-169. Les extraits du rapport d'A. Bardoux cités sont reproduits au-dessous de l'arrêté.

³⁸ Ils doivent néanmoins, comme les maîtres de conférences admis au titre d'agrégé ou les élèves des Écoles de Rome ou d'Athènes, obtenir le grade de docteur dans l'année qui suit leur nomination (art. 7).

À l'époque de la fondation de l'École, le titre de répétiteur avait été donné à des jeunes gens qui devaient s'exercer dans la pratique de l'enseignement en répétant les leçons des Directeurs d'études ; mais depuis très longtemps les répétiteurs dirigent eux-mêmes des conférences absolument indépendantes de celles des Directeurs d'études et sont des véritables maîtres de conférences.

Déjà vous avez bien voulu, Monsieur le Ministre, conférer le titre de maître de conférences à plusieurs répétiteurs de l'École ; aujourd'hui il y a encore huit répétiteurs dont quatre sont maîtres de conférences à la Faculté des lettres.

Le titre de répétiteur ne pouvant donner qu'une fausse idée de l'enseignement pratiqué à l'École des hautes études, je viens vous prier, Monsieur le Ministre, de vouloir bien prendre un arrêté conférant le titre de maître de conférences à tous les répétiteurs actuels, MM. Graux, Louis Havet, Chatelain, Bergaigne, Arsène Darmesteter, Roy, Giry et Hanoteaux³⁹.

Il est intéressant de noter que, pour le Conseil de la IV^e Section, la prise en compte de l'évolution des pratiques d'enseignement, si elle doit se traduire sur le plan statutaire, est envisagée comme un alignement sur le modèle de la Faculté des lettres et non sur celui de l'ENS. Une autre complémentarité institutionnelle est ici à l'œuvre que celle qui existait avec les cours de la rue Gerson ou avec le Collège de France à la naissance de l'EPHE⁴⁰. La plupart des répétiteurs, parmi lesquels A. Darmesteter, ne possédaient au départ que des diplômes – licence ès lettres, diplôme d'archiviste-paléographe – et aucune expérience préalable d'enseignement. Ils se sont professionnalisés à la faveur de la réorganisation du système universitaire, justement en acquérant le titre de « maître de conférences » ainsi que le grade de docteur nécessaire. Non seulement le Conseil demande la reconnaissance de la hausse du niveau des enseignants de l'EPHE, mais il cherche également à renforcer l'attractivité de l'École, menacée par la réforme des Facultés, dont le prestige s'accroît à mesure que les travaux de recherche y occupent une place plus grande, ce d'autant que nombre d'enseignants, tel A. Darmesteter, exercent dans les deux institutions⁴¹.

À l'EPHE, le mot « conférence » recouvre donc à la fois un espace institutionnellement organisé dans lequel des élèves se regroupent pour travailler et la méthode de travail employée au sein de cet espace. Cependant, on peut encore identifier une troisième acception de ce mot tel qu'il est employé dans l'établissement : au sein d'une même *conférence* – au sens institutionnel – peuvent se tenir plusieurs *conférences* organisées par le directeur

³⁹ AN, F 17/13617, EPHE, IV^e section, Nominations de professeurs et traitements (1869-1887), *Lettre de L. Renier au ministre de l'Instruction publique*, 22 septembre 1881. L'arrêté correspondant, qui se trouve dans la même chemise, date du 30 septembre 1881.

⁴⁰ Cf. Chapitre 2.

⁴¹ Cette inquiétude quant au recrutement de l'École et la volonté de valoriser la formation dispensée s'expriment en janvier 1877, quand L. Renier écrit au ministre de l'Instruction publique pour demander que les élèves de l'École bénéficient de conditions spéciales d'accession au titre d'agrégé. (AN, F 17/13617, EPHE, IV^e section, Nominations de professeurs et traitements (1869-1887), *Copie conforme d'un extrait d'une lettre de L. Renier au MIP*, 25 janvier 1877.). Les mêmes préoccupations transparaissent dans un brouillon de lettre au ministre de l'Instruction publique, rédigée par le Comité de patronage de la IV^e section au lendemain du vote de la loi Laboulaye du 12 juillet 1875 sur la liberté de l'enseignement supérieur (Comité de patronage de la IV^e Section de l'EPHE, *Brouillon de lettre du Comité de patronage*, *op. cit.*).

d'études et par le ou les répétiteurs. Ce sont des suites de séances d'enseignement, généralement hebdomadaires⁴². Par souci de clarté, on préférera ici *séminaire* à *conférence* pour désigner la méthode d'enseignement, en gardant en tête toutes les précautions nécessaires quant à l'emploi du mot « séminaire », lui-même polysémique. Par ailleurs, on distinguera la *Conférence*, avec une majuscule, c'est-à-dire l'espace institutionnel constitué par un groupe d'élèves sous la direction d'un enseignant, de la *conférence*, avec une minuscule, ensemble de séances organisées par un professeur pendant un semestre ou une année. Dans les *Annuaire*s de l'établissement, on trouve par exemple cette description de la *Conférence des langues romanes* pour l'année 1880-1881 : « M. Paris a fait deux conférences par semaine les lundis à 1 heure et les dimanches à 10 heures.⁴³ »

À l'ENS de Sèvres également, l'enseignement est organisé en conférences dès la fondation. À l'occasion des débats sur l'ouverture de l'École, alors que la question de l'internat est très largement discutée, les méthodes à adopter sont quasiment passées sous silence. Mention en est tout de même faite dans le rapport du sénateur J.-B. Ferrouillat, justement en lien avec le problème de l'internat :

Les cours ne constituent qu'un des éléments de cette éducation professionnelle, et ils seraient certainement insuffisants s'ils n'étaient complétés par les conférences et par cette action directe, presque continue, de la maîtresse sur l'élève, que l'internat peut seul permettre⁴⁴.

Il semble donc qu'ait été envisagée en commission sénatoriale une organisation pédagogique fondée sur une complémentarité entre cours (magistraux) et conférences sur le modèle de celles de l'ENS de la rue d'Ulm, établissement avec lequel Sèvres partage – outre le nom d'École normale supérieure – la vocation à former ses élèves à l'enseignement, d'un côté, et un nombre d'élèves nécessairement limité puisque l'entrée se fait sur concours, de l'autre. Cette question n'est cependant pas évoquée dans les textes officiels qui régissent l'établissement et on ne peut que s'en remettre à des témoignages pour savoir ce qui est finalement attendu dans ce domaine.

Les Maîtres de conférences de l'École sentent qu'ils ne peuvent transporter à Sèvres leur enseignement de la Faculté ou des classes supérieures des grands lycées de garçons de Paris, car cet enseignement ne conviendrait pas, même si les élèves de l'École étaient préparées à le recevoir. Ce qui convient est à créer⁴⁵.

⁴² La *conférence* peut également à cette époque être comprise comme on l'entend aujourd'hui, à savoir comme un exposé ponctuel au cours duquel est traitée une question déterminée, devant un auditoire réuni spécialement pour l'occasion. Ce type de communication n'entre cependant pas dans le cadre de cette étude.

⁴³ Gaston Paris et Arsène Darmesteter, « VIII. Langues romanes », *Rapport sur l'École pratique des hautes études. Section des sciences historiques et philologiques*, 1881-1880, vol. 14, n° 1, p. 28-32.

⁴⁴ Jean-Baptiste Ferrouillat, « Rapport... », in *Lycées et collèges de jeunes filles*, op. cit., p. 445.

⁴⁵ A. Amieux, « L'École Normale des Professeurs-femmes (1881-1931) », art. cit., p. 146.

Les choix pédagogiques sont assez largement soumis au libre-arbitre des professeurs, des hommes pour la plupart, eux-mêmes formés dans les établissements d'enseignement supérieur masculins où ils ont l'habitude d'enseigner ; or le fait que les élèves soient des femmes est perçu comme un obstacle à l'utilisation de méthodes propres aux traditions de l'enseignement masculin. Les représentations de « ce qui convient » aux femmes en termes d'éducation intellectuelle justifient une adaptation *a priori* des méthodes et des contenus pour les Sévriennes. En ce qui concerne l'enseignement de la langue française en particulier, si les professeurs sont obligés de renoncer d'emblée à s'appuyer sur des connaissances préalables en latin puisque les femmes n'ont pas accès à ce savoir, c'est aussi que, comme l'a montré Françoise Waquet, les discours contre cet apprentissage, qui contreviendrait à la féminité, sont encore très présents à la fin du XIX^e siècle⁴⁶.

Dès lors, même si on retrouve à Sèvres le nom de « conférence » pour désigner l'enseignement dispensé par des maîtres de conférences, ceux-ci sont appelés à créer une forme de modernité pédagogique : le public féminin offre l'occasion d'apporter une réponse aux partisans d'une rénovation scolaire. Il semble que cette modernité passe par deux moyens principaux. Le premier est la réduction du contenu enseigné à des connaissances de seconde main, ce qu'Octave Gréard appelle « un enseignement de résultats et de conclusions⁴⁷ » ; le second consiste à organiser les études autour d'un tronc commun, c'est-à-dire donner aux élèves une formation généraliste⁴⁸. D'ailleurs, à la différence des agrégations masculines, l'agrégation des collèges et lycées de jeunes filles n'est pas attachée à une discipline particulière. L'innovation, qui exclut *a priori* spécialisation et érudition, se situe donc plutôt du côté des contenus que de celui des méthodes d'enseignement.

En définitive, le mot « conférence », bien que polysémique, conserve deux traits invariants et indissociables indépendamment de l'établissement : le contraste avec le cours magistral et une image d'expérimentation pédagogique. Ceci dit, la différence entre conférence et cours magistral peut aussi bien constituer une opposition où l'on revendique le choix de l'un contre l'autre qu'une complémentarité dans laquelle l'un et l'autre fonctionnent en parallèle et s'adressent aux mêmes élèves. En ce qui concerne les représentations de la conférence comme innovation pédagogique, elles sont prégnantes du début du XIX^e siècle jusqu'à leur introduction dans la Faculté des lettres, mais le fait que la question ne soit

⁴⁶ Françoise Waquet, « Latin for Girls. The French Debate » dans Elizabeth P. Archibald, William Brockliss et Jonathan Gnoza (éds.), *Learning Latin and Greek from antiquity to the present*, Cambridge, Cambridge University Press, 2015, p. 145-155.

⁴⁷ Octave Gréard, *Éducation et instruction*, 2^e éd., Paris, Hachette, 1889, T. 2, vol. 1, p. 224.

⁴⁸ J. B. Margadant, *Madame le professeur*, *op. cit.*, p. 82-83.

presque pas posée au moment de la fondation d'un établissement nouveau, sans tradition pédagogique propre, comme l'École de Sèvres incite à penser que la pratique de la conférence est d'ores et déjà considérée comme allant de soi. Il reste qu'un dernier trait définitoire de la conférence est la nécessité d'un effectif qui reste peu nombreux, au risque sinon d'être dénaturée.

Si l'enseignement en conférences nécessite des effectifs réduits, c'est d'abord parce qu'il s'appuie sur la méthode du séminaire qui possède deux caractéristiques principales : d'une part, la possibilité d'une discussion entre étudiants et avec le professeur et, d'autre part, celle de réaliser des « exercices pratiques », qui peuvent justement constituer le sujet de la discussion. Corrélés aux objectifs du cursus que suivent les participants, ces exercices varient d'une institution à l'autre. Dans le domaine littéraire et au sein des institutions considérées dans cette thèse, leur mise en place répond à des enjeux différents : à l'EPHE, il s'agit en premier lieu de former élèves et auditeurs à effectuer des travaux d'érudition ce qui, dans le cas de la *Conférences des langues romanes*, peut prendre la forme d'éditions de textes, d'analyses de phénomènes linguistiques ou de comptes rendus d'ouvrages spécialisés. À la Faculté des lettres comme à l'ENS de Sèvres, outre la pratique du métier d'enseignant lui-même, il faut préparer les étudiants et les élèves aux épreuves des examens et concours. En conséquence, ce sont surtout des *leçons* – au sens que possède ce mot aux oraux des agrégations – et des *explications de textes* que prévoient les maîtres de conférences et les professeurs pour leurs étudiants masculins comme pour leurs élèves féminines.

Dans la mesure où les différents facteurs précédemment décrits ont des conséquences sur la manière dont les professeurs envisagent leur enseignement et dont ils le mettent en œuvre, on examinera séparément et successivement les trois institutions considérées du point de vue de la diversité des publics, des méthodes et des objectifs aux périodes où y ont exercé G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot. L'objectif est de cerner les spécificités des cours qui y sont dispensés alors que ces établissements emploient pourtant les mêmes enseignants et partagent, fût-ce partiellement, les mêmes étudiants – au sens générique du terme –, en ce qui concerne l'EPHE et la Faculté des lettres du moins.

1 La Conférence des langues romanes de G. Paris et A. Darmesteter (1868-1882)

1.1 L'EPHE : un mode de recrutement particulier ?

La politique de recrutement de l'EPHE est sujette à revirements. Les créateurs de l'établissement semblent hésiter à cet égard entre plusieurs modèles : celui du Collège de France, celui des *écoles spéciales*, celui des universités allemandes – pour autant que ces dernières soient perçues comme pouvant constituer un modèle.

1.1.1 Statut du public et conditions d'admission

Ces revirements se sont traduits par des variations entre les projets de décret de fondation et le décret définitif. On peut ainsi comparer deux versions rédigées à environ un mois d'écart.

Projet de décret (juin 1868) :

Art. 6 – Les élèves de l'école pratique des hautes études sont de deux ordres : des élèves pensionnaires auxquels une indemnité annuelle pourra être attribuée après avis du conseil supérieur, et des élèves libres.

Art. 7 – Pour l'admission à l'école, il n'est exigé aucune condition d'âge, de grade ou de nationalité ; mais les candidats doivent subir un examen d'admission par-devant la commission de la section où ils veulent entrer.

Art. 8 – Les candidats pourvus du diplôme de licencié ou d'archiviste paléographe et les élèves sortant de l'École polytechnique sont dispensés de cet examen.⁴⁹

Décret officiel (31 juillet 1868) :

Art. 3 – Il n'est exigé aucune condition d'âge, de grade ou de nationalité pour l'admission à l'École pratique ; mais les candidats sont soumis à un stage.

Admis provisoirement sur l'avis du directeur qui les accepte, leur situation est régularisée par une épreuve de trois mois au plus sur le rapport de ce directeur et l'avis de la Commission permanente mentionnée à l'article 9.

L'admission est prononcée par le Ministre.

Un élève peut appartenir à plusieurs sections.

Art. 5 – Une indemnité annuelle peut être accordée par le Ministre, après avis du Conseil supérieur, à des élèves de l'École pratique des Hautes Études.

Art. 9 – Les élèves de chacune des Sections de l'École pratique sont placés sous le patronage d'une Commission permanente de cinq membres, nommés pour trois ans par le Ministre de l'Instruction publique et choisis parmi les directeurs de laboratoires et d'études. [...]

[Ces Commissions] proposent en faveur des élèves, après les avoir soumis à un examen spécial, en tenant compte des travaux qu'ils ont publiés ou produits, les indemnités, les dispenses et les missions mentionnées aux articles 5, 6 et 8. [...]⁵⁰

Les deux textes concordent sur l'absence de conditions d'admission qui porteraient sur l'âge, le grade ou la nationalité : l'ouverture de l'établissement au public le plus large possible n'est pas remise en question. L'un des objectifs est de garantir l'indépendance de l'EPHE par rapport aux institutions en mesure de conférer des grades, à savoir les Facultés ; il s'agit

⁴⁹ BMF, EPHE, IV^e section, Documents G. Paris : Décrets et règlements intérieurs, *Projet de décret relatif à la création d'une École Pratique des Hautes Études*, juin 1868.

⁵⁰ « Décret relatif à la création », art. cit.

également d'affirmer la tutelle directe du ministre de l'Instruction publique sur la jeune institution. En effet, étendre l'autorité ministérielle au plus grand nombre d'institutions possible est un enjeu majeur de François Guizot (1787-1874) jusqu'à V. Duruy, comme l'a montré G. Weisz⁵¹. C'est ce que rappelle explicitement le décret officiel : « l'admission est prononcée par le Ministre ». En outre, à un moment où l'Allemagne apparaît plus attractive, la libéralité de ces conditions d'admission⁵², qui rapproche plutôt l'EPHE du Collège de France, s'avère aussi un moyen d'attirer et de former en France des savants étrangers.

À la différence des *écoles spéciales*, autre modèle possible, l'inscription à l'EPHE ne garantit pas de rémunération tout au long de la formation. Entre juin et juillet 1868, la disposition qui permet d'attribuer à certains élèves une « indemnité annuelle » est certes maintenue, mais la distinction entre « élèves pensionnaires » et « élèves libres » disparaît. Elle réapparaît cependant sous une autre forme dans le règlement intérieur de la IV^e section arrêté par le ministre Oscar Bardy de Fourtou (1836-1897) le 27 février 1874, dont l'article 11 précise que : « outre les élèves stagiaires et les élèves titulaires nommés par le Ministre, les Directeurs des conférences peuvent autoriser des auditeurs libres à suivre leurs leçons.⁵³ » Dans les *Annuaire*s de la IV^e section, la dénomination des listes de personnes qui ont assisté aux conférences change en effet à partir de 1873-1874 ; on ne parle plus « d'élèves » mais « d'élèves et auditeurs ». La grande ouverture qui caractérise l'établissement, encore réaffirmée, implique des difficultés à contrôler les effectifs et, par suite, à mettre en œuvre un enseignement réellement « pratique ».

À la question du statut du public est associée celle des modalités d'admission. L'idée d'un examen d'entrée, qui éloigne d'autant plus l'EPHE de l'ENS ou de l'École des chartes, est rapidement abandonnée. D'ailleurs, les liens initialement envisagés avec ces établissements et avec la Faculté des lettres sont finalement rompus, ce qu'illustre la disparition des conditions particulières pour les diplômés de ces institutions initialement prévues à l'article 8 du projet de décret. L'affirmation de la spécificité de la nouvelle école et de son caractère « pratique » implique de sélectionner les élèves sur des critères propres, différents de ceux des autres établissements, même les plus prestigieux.

⁵¹ G. Weisz, *The Emergence of Modern Universities in France, 1863-1914*, *op. cit.*, p. 29-36.

⁵² À la suite de Victor Karady, P. Moulinier rappelle que, tout au long du XIX^e siècle, l'Allemagne accueille plus d'étudiants étrangers que la France, sans pourtant faire autant d'efforts pour les attirer. Ainsi, vers 1890, 60% des étudiants étrangers en Europe se concentrent dans les pays de langue allemande (Pierre Moulinier, *Les étudiants étrangers à Paris au XIX^e siècle : migrations et formation des élites*, Rennes, PUR, 2012, p. 38.).

⁵³ Oscar Bardy de Fourtou, « Approbation d'un règlement de l'École pratique des hautes études », *Bibliothèque Historique de l'Éducation*, 1874, vol. 17, n° 330, p. 173.

En définitive, c'est bien le stage qui, sous la forme d'une période d'essai, est reconnu comme la modalité la plus propice à la sélection de futurs savants de haute qualification. L'évaluation sur la base d'une performance préalable et ponctuelle, qu'elle soit réalisée au sein de l'établissement dans le cadre d'un examen d'entrée ou qu'elle l'ait été dans d'autres institutions, ne peut se substituer au jugement sur pièce du personnel de l'EPHE. Cette idée, dont la mise en pratique est encore floue en 1868, se précise quelques années plus tard, comme le montre une lettre de G. Paris adressée au ministre de l'Instruction publique, vraisemblablement en 1872 ou 1873. Il y présente un nouveau projet de règlement qui, à ses dires, entérine les pratiques effectives de la IV^e section, notamment quant aux admissions :

Les dispositions relatives aux élèves sont les mêmes que celles du décret de création de l'École. Le stage d'admission a été prolongé de 3 à 6 mois, trois mois ne suffisant pas à établir un jugement solide. Quant à l'examen indiqué par le premier règlement, il a été laissé de côté. Il était mal défini et difficile à mettre en pratique. Le stage le remplace avantageusement⁵⁴.

Il reste que la définition très large des conditions d'admission et l'absence de *numerus clausus* entraînent de façon très concrète des fluctuations d'effectifs et des variations importantes dans l'origine et la formation antérieure du public qui suit les conférences de l'EPHE. Les listes nominatives des auditeurs et élèves de chaque Conférence, qu'on trouve dans les *Annuaire*s, donnent des indications précieuses sur ces aspects pour au moins une partie d'entre eux⁵⁵.

1.1.2 Le public de la *Conférence des langues romanes*

Pour la *Conférence des langues romanes*, ces listes distinguent généralement les élèves et auditeurs de G. Paris et ceux du répétiteur, sauf en 1873-1874, et précisent, jusqu'à la même date, si les élèves sont inscrits en première ou en deuxième année. Elles signalent aussi quand les élèves sont également inscrits à l'ENS de la rue d'Ulm ou à l'École des chartes ou s'ils sont titulaires de la licence ès lettres, d'un doctorat ou d'une agrégation. Le pays d'origine des étudiants étrangers est souvent indiqué.

En revanche, ces informations restent lacunaires sous plusieurs aspects. D'abord, établies pour une année universitaire complète, les listes ne permettent pas de connaître les effectifs par conférence, encore moins par séance. Un travail plus détaillé, tel celui effectué par Marc Décimo sur les conférences de F. de Saussure, nécessiterait d'avoir recours aux registres de

⁵⁴ G. Paris, *Lettre de G. Paris au MIP*, op. cit., p. 1v. cf. Annexe I.A.1.l. L'arrêté du 27 février 1874 reporte à la fin de la première année la titularisation des élèves stagiaires.

⁵⁵ L'essentiel de l'analyse qui suit s'appuie sur les annuaires publiés par l'EPHE à partir de 1872. Un premier volume rétrospectif résume les années 1868-1871. Pour les comptes rendus de la *Conférence des langues romanes* de 1868 à 1883, voir Annexe I.A.2.a.

présence, mais dépasserait le cadre utile à la présente étude⁵⁶. D'ailleurs, à partir de 1879-1880, la seconde conférence de G. Paris a lieu le dimanche matin, chez lui, et n'apparaît pas dans les registres de présence. En second lieu, l'identification des élèves et auditeurs d'une liste à l'autre n'est pas toujours évidente : variations orthographiques dans les noms et écarts dans les informations quant à l'origine ou au parcours d'études associées à un nom identique laissent parfois planer le doute. Enfin, un nombre important de noms ne sont assortis d'aucune information complémentaire : environ un sur quatre dans les listes de G. Paris et un sur trois dans celles des répétiteurs.

Il est malgré tout possible de se faire une idée générale des effectifs de la *Conférence des langues romanes* afin d'éclairer les conditions dans lesquelles enseignent G. Paris et A. Darmesteter⁵⁷. On compte environ 341 élèves et auditeurs différents, toutes conférences confondues, entre l'ouverture de la Conférence en 1868-1869 et la dernière année où enseigne A. Darmesteter, en 1881-1882. Ces effectifs se répartissent dans le temps de façon sensiblement différente entre les enseignants. Les conférences de G. Paris comptent, bon an mal an, une quinzaine d'élèves et d'auditeurs pendant dix ans, jusqu'en 1878. Leur nombre double en 1878-1879, passant à plus de 30, avant d'atteindre environ 45 pendant deux ans en 1880-1881 et 1881-1882. Il retombe à 20 en 1882-1883. La forte croissance des effectifs autour de 1880 rend l'enseignement inconfortable⁵⁸.

Quand, un an après l'ouverture de l'EPHE, commence la conférence des répétiteurs, A. Brachet n'a que quatre élèves au départ, puis huit en 1871-1872 avant de passer la main à A. Darmesteter. Les effectifs se stabilisent aux alentours de vingt élèves et auditeurs entre 1874 et 1878, à l'exception de 1876-1877 où ils tombent à douze. Là aussi, ils augmentent significativement à partir de 1878-1879 pour monter à 30 puis 45 en 1880-1881 et atteindre un maximum de 63 en 1881-1882, dernière année complète où A. Darmesteter exerce dans l'établissement. L'année suivante, quand J. Gilliéron lui succède entre les deux semestres, les effectifs retombent à quinze. Au total, environ 90 personnes ont assisté uniquement aux conférences de G. Paris ; 117 ont suivi seulement les conférences d'A. Brachet (7) et d'A. Darmesteter (110), soit plus d'un tiers des effectifs totaux ; 134 ont fréquenté celle du directeur d'études et celle des répétiteurs. Cette répartition montre bien que, pour ce qui est

⁵⁶ Marc Décimo, « Les auditeurs de Ferdinand de Saussure » dans *Sciences et pataphysique. Comment la linguistique vint à Paris. De Michel Bréal à Ferdinand de Saussure*, Dijon, Les presses du réel, 2014, vol. 2, p. 138-366.

⁵⁷ Pour les chiffres qui suivent, cf. Annexe I.A.2.b et c.

⁵⁸ Cf. *infra* (1.3.1).

des effectifs, la place des répétiteurs n'est pas secondaire par rapport à celle du directeur d'études.

Le nombre d'années de fréquentation des conférences révèle un autre type de profil. Parmi les élèves et auditeurs de G. Paris, trois ont suivi ses conférences pendant quatre années de suite : il s'agit de Raynaud, Nigoles⁵⁹ et J. Gilliéron, devenu lui-même répétiteur par la suite. dix-huit élèves les ont fréquentées pendant trois années, généralement consécutives, dont A. Darmesteter, mais aussi Alfred Morel-Fatio et Antoine Thomas, tous devenus par la suite répétiteurs de la Conférence. À l'inverse, six élèves et auditeurs ont assisté aux conférences d'A. Darmesteter pendant trois ans et, parmi eux, tous sauf un, le Hollandais Van Hamel⁶⁰, ont fréquenté les conférences de G. Paris au moins aussi longtemps, voire plus ; seul le Roumain Calloiano⁶¹, qui a suivi les conférences d'A. Darmesteter pendant quatre ans, n'a fait partie des auditeurs de G. Paris que pendant un an.

En tout cas, que ce soit les conférences des répétiteurs ou celles du directeur d'études, les élèves et auditeurs qui ne les fréquentent que pendant une année représentent une écrasante majorité, soit près de 85% des participants. Il est cependant plus fréquent de suivre pendant deux années les conférences des répétiteurs (environ 11%) que celles du directeur d'études (environ 6%). Ainsi, le public des conférences de G. Paris semble se diviser en deux catégories distinctes : beaucoup d'auditeurs « de passage » – ceux que V. Duruy voulait justement écarter –, mais aussi un vivier d'élèves assidus pendant trois ou quatre ans, qui représentent environ 9% des effectifs, contre moins de 3% chez les répétiteurs.

Les effectifs pléthoriques du début des années 1880 sont difficiles à supporter pour A. Darmesteter, en particulier les 63 élèves et auditeurs en 1881-1882 dont, à part Calloiano, seuls trois ont déjà suivi les conférences pendant une année, tandis que plus de 90% n'étaient pas là les années précédentes et ne reviennent pas l'année suivante. À tel point qu'A. Darmesteter s'en plaint dans l'*Annuaire*.

Le maître de conférences a fait, selon l'usage, deux conférences : l'une, de première année, le mercredi, à 4 heures et demie, où il a exposé la phonétique ; l'autre, de seconde année, où il a

⁵⁹ Il s'agit vraisemblablement de Gaston Raynaud (1850-1911), alors élève de l'École des chartes, et de Pierre Oscar Nigoles, agrégé de grammaire en 1876. Le premier participe aux conférences de G. Paris de 1872-1873 à 1875-1876 ; le second de 1875-1876 à 1878-1879. Tous deux fréquentent celles d'A. Darmesteter parallèlement à celles de G. Paris, mais arrêtent un an plus tôt.

⁶⁰ Anton Gerard Van Hamel (1842-1907) assiste aux conférences d'A. Darmesteter entre 1879 et 1881, mais ne vient à celle de G. Paris qu'en 1879-1880, avant de les fréquenter à nouveau ainsi que celles de J. Gilliéron en 1882-1883. Il devient ensuite professeur de langue et de littérature françaises et de philologie romane à la Faculté des lettres de Groningue aux Pays-Bas en 1884.

⁶¹ Il s'agit de Michel Calloiano, membre de la Société de Linguistique de Paris à partir de 1879, qui assiste aux conférences d'A. Darmesteter de 1878-1879 à 1881-1882. Il ne fréquente celle de G. Paris que la première année.

exposé la morphologie des langues romanes.

La conférence de première année a été, surtout dans le semestre d'hiver, suivie par un nombre considérable d'auditeurs. La plus grande salle de conférences que possède l'École était trop étroite pour contenir, dans les premières conférences, les auditeurs trop serrés les uns contre les autres pour pouvoir prendre des notes. Sur les 60 élèves qu'ont vu paraître ainsi les premières conférences, une partie s'est résignée à se retirer.

Le développement que prennent ces conférences est un fait qu'on ne saurait assez regretter. Elles perdent leur caractère primitif pour devenir de simples leçons. Il devient impossible au maître de conférences de connaître et de suivre ses élèves, de les faire travailler sous sa direction. Ajoutons qu'un auditoire aussi considérable est nécessairement flottant, autre circonstance fâcheuse qui vient altérer encore le caractère des conférences. Il serait à désirer que le maître de conférences pût limiter son auditoire et fermer la porte à toute personne qui, dans l'ordre d'inscription, aurait un numéro d'ordre supérieur à tel chiffre fixé.

Le maître de conférences doit ajouter que, vers le printemps, la conférence s'est réduite à un nombre plus raisonnable d'auditeurs. Pendant le second semestre, il n'avait plus qu'une douzaine d'élèves, qui pouvaient plus facilement travailler sous sa direction⁶².

A. Darmesteter ne précise aucunement le contenu de la conférence en question, dont on sait simplement qu'elle traitait de « la phonétique ». Ce sont les conditions matérielles de son enseignement qui le préoccupent : manque de place, impossibilité de travailler sous forme de séminaire, manque de concentration, découragement des élèves. Ce n'est pas la première fois qu'il aborde le problème des effectifs dans ses comptes rendus publiés dans les *Annuaire*s. Cette question y apparaît de façon récurrente à partir de 1879-1880, au moment où les effectifs perdent leur relative stabilité : A. Darmesteter mentionne ainsi la réduction importante du nombre d'élèves et d'auditeurs au cours de l'année, mais sans s'en plaindre. Sa dernière année semble lui peser, puisque sa seconde conférence, sans accueillir un public aussi important que la première, pose également problème.

La deuxième conférence a présenté un caractère tout différent. Durant le premier semestre, elle a été suivie par une demi-douzaine d'auditeurs, tous étrangers, sauf un, qui ont fait sous la direction du maître de conférences des travaux spéciaux sur la grammaire française. Aucun d'eux cependant ne mérite d'être signalé. Au second semestre, ces auditeurs, pour diverses raisons particulières, sont partis, les uns allant visiter d'autres pays étrangers, les autres retournant dans leur patrie, si bien que, vers la fin de juin, la conférence a dû cesser⁶³.

Dans cette seconde conférence, A. Darmesteter déplore à la fois la qualité des travaux, qu'il juge médiocre et le manque de continuité et, peut-être, l'absence d'intérêt manifesté à l'égard de son enseignement. Cependant, il soulève également ici une difficulté qui revient fréquemment sous sa plume : celle des auditeurs étrangers. Au fond, ce sont bien les critères de recrutement et le statut des étudiants qui posent problème. La grande ouverture qui caractérise l'EPHE, voulue par ses fondateurs, en fait un établissement particulièrement accueillant pour les étudiants étrangers, puisqu'ils ne sont tenus ni d'être titulaires d'un grade

⁶² Gaston Paris et Arsène Darmesteter, « VIII. Langues romanes », *Rapport sur l'École pratique des hautes études. Section des sciences historiques et philologiques*, 1882-1881, vol. 15, n° 1, p. 30-33.

⁶³ *Ibid.*

ni de passer un concours. Cette particularité se révèle toutefois incompatible avec la forme d'enseignement préconisée, qui implique un effectif réduit. Cet aspect est peut-être à prendre en compte dans l'explication du choix d'A. Darmesteter de quitter l'EPHE alors qu'il commence à enseigner à l'ENS de Sèvres, où les élèves sont recrutés sur concours et où il peut donc avoir affaire à un groupe peu nombreux.

1.2 Les conférences au sein de la *Conférence des langues romanes*

Alors que les cours que donnait G. Paris rue Gerson semblent principalement de type magistral, d'après les comptes rendus qu'en fait l'inspecteur Garsonnet au ministre de l'Instruction publique⁶⁴, il change de méthode dès l'ouverture de la *Conférence des langues romanes* à l'EPHE au profit du *séminaire*. De la polysémie précédemment décrite du mot « conférence » tel qu'il est utilisé à l'EPHE et de l'adjonction précoce d'un répétiteur aux côtés du directeur d'études découle la nécessité d'examiner l'articulation des conférences au sein de la *Conférence des langues romanes*.

En effet, sous cet intitulé unique ont lieu plusieurs séries de cours dont les traces sont conservées sous la forme de manuscrits dans les fonds d'archives de G. Paris et d'A. Darmesteter, qui « partagent » cet intitulé pendant une dizaine d'années environ. Afin de comprendre le cadre dans lequel ils ont produit et exploité ces notes, il convient donc d'analyser la manière dont ils répartissent entre eux étudiants et contenus à étudier.

1.2.1 Le nombre de conférences

À son ouverture, en janvier 1869, la *Conférence des langues romane* dépend de celle de *grammaire comparée* dirigée par M. Bréal. Un seul groupe d'élèves travaille sous l'autorité de G. Paris. Il se réunit tous les mardis soirs, de 20 heures à 22 heures. Cependant, c'est la seule année où la *Conférence des langues romanes* ne comprend qu'une unique conférence. Dès janvier 1870, alors que G. Paris a changé de statut pour devenir directeur adjoint de la *Conférence des langues romanes*, A. Brachet en devient le répétiteur et organise un second groupe de travail, c'est-à-dire une seconde conférence. G. Paris continue de faire sa propre conférence, mais dès la rentrée 1871, il en ouvre une supplémentaire qu'il n'abandonne plus par la suite. Chaque semaine, deux groupes d'élèves se réunissent donc pour travailler sous la direction de G. Paris et un troisième est dirigé par A. Brachet.

⁶⁴ H.E. Garsonnet, « Rapport au MIP », art. cit., AN, F 17/6682, Enseignement supérieur libre : cours publics (1808-1878). Rue Gerson, Hilaire Eugène Garsonnet, *Rapport au MIP* ; H.E. Garsonnet, « Rapport au MIP », art. cit., AN, F 17/6682, Enseignement supérieur libre : cours publics (1808-1878). Rue Gerson, Hilaire Eugène Garsonnet, *Rapport au MIP*.

A. Darmesteter, qui remplace A. Brachet à partir de 1872 commence par proposer, comme son prédécesseur, une seule conférence. Il en ouvre à son tour une seconde en 1874-1875. Sauf en 1878-1879, où il n'en fait qu'une seule conférence, A. Darmesteter se tient dès lors au nombre de deux par an⁶⁵, qui deviennent d'ailleurs une habitude, comme il est rappelé dans l'*Annuaire* de 1881-1882 : « Le maître de conférences a fait, selon l'usage, deux conférences⁶⁶. »

Quand J. Gilliéron succède à A. Darmesteter, début 1883, le nouveau maître de conférences, qui ne fait que terminer un semestre déjà entamé, ne tient qu'une seule conférence. Cependant, dès le semestre suivant, comme son prédécesseur, il en organise deux. Ainsi, entre 1872 et 1882, il est souvent possible de suivre jusqu'à quatre conférences par semaine dans le cadre de la *Conférence des langues romanes* : deux données par G. Paris et deux par A. Darmesteter.

Pourquoi cette multiplication de conférences et sur quelles bases la répartition se fait-elle ? Le rapport de G. Paris à la fin de la première année d'existence de la *Conférence des langues romanes* est explicite sur ce point.

Il est probable que la nécessité se fera sentir de constituer deux conférences [...]. La Conférence a compris en effet presque exclusivement, cette année, des personnes déjà préparées, quelques-unes même fort instruites, et n'ayant besoin que de compléter leurs connaissances. Il est à supposer et même à espérer que la rentrée amènera à l'École des jeunes gens plus inexpérimentés, auxquels il faudra faire connaître les instruments et les méthodes avant de les engager à travailler publiquement. La plupart de ceux qui ont suivi cette année la Conférence comptant d'ailleurs continuer l'année prochaine, il serait à craindre qu'il n'y eût, si on réunissait les deux catégories, encombrement et confusion. Il serait donc à souhaiter qu'un répétiteur adjoint fût, comme à la Conférence de sanscrit, chargé de préparer ceux des nouveau-venus [*sic*] qui auraient besoin d'une instruction plus élémentaire, et apportât en même temps à la Conférence un supplément de forces dont elle aura de plus en plus besoin. Ce répétiteur joindrait à son activité à l'École un cours au bâtiment de la rue Gerson, qui présenterait sous une forme suivie et méthodique l'enseignement qui à l'École se distribue naturellement d'une façon plus personnelle et, si on peut ainsi dire, occasionnelle⁶⁷.

À l'origine, les choses sont claires : l'ouverture d'une seconde conférence répond à la nécessité de faire face à des besoins différenciés et à des contraintes matérielles. Distinguer parmi les élèves et auditeurs les avancés et les débutants permet de garantir la qualité de l'enseignement en ciblant au mieux leurs besoins en fonction de leurs acquis antérieurs. Il s'agit d'éviter ainsi de créer un groupe trop important qui causerait « encombrement et

⁶⁵ Pour certaines années, les *Annuaire*s ne comportent aucune indication explicite quant au nombre de conférences données par A. Darmesteter : 1872-1873, 1874-1875 et 1880-1881.

⁶⁶ Gaston Paris et Arsène Darmesteter, « VIII. Langues romanes », *Rapport sur l'École pratique des hautes études. Section des sciences historiques et philologiques*, 1881-1882, vol. 15, n° 1, p. 30-33. Sur le changement de titre de « répétiteur » à « maître de conférences », voir le Chapitre 1.

⁶⁷ G. Paris, *Rapport sur les travaux de la Conférence des langues romanes (2e semestre 1868-1869)*, *op. cit.*, p. 1.

confusion ». Le risque du grand nombre serait aussi de rigidifier un enseignement dont la dimension « pratique » fait la spécificité de l'EPHE.

1.2.2 La répartition des élèves et auditeurs

La demande de G. Paris étant entendue, A. Brachet est chargé dès janvier 1870 – outre le cours qu'il donne rue Gerson – des élèves de première année, tandis que G. Paris s'occupe de ceux de deuxième année. Cependant, l'équilibre se modifie rapidement après l'interruption de l'année 1870-1871, quand G. Paris ouvre une seconde conférence.

M. G. Paris dirige deux conférences. L'une d'elles a pour objet la lecture et la critique des travaux personnels des élèves. [...] La seconde conférence a pour objet l'ancien espagnol⁶⁸.

Alors qu'A. Brachet continue à accueillir cette année-là des élèves et auditeurs visiblement nouveaux dans la mesure où leurs noms n'apparaissent pas dans les comptes rendus des années précédentes, G. Paris choisit de proposer deux manières différentes de travailler, l'une axée sur la production scientifique des élèves eux-mêmes, l'autre sur l'une des langues de l'ensemble roman. Au moment où il ouvre pour la première fois une seconde conférence, la différence n'est donc pas fondée sur le niveau de connaissances des étudiants : sur les neuf élèves qui suivent ses conférences, cinq n'en suivent qu'une mais quatre fréquentent les deux.

Néanmoins, cette répartition reste exceptionnelle et dès l'année suivante, en 1872-1873, quand A. Darmesteter remplace A. Brachet, les élèves de G. Paris sont séparés dans l'*Annuaire* entre « élèves de première année » et « élèves de deuxième et troisième années ». Cela ne correspond toutefois pas à un retour à la répartition initiale entre les deux enseignants : le directeur d'études se charge lui aussi des élèves de première année ; il n'est plus question de les cantonner à la conférence du répétiteur. Cette dernière compte d'ailleurs dans ses effectifs un dénommé Courballée qui, après avoir suivi la conférence d'A. Brachet l'année précédente, suit à la fois l'une de celles de G. Paris et celle d'A. Darmesteter. La même organisation perdure les années suivantes et quand, en 1874-1875, A. Darmesteter ouvre à son tour une autre conférence, la répartition se fait de même, entre élèves de première année et élèves de seconde année. Ainsi, dans les premières années de la *Conférence des langues romanes*, la division des conférences est pensée comme une progression. Celle-ci se fait d'abord de la conférence du répétiteur vers celle du directeur d'études puis, à partir du moment où ils en organisent chacun deux, de l'une à l'autre conférence du même enseignant.

⁶⁸ Gaston Paris et Auguste Brachet, « VIII. Langues romanes », *Rapport sur l'École pratique des hautes études. Section des sciences historiques et philologiques*, 1868, vol. 1, n° 1, p. 17-19.

En ce qui concerne les conférences d'A. Darmesteter, à chaque fois qu'il en organise deux, on trouve mention d'une répartition en fonction de l'année d'inscription des élèves jusqu'à sa dernière année pleine, soit 1881-1882, à l'exception de 1879-1880 où l'on parle uniquement des conférences « du lundi » et « du mercredi ». Cette utilisation des jours de la semaine pour désigner les conférences apparaît dès 1875-1876 pour G. Paris, d'abord conjointement à la répartition des élèves en fonction de leur avancement : « la conférence du mardi a été faite pour les élèves de première année » (1875-1876) ; « la conférence de première année (celle du jeudi) » (1879-1880). En revanche, à partir de 1880-1881, le niveau auquel sont inscrits les élèves n'est absolument plus évoqué dans les comptes rendus de G. Paris : il n'existe plus que la conférence du lundi et celle du dimanche. L'idée de progression de la première à la deuxième année disparaît donc au profit d'une répartition qui place toutes les conférences sur le même plan. Quand J. Gilliéron, nouvellement arrivé, organise à son tour deux conférences au second semestre 1882-1883, elles apparaissent en tant que conférences « du lundi » et « du vendredi ».

Loin d'être anecdotiques, l'augmentation rapide du nombre de conférences au sein de la *Conférence des langues romanes* – trois conférences supplémentaires créées en cinq ans – et les transformations dans leur désignation donnent une première image de la manière dont s'articulent le travail du directeur d'études et celui du répétiteur, d'une part, et reflètent l'évolution des objectifs de la *Conférence des langues romanes*, d'autre part. En effet, sur le premier plan, il apparaît d'abord que la Conférence, initialement prévue comme dépendante de celle de grammaire comparée, doit s'autonomiser pour répondre non seulement à un nombre d'élèves et d'auditeurs plus important que prévu, mais aussi à l'hétérogénéité de leurs parcours et leur degré variable de familiarité avec les domaines abordés. Sur le second plan, à l'initiation aux méthodes scientifiques s'ajoute très vite le perfectionnement. Ces deux plans sont liés à l'origine, comme le montre la première répartition d'élèves entre G. Paris et A. Brachet. Ils tendent cependant à se disjoindre au cours des années 1870 et surtout au début des années 1880, si bien que les conférences de G. Paris et d'A. Darmesteter peuvent chacune accueillir des effectifs de plus en plus nombreux, dont une proportion importante d'élèves et d'auditeurs communs. L'un et l'autre cessent peu à peu d'organiser leurs conférences en fonction d'une progression individuelle des élèves et des auditeurs, que ce soit des conférences du répétiteur vers celles du directeur ou des conférences de première année vers celles de deuxième année, pour simplement enseigner parallèlement selon des méthodes différentes et en définissant chacun son objet d'étude annuel ou semestriel.

1.3 Les travaux au sein de la *Conférences des langues romanes*

La « mollesse somnolente » de l'enseignement supérieur préoccupe V. Duruy dès son entrée en fonction en tant que ministre⁶⁹. Parmi les divers aspects que revêt alors cette question, dont la liberté de l'enseignement supérieur n'est pas le moindre, c'est celui de l'amélioration des conditions de la recherche scientifique qui connaît l'aboutissement institutionnel le plus marquant avec l'ouverture de l'EPHE, vouée à former des *savants*⁷⁰. Comment cet objectif, qui passe par le caractère « pratique » de l'enseignement, est-il mis en œuvre au sein de la *Conférence des langues romanes* ?

1.3.1 Les travaux réalisés dans les conférences de G. Paris

À l'ouverture de l'École, c'est à la formation de savants que se consacre G. Paris dans la *Conférence des langues romanes*. Il relate dans l'*Annuaire* le travail effectué lors de la première année.

La conférence avait pour objet l'étude scientifique des langues et des littératures romanes, au point de vue de la philologie, de la critique des textes, de l'histoire littéraire et de la littérature comparée. Elle a ainsi étudié la *Vie de saint Alexis*, le plus ancien poème français qui soit parvenu jusqu'à nous, et en a préparé une édition critique⁷¹.

La « conférence », qui désigne ici le groupe formé par l'ensemble des élèves et l'enseignant, se livre à une ecdotique préparatoire à l'édition critique d'un texte d'ancien français. Le résultat final est d'ailleurs publié quelques années plus tard dans la *Bibliothèque de l'École des Hautes Études* sous les noms de G. Paris et de Léopold Pannier, archiviste-paléographe qui a suivi les conférences de G. Paris de 1868 à 1872, soit durant les trois premières années où elles se sont tenues⁷².

Les éditeurs de cette publication, dont les philologues d'aujourd'hui considèrent qu'elle représente « un exemple indiscutable pendant la phase longue et productrice de l'incorporation de la méthode généalogique dans la philologie romane⁷³ », revendiquent la mise en œuvre de la méthode dite « des fautes communes », par laquelle il est possible de classer les manuscrits grâce auxquels le texte a été conservé, en établissant entre eux des rapports de parenté entre modèles et copies. En cela, la *Conférence des langues romanes* apparaît comme un des lieux essentiels du développement de la philologie romane en tant que

⁶⁹ Lettre à l'Empereur Napoléon III (6 août 1863), citée dans Victor Duruy, *Notes et souvenirs (1811-1894)*, Paris, Hachette, 1901, vol. 1, p. 198. Voir plus largement S. Horvath-Peterson, *Victor Duruy and French education, op. cit.* ; J.-C. Geslot, *Victor Duruy, op. cit.*

⁷⁰ Cf. Chapitre 2.

⁷¹ Cf. Annexe I.A.2.a.

⁷² Gaston Paris et Léopold Pannier (éds.), *La vie de saint Alexis, op. cit.*

⁷³ Francesco Carapezza, « Entre théorie et pratique en ecdotique galloromane » dans David Trotter (éd.), *Manuel de la philologie de l'édition*, Berlin / Boston, De Gruyter, 2015, p. 22.

pratique éditoriale en France : elle présente une double dimension formative et productive qui aboutit la création de ressources dont l'usage dépasse le cadre proprement savant. Ainsi, le texte de la *Vie de saint Alexis*, dans la nouvelle édition publiée par G. Paris sous son propre nom, est mis au programme des agrégations des lettres et de grammaire à plusieurs reprises dans les années 1880 et 1890⁷⁴. L'introduction de cette nouvelle édition montre également l'importance des conférences données par G. Paris à l'EPHE dans cette entreprise.

Depuis que j'ai donné, en 1872, la cinquième édition de la *Vie de saint Alexis*, les ressources dont dispose la critique du texte ont été augmentées, en ce qui concerne les leçons, par de soigneuses collations des manuscrits, notamment par celle du manuscrit de Tours (aujourd'hui dans la possession de lord Ashburnham), communiquée par M. Fœrster. En outre, divers philologues, soit à l'occasion de mon édition, soit depuis, ont proposé des restitutions nouvelles pour plus d'un passage : citons M. Tobler, M. Paul Meyer et surtout M. Stengel⁷⁵.

Parmi les philologues cités, Edmund Stengel (1845-1935) et Wendelin Foerster (1844-1915), tous deux déjà docteurs, initialement formés dans l'espace germanophone, respectivement à Bonn et à Vienne, ont pris part aux conférences de G. Paris à l'EPHE ; le premier entre 1868 et 1870, soit en même temps qu'A. Darmesteter et L. Pannier, et le second en 1872-1873. Ainsi, E. Stengel, précédemment familiarisé avec la philologie romane, qu'il a étudiée avec F. Diez, semble avoir approfondi ses connaissances à l'EPHE auprès de G. Paris avant de prolonger individuellement le travail entamé collectivement dans le cadre de la conférence. G. Paris le signale dans le compte rendu qu'il rédige pour la *Romania* de l'ouvrage publié par E. Stengel.

M. Stengel, se souvenant qu'il a été un des premiers élèves de l'École pratique des hautes études, a bien voulu inscrire en tête de ce volume le nom de celui qui dirigeait en 1869-70 les conférences consacrées à la *Vie de saint Alexis* et auxquelles M. Stengel prenait une part active⁷⁶.

Quant à W. Foerster, il a d'abord étudié la philologie classique et c'est au retour de son voyage d'étude en France, durant lequel il a lui aussi fréquenté la *Conférence des langues romanes*, qu'il se spécialise en philologie romane, allant jusqu'à hériter en 1876 de la chaire de F. Diez à Bonn. L'ouvrage auquel fait référence G. Paris dans l'introduction de la *Vie de Saint-Alexis* précédemment citée est un livre d'exercices d'ancien français destiné à être utilisé lors de cours magistraux (*Vorlesungen*) mais aussi et surtout à l'occasion d'exercices pratiques (*Seminariübungen*), rédigés avec le professeur de philologie romane à l'université de

⁷⁴ D. Savatovsky, *L'invention du français. Une histoire des exercices dans l'enseignement classique au XIX^e siècle*, op. cit., Annexes VIII et IX.

⁷⁵ Gaston Paris (éd.), *La vie de Saint Alexis*, op. cit., p. V.

⁷⁶ Gaston Paris, « Ausgaben und Abhandlungen aus dem Gebiete der romanischen Philologie, veröffentlicht von E. Stengel. La Cançon de saint Alexis und einige kleinere altfranzösische Gedichte des 11. und 12. Jahrhunderts, nebst vollständigem Wortverzeichnis zu E. Koschwitz's : Les plus anciens monuments de la langue française und zu beifolgenden Texten, von E. Stengel. 1882 », *Romania*, 1882, vol. 11, n° 44, p. 603.

Greifswald, Eduard Koschwitz (1851-1904)⁷⁷. Dans la préface de cet ouvrage paru en 1884, les auteurs rappellent que la collation du texte de la *Vie de Saint-Alexis* qu'ils utilisent a été préparée par W. Foerster dès 1872-1873, soit l'année où il participait à la conférence de G. Paris :

Noch weniger als die Monuments, konnte in unserem Uebungsbuche ein so wichtiger Text, wie das Alexiusleben, fehlen, für welches die von W. Foerster besorgten Collationen schon seit 1872/3 bereit lagen. Zwar ist vor einigen Jahren eine für textkritische Uebungen hergerichtete Ausgabe dieses Denkmals erschienen, die seine Nichtaufnahme in unsere Sammlung im schlimmsten Falle hätten entschuldigen können. Allein diese Ausgabe hat für die zweiälteste Handschrift nicht das im Privatbesitze befindliche Original oder eine neue Abschrift, sondern nur dieselbe mangelhafte Collation benutzt, welche der französischen Ausgabe zu Gebote stand, und kann mithin strengeren Ansprüchen nicht genügen. Ein glücklicher Zufall setzte W. Foerster im Frühjahr 1882 in den Besitz einer genauen, facsimilierten Abschrift des Ashburnhamcodex und beseitigte so die letzte Schwierigkeit, die der seit vielen Jahren geplanten und vorbereiteten Ausgabe bis dahin im Wege gestanden hatte⁷⁸.

Là encore, la participation de W. Foerster à la *Conférence des langues romanes* est au point de départ d'un travail individuel mené dans un cadre collectif, la collation des manuscrits. Complété par la suite grâce à de nouvelles connaissances, ce travail aboutit à une publication, elle-même destinée à l'enseignement sous forme de séminaire où seront effectués des exercices pratiques. La portée du travail réalisé sous la direction de G. Paris à l'EPHE n'est donc pas à négliger : non seulement ce travail contribue à la construction de savoirs dans le domaine de la philologie romane, mais il participe de manière très concrète aux échanges scientifiques franco-allemands dont les problématiques d'enseignement et de formation sont à la fois l'origine et l'objectif.

Pour autant, après cette première phase où il répond très directement à l'affichage institutionnel, la dimension « pratique » des conférences de G. Paris semble s'amenuiser dans un second temps, à partir du milieu des années 1870 : en 1877-1878 par exemple, le compte rendu de la conférence destinée aux élèves de première année mentionne que « les élèves ont remis, comme travail des vacances du jour de l'an, une étude philologique du texte connu

⁷⁷ Eduard Koschwitz et Wendelin Foerster, *Altfranzösisches Übungsbuch, zum Gebrauch bei Vorlesungen und Seminariübungen*, Heilbronn, G. Henninger, 1884.

⁷⁸ *Ibid.*, p. III.

« Moins encore que les Monuments [*i. e. Les plus anciens monuments de la langue française*, ouvrage publié par E. Koschwitz en 1879], ne pouvait manquer à notre livre d'exercice un texte aussi important que la *vie d'Alexis*, pour lequel les collations dont s'est chargé W. Foerster sont prêtes depuis 1872. Il est vrai qu'est parue il y a quelques années une édition de ce monument destinée aux exercices de critique de textes, dont l'omission dans notre recueil aurait été au plus haut point regrettable. Toutefois, cette édition n'a pas utilisé comme second plus ancien manuscrit l'original qui se trouvait entre les mains d'un particulier ni une copie récente de celui-ci, mais uniquement la même collation lacunaire qu'offrait l'édition française ; elle ne peut dès lors suffire pour qui a des exigences strictes. Au début de l'année 1882, un heureux hasard a placé W. Foerster en possession d'une copie facsimilée du codex d'Ashburnham et a ainsi éliminé la dernière difficulté qui avait jusqu'alors fait obstacle à l'édition prévue et préparée depuis de nombreuses années. » (nous traduisons)

sous le nom d'*Appendix Probi*⁷⁹ ». C'est donc hors du temps de la conférence proprement dite que sont réalisés les travaux, qui perdent dès lors leur aspect collectif et collaboratif pour devenir des devoirs individuels qui donnent d'ailleurs lieu à un commentaire évaluatif partiellement personnalisé : « presque tous se sont bien acquittés de cette tâche. Les travaux les plus remarquables ont été ceux de MM. Lambrior et Thomas ».

Alors que pour l'année 1874-1875 encore, on signale que « M. Paris a fait faire aux élèves divers exercices pratiques, qui ont occupé tout le premier semestre », la réalisation d'exercices semble ensuite s'effacer au profit d'études, de critiques et d'explications dont il est difficile de savoir si elles sont exposées par G. Paris lui-même, par des élèves ou établies dans le cadre d'une discussion collective. C'est en particulier le cas pour l'une des conférences, où, à partir de 1878-1879, les exercices pratiques disparaissent quasiment et sont remplacés par des *leçons*, même si des exposés individuels d'élèves ont encore ponctuellement lieu. On aboutit ainsi en 1879-1880 à la description suivante.

M. Paris a exposé successivement les éléments, le domaine, les dialectes et l'histoire des plus anciens monuments des langues italienne, provençale, française, espagnole, portugaise et roumaine. Vu la composition de la conférence et la nature du sujet, il n'a pas demandé de travaux aux auditeurs.

En revanche, en ce qui concerne la seconde conférence de G. Paris, les exercices semblent se maintenir. Ainsi, en 1874-1875, « divers travaux ont été exécutés par les élèves, notamment par MM. Thomas, Vetter et Gilliéron. » De même, en 1879-1880, « MM. Gilliéron, Thurneysen et Gerboux ont exposé et discuté les propositions de classification et les études grammaticales fondées sur les divers systèmes qui ont paru en Allemagne dans ces dernières années. » D'ailleurs, en 1880-1881, « dans la 2^e conférence, au contraire, ce sont les élèves qui ont eu la part principale. Le directeur d'études leur a distribué des travaux qu'ils ont en général fort bien exécutés. »

Il apparaît cependant que la nature des travaux réalisés dans le cadre de cette conférence se diversifie : tandis que l'organisation initiale autour d'un même texte étudié par l'ensemble des participants se maintient encore en 1881-1882 quand les participants travaillent tous sur la *Vie de saint Grégoire*, les travaux répartis par G. Paris en 1880-1881 portent sur des textes différents, ce qui implique que chaque élève mène son propre travail de manière entièrement individuelle sous la supervision du directeur d'études, plutôt que de contribuer à une entreprise collective. En outre, en 1882-1883, « l'objet de la première conférence était la critique, faite par les élèves, des travaux les plus récents dans le domaine des langues et des

⁷⁹ Cf. Annexe I.A.2.a.

littératures romanes. » Ceci témoigne de l'introduction d'un travail bibliographique approfondi à côté de l'édition et de l'analyse de textes médiévaux et, partant, d'une diversification des exercices réalisés dans le cadre de la *Conférence des langues romanes*.

1.3.2 Les travaux réalisés dans les conférences d'A. Brachet et d'A. Darmesteter

À l'instar de G. Paris, dès son arrivée en tant que répétiteur, A. Brachet fait réaliser des exercices pratiques, des « travaux particuliers », en parallèle de son enseignement magistral. Ainsi, alors qu'il n'a que quatre élèves en 1869-1870, il étudie « avec ses élèves les transformations des mots latins », tandis que ceux-ci entreprennent « en même temps, des travaux particuliers, entre autres M. Havet *sur la phonétique du dialecte des îles anglo-normandes*, et M. Morel-Fatio *sur les formes des noms de saints en français*. » Exercices pratiques et enseignement magistral ne sont donc pas mutuellement exclusifs et s'inscrivent dans le cadre de la conférence. Les effectifs réduits, s'ils autorisent les travaux individuels, n'excluent pas absolument la leçon présentée par le professeur.

De façon générale, les exercices individuels des élèves apparaissent néanmoins comme une partie distincte du travail en séminaire, qui s'ajoute aux études collectives dirigées par l'enseignant. En ce qui concerne A. Brachet, après l'interruption due à la guerre en 1870-1871, l'*Annuaire* indique qu'il « a ouvert une conférence où il expose les principes de la grammaire comparée des langues romanes » : les exercices pratiques sont tout à fait absents de ce compte rendu, alors même que ses élèves ne sont que huit.

Au moment où il succède à A. Brachet en tant que répétiteur, A. Darmesteter ne semble laisser lui non plus aucune place aux exercices pratiques. Ainsi, en 1872-1873, on peut lire dans l'*Annuaire* : « M. Darmesteter, après une introduction générale sur les langues romanes, a traité successivement de la phonétique, de la composition et de la dérivation dans ces langues. » Néanmoins, dès l'année suivante, il fait participer les élèves de manière plus active à son enseignement : « M. Darmesteter et les élèves, sous sa direction, ont exposé l'histoire du latin populaire et la géographie des langues romanes, leur phonétique, leurs procédés de composition et de dérivation. » Pour autant, la formulation n'indique pas comment les élèves ont préparé leur travail et rien ne laisse penser que ce travail ait été réalisé durant la conférence proprement dite.

Les années suivantes, les comptes rendus de l'*Annuaire* s'en tiennent à une liste de questions traitées en cours, bien que pour l'année 1875-1876, « pendant le premier semestre, plusieurs élèves ont remis des travaux [...]. Pendant le second semestre, les élèves n'ont pas fait de travaux spéciaux ; ils ont résumé à tour de rôle les leçons dictées à chaque

conférence. » Là encore, le travail des élèves durant la conférence paraît étroitement lié à la leçon magistrale, tandis qu'ils sont amenés à se confronter directement à l'analyse hors de l'espace de la conférence proprement dite, ce que confirme le compte rendu de l'année 1878-1879.

Selon l'usage établi par le répétiteur, chacun des auditeurs, au début de la séance, a résumé de vive voix la leçon de la conférence précédente. Quelques-uns d'entre eux ont entrepris des travaux particuliers; ces travaux ont consisté dans l'analyse des Mémoires récents de philologie romane ou plus spécialement française.

Les travaux d'ordre bibliographique sont donc introduits par A. Darmesteter dans ses conférences plus tôt que par G. Paris. Cependant, les *Annuaire*s ne signalent aucun travail d'édition de texte, mais seulement des « travaux spéciaux sur la grammaire française », en 1881-1882 uniquement. D'ailleurs, lors de sa dernière année complète d'enseignement à l'EPHE, A. Darmesteter, tout en déplorant le grand nombre d'auditeurs décrit précédemment, affirme que, même une fois le nombre d'élèves et auditeurs réduit à une douzaine, « il n'y a pas eu d'autres exercices que des exercices oraux ».

Ainsi, le côté « pratique » de l'enseignement à l'*École pratique des Hautes Études*, bien que revendiqué, ne paraît pas toujours évident à mettre en œuvre. Les raisons invoquées tant par G. Paris que par A. Darmesteter pour justifier la place très variable et assez fréquemment réduite des exercices pratiques sont d'abord les effectifs et l'hétérogénéité du public accueilli, qui empêchent parfois de travailler en petit groupe à partir des réalisations individuelles des élèves et auditeurs. D'ailleurs, les conférences, bien qu'elles soient, au départ, censées s'organiser sur le modèle du séminaire, peuvent parfois prendre la forme de véritables leçons magistrales.

La première [conférence] a été consacrée à exposer l'histoire de la littérature française au moyen âge. [...] L'auditoire très nombreux comprenait outre les élèves régulièrement inscrits des élèves de l'École normale et de l'École des Chartes et beaucoup d'étrangers. La nature de cet enseignement ne permettait pas de donner la parole aux élèves ; c'était un véritable cours. Dans la 2^e conférence, au contraire, ce sont les élèves qui ont eu la part principale⁸⁰.

Cependant, l'inadéquation entre l'appellation *conférence* et les pratiques pédagogiques réelles peut aussi résulter des choix méthodologiques de l'enseignant lui-même : A. Darmesteter, par exemple, privilégie très souvent la leçon magistrale, à l'EPHE comme ailleurs.

⁸⁰ Gaston Paris et Arsène Darmesteter, « VIII. Langues romanes », *Rapport sur l'École pratique des hautes études. Section des sciences historiques et philologiques*, 1880-1881, vol. 14, n° 1, p. 28-32.

2 La Faculté des lettres de Paris d'A. Darmesteter à F. Brunot (1877-1923)

2.1 Quels cours pour quels publics ?

Il convient de tenir compte de la variation des publics attendus à la Faculté des lettres, tant en termes de niveau et d'objectif que du point de vue des effectifs. Il reste néanmoins impossible d'identifier précisément les personnes ayant assisté à tel ou tel cours d'un enseignant particulier, ce qu'autorisent les sources disponibles pour l'EPHE et pour l'ENS de Sèvres pour les raisons que nous avons vues.

2.1.1 Cours publics et cours fermés

Le but des *cours réservés* ou *fermés* institués par décret le 5 novembre 1877 est de former sérieusement les étudiants officiellement inscrits à l'obtention du diplôme de licence, puis, à partir de 1880, aux concours d'agrégation⁸¹. Ce dispositif s'oppose à celui des *cours publics*, ouverts à tous les auditeurs. Le tableau ci-dessous présente de manière sommaire la terminologie employée dans le *Livret de l'étudiant de Paris* et qui sera utilisée ici (Tableau 1). Cependant, comme le souligne E. Lavissee, la notion même de *cours fermé* peut répondre à différents objectifs et, partant, recouvrir des réalités diverses en matière d'enseignement, tant sur le plan des contenus que sur celui des méthodes⁸².

⁸¹ Cf. *supra*. Jules Ferry, « 3 juin 1880, Conditions d'admission aux bourses de licence et d'agrégation », *Bibliothèque de l'Histoire de l'Éducation*, 2000, vol. 23, n° 1, p. 472-474.

⁸² E. Lavissee, *Questions d'enseignement national*, *op. cit.*, p. 50-51. Sur les diverses pratiques d'enseignement à la Faculté des lettres de Paris, cf. *infra*.

Expressions		Signification
Cours publics		Ouverts à tous
Cours fermés / cours réservés		Ouverts aux étudiants inscrits, indépendamment du niveau d'inscription
	Licence	Préparation à la licence ès lettres (1 ^{ère} année)
Conférences (ou exercices pratiques)	Diplôme d'études supérieures (DES) ⁸³	Préparation du diplôme d'études supérieures (2 ^e année)
	Agrégation	Préparation à l'agrégation (3 ^e année)
Cours d'hiver		Donné au 1 ^{er} semestre, soit de décembre à mars environ
Cours d'été		Donné au 2 ^e semestre, soit d'avril à juillet environ

Tableau 1 : Terminologie du *Livret de l'étudiant de Paris*

Les *cours publics* sont un héritage de l'époque où les Facultés des lettres et des sciences, organisées en 1808, avaient pour principale fonction la collation des grades, c'est-à-dire de constituer des jurys habilités à octroyer les diplômes du baccalauréat, de la licence et du doctorat, et non de dispenser un enseignement de haut niveau : la plupart des candidats, souvent des répétiteurs ou des maîtres de collèges n'ayant même pas la possibilité de venir en cours, avaient l'habitude de s'inscrire uniquement la veille de l'examen. En conséquence, c'était au grand public que s'adressaient la majorité des cours, qui servaient dès lors de tribune politique ou de lieu de rencontres mondaines et attiraient grâce au brio de l'orateur plutôt que par la qualité des savoirs dispensés⁸⁴.

Ce type de cours ne disparaît pas en 1877. Le *Livret de l'étudiant de Paris* témoigne du fait qu'ils perdurent encore dans les années 1930, parallèlement aux *cours fermés* qui ont néanmoins pris le dessus. Dans une étude consacrée à la Faculté des lettres de Lille jusqu'en 1945, Jean-François Condette constate également la persistance de ces cours jusqu'à la veille de la Première Guerre mondiale. Il distingue cependant les *cours publics*, généralement professés en journée, qui attirent à côté des étudiants proprement dits quelques érudits locaux et des personnes souhaitant compléter leur formation, des *conférences publiques*, plutôt

⁸³ Le diplôme d'études supérieures, qui existait déjà pour l'histoire et la géographie depuis le 28 juillet 1894 (A. de Beauchamp, *Recueil...*, t. 5 : 1889-1898, *op. cit.*, p. 393-395.) s'intercale également pour les autres spécialités entre le niveau de la licence et celui de l'agrégation à partir de 1905 (« Arrêté instituant des Diplômes d'Études supérieures dans les Facultés des lettres des Universités » (18 juin 1904), Alfred de Beauchamp, *Recueil des lois et règlements sur l'Enseignement supérieur comprenant les décisions de la jurisprudence et les avis des conseils de l'Instruction Publique et du Conseil d'État*, Paris, Delalain, 1909, vol.6 : 1898-1909, p. 613-614.). Ainsi, à partir de 1905, les cours de 1^{re} année correspondent à la licence, ceux de 2^e année au diplôme d'études supérieures et ceux de 3^e année à la préparation à l'agrégation.

⁸⁴ A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, *op. cit.*, p. 224-228.

organisées le soir, qui restent des lieux de mondanité⁸⁵. Dans quelle mesure l'analyse de la situation lilloise est-elle transposable à Paris ? Le *Livret de l'étudiant de Paris* ne comporte pas de traces de ces *conférences publiques*. En revanche, il présente les choses de la manière suivante pour l'année 1898.

La Faculté des Lettres a deux sortes de cours : les cours publics, ouverts à tout le monde ; les cours fermés et les conférences, réservés aux étudiants et aux personnes dûment autorisées. Pour être admis à suivre les cours fermés et les conférences :

Les étudiants qui déclarent ne préparer aucun examen ont à présenter le *diplôme de bachelier ès lettres* ou de bachelier de l'enseignement classique (*Lettres-Philosophie*)⁸⁶, ou, *s'ils sont de nationalité étrangère, un diplôme équivalent* ;

Les étudiants qui déclarent se préparer à la Licence, *la première inscription de Licence* ;

Les étudiants qui déclarent se préparer à l'Agrégation, *le diplôme de licencié, ou l'un des certificats d'aptitude de l'enseignement secondaire classique*⁸⁷.

En fonction des cours, la composition du public peut donc varier du point de vue des statuts administratifs, mais aussi, parmi ceux qui possèdent le statut d'étudiant, en fonction des objectifs individuels de formation. Il ne suffit donc pas de différencier les *cours publics* des *cours fermés*, mais aussi les *cours fermés* des *conférences* : bien que ces deux derniers types d'enseignements s'adressent aux étudiants inscrits, les premiers sont ouverts à tous les étudiants, indépendamment de leur niveau, d'une part, et de leur inscription ou non en vue d'un examen, d'autre part. Les seconds sont plutôt des exercices pratiques, principalement des explications de textes, qui ont pour objectif de préparer les étudiants à l'obtention d'un diplôme ou d'un concours, licence ou agrégation.

Le *Livret de l'étudiant de Paris* montre que ces différences sont prises en compte dans l'organisation des cours d'A. Darmesteter après le second semestre 1882-1883, quand il accède au statut de professeur. La notion de *cours fermé* apparaît dans ses enseignements à partir du premier semestre 1884-1885⁸⁸. Quand à F. Brunot, en tant que maître de conférences en *Grammaire et philologie* de 1891 à 1901, il donne trois cours par semaine : l'un semble être un *cours public*, puisqu'aucune restriction de public ni d'objectif n'est mentionnée ; les

⁸⁵ Jean-François Condette, « Les enseignants d'histoire et de géographie à la faculté des Lettres de Lille sous la Troisième République (1887-1940) », *Revue du Nord*, 2001, n° 339, paragr. 27.

⁸⁶ Le décret du 8 août 1890 « relatif au baccalauréat de l'enseignement secondaire classique » a remplacé les anciens baccalauréats ès lettres et ès sciences par un diplôme unique qui sanctionne la réussite à deux séries d'épreuves : les unes communes à tous les candidats ; les autres définies selon la spécialité choisie, à savoir « Lettres-Philosophie », « Lettres-Mathématiques » ou « Lettres-Sciences physiques et naturelles » (A. de Beauchamp, *Recueil...*, t. 5 : 1889-1898, *op. cit.*, p. 103-108.).

⁸⁷ Université de Paris, *Livret de l'étudiant de Paris*, Paris, Delalain/Académie de Paris, 1898, p. 111.

⁸⁸ Cf. Annexe I.B.1.b. On se méfiera ici du biais possiblement introduit par les sources consultées car ce semestre est justement celui à partir duquel paraît le *Programme des cours*, ensuite remplacé par le *Livret de l'étudiant*. Les *cours fermés* préexistaient sans doute à la publication du premier *Programme*. Pour les années précédentes, on ne dispose que des affiches de cours et, celles-ci n'étant actuellement pas disponibles à la consultation aux Archives nationales, il n'a pas été possible d'avoir plus de détails que ceux fournis par l'étude de G. Bergounioux, qui ne prend pas en compte la différence entre *cours fermés* et *cours publics* (« L'enseignement de la linguistique », art. cit.).

deux autres sont des *exercices pratiques* destinés à la préparation de la licence et de l'agrégation.

Une fois devenu professeur d'*Histoire de la langue française*, F. Brunot dispense jusqu'à cinq cours différents à la Faculté des lettres. Ainsi, en 1905-1906, année où le Diplôme d'Études Supérieures (DES) est généralisé à l'ensemble des étudiants en lettres, il donne à la fois un *cours public*, un *cours fermé* sans restriction de niveau, un cours de préparation à la licence, un autre pour les agrégatifs et, enfin, il annonce une séance par quinzaine de « direction de travaux et étude de textes français » pour les étudiants qui préparent le DES. Pourtant, jusqu'à l'année précédente apparaissait un seul intitulé de cours par an. Par la suite, il cesse de donner des *cours publics* jusqu'en 1911-1912, avant de recommencer à en annoncer presque tous les ans jusqu'à sa retraite en 1934. Cette pratique relève apparemment d'un choix individuel étant donné qu'à l'inverse, son collègue A. Thomas l'abandonne entièrement après 1905-1906. F. Brunot délaisse pour sa part les *cours fermés* sans restriction de niveau après 1912-1913.

2.1.2 Les enseignants en exercice

Pierre Albertini rappelle qu'au XIX^e siècle les enseignants des collèges et lycées préparent souvent des examens parallèlement à leur charge de cours⁸⁹. Si, à la fin du siècle, ils sont généralement déjà titulaires du baccalauréat avant de devenir enseignants, la licence est fréquemment obtenue alors qu'ils sont déjà en poste, du moins jusqu'à la création de bourses pour sa préparation en 1877⁹⁰. En effet, comme le signale Pierre Moulinier,

la réforme des bourses de licence et d'agrégation crée de vrais étudiants en lettres et en sciences consommateurs de *cours fermés*, mais ne supprime pas deux catégories très présentes d'utilisateurs, notamment à la faculté des lettres : les enseignants en exercice et les auditeurs libres. Parmi ces clients des facultés académiques, les enseignants en poste, surtout en lettres, représentent en effet des fractions non négligeables⁹¹.

Ainsi F. Brunot donne-t-il un *cours public* de méthodologie de l'enseignement du français, initialement prévu pour l'année 1914-1915 et finalement dispensé entre fin 1915 et mars 1917⁹². Une version de ce cours, rédigée par l'inspecteur primaire N. Bony mais restée inédite, est conservée à la bibliothèque de l'Institut de France. On peut y lire que F. Brunot

⁸⁹ Pierre Albertini, « Le cursus studiorum des professeurs de lettres au XIX^e siècle », *Histoire de l'éducation*, 1990, n° 45, p. 44-45.

⁹⁰ Cette situation ne concerne évidemment pas les élèves de l'École normale supérieure.

⁹¹ P. Moulinier, *La naissance de l'étudiant moderne*, op. cit., p. 137.

⁹² C'est en tout cas ce qui apparaît dans le *Livret de l'étudiant* (cf. Annexe I.B.3). Cependant, un *verbatim* de F. Brunot conservé à la Bibliothèque de l'Institut de France montre que des leçons portant sur ce thème ont été professées dès janvier 1915 (BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7760, « Cours du 29 janvier 1915 ».).

s'adresse « à des auditeurs qui pour la plupart professent⁹³ » : les enseignants en exercice continuent donc à fréquenter les bancs de la Sorbonne bien après la création des bourses de licence et d'agrégation, ce qui empêche de réduire les objectifs de formation de la Faculté des lettres de Paris à la préparation d'examens et concours préalables à l'enseignement.

Par ailleurs, ce cours fait suite à un premier enseignement sur le même thème, donné pendant les semestres d'été 1908-1909 et 1909-1910 sous le titre « Méthodologie de la langue française » avant d'être édité et publié par le même N. Bony⁹⁴. Or ce premier cours, contrairement au second, est un *cours fermé*. Quel était donc son public ? Entièrement tourné vers l'enseignement primaire, comme le rappelle le titre de la version publiée, il aurait intéressé au premier chef les instituteurs. Cependant, ceux-ci ne disposaient généralement pas d'un diplôme qui leur aurait permis de s'inscrire à l'université de plein droit, baccalauréat ou licence, puisque les écoles normales primaires recrutaient principalement de futurs instituteurs eux-mêmes issus du système primaire et n'ayant pas accès au baccalauréat. Ceux-ci relèveraient donc d'un autre type de public que les étudiants inscrits, mais dont l'importance n'est pas négligeable, ce qu'affirme P. Moulinier :

Une autre catégorie d'usagers donne une physionomie particulière à ces facultés, celles des "auditeurs bénévoles" qui ne recherchent aucun grade. [...] En lettres, il ne s'agit pas de l'auditoire mondain des *cours publics*, mais de personnes ayant sollicité une carte pour assister à des conférences fermées au grand public, et leur poids est croissant⁹⁵.

D'ailleurs, une autorisation spéciale est même explicitement prévue pour leur permettre d'assister à certains *cours fermés*, ce qui apparaît dans le *Livret de l'étudiant* en 1898 :

Les personnes pourvues du brevet supérieur de l'enseignement primaire ou d'un diplôme étranger équivalent peuvent obtenir du Doyen l'entrée aux conférences de Langues vivantes et de Science de l'éducation⁹⁶.

L'entrée à l'Université n'est donc pas entièrement interdite aux enseignants du primaire et il paraît finalement moins étonnant que le cours de « Méthodologie de la langue française » de F. Brunot, bien que dispensé dans le cadre d'un *cours fermé* relevant de la chaire universitaire d'*Histoire de la langue française*, ait pu s'adresser à ce public-là. Une solution plus simple semble avoir prévalu quelques années plus tard pour le second cours : en faire un *cours public* tout en le destinant, par son thème, principalement à des enseignants, cette fois-ci issus des ordres d'enseignement primaire aussi bien que secondaire.

⁹³ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, *Méthodologie de l'enseignement du français*, Cours de F. Brunot pris et recopié par N. Bony, fol. 1.

⁹⁴ F. Brunot, *L'enseignement de la langue française*, op. cit.

⁹⁵ P. Moulinier, *La naissance de l'étudiant moderne*, op. cit., p. 138.

⁹⁶ Université de Paris, *Livret de l'étudiant de Paris*, op. cit., p. 111.

2.1.3 La préparation aux agrégations

Pour autant, c'est bien avec l'enseignement secondaire que la Faculté des lettres entretient les liens les plus étroits. Les diplômes et concours qui permettent d'y exercer, licence et agrégation, occupent donc une place d'autant plus importante à partir du début des années 1880 qu'il devient possible, grâce aux bourses d'études, de se consacrer pleinement à leur préparation. Cela concerne la licence, diplôme le plus recherché, mais aussi l'agrégation, en vue de laquelle l'ENS cesse d'être le seul lieu de formation systématique officiellement reconnu⁹⁷. L'autoformation était en effet jusqu'alors le principal moyen qu'avaient les maîtres d'étude et chargés de cours déjà en exercice dans les collèges et les lycées de se préparer au concours, souvent avec l'aide des professeurs agrégés des établissements où ils travaillaient. À l'inverse, avec la création des bourses de licence et d'agrégation,

la concurrence de la Sorbonne devient redoutable pour les normaliens, mais surtout pour les membres de l'enseignement, professeurs de collèges ou chargés de cours des lycées, qui constituaient jusque-là la grande masse des candidats aux concours, et qui voient peu à peu s'amenuiser leurs chances de réussir [...] Le problème de la formation pédagogique des agrégés se pose donc sur de nouvelles bases, puisque c'est maintenant la grosse majorité des lauréats qui sont totalement dépourvus d'expérience professionnelle⁹⁸.

Dès lors, tandis que baisse l'âge moyen des jeunes agrégés, le niveau général du concours augmente et l'érudition des candidats remplace l'expérience professionnelle, ce d'autant que l'agrégation n'est plus un concours interne et que les années de « stage » exigées depuis le ministère d'Hippolyte Fortoul (1811-1856) sont supprimées⁹⁹. Cette double transformation des conditions d'inscription dans les Facultés et au concours se traduit par l'accroissement du nombre d'agrégatifs dans les Facultés des lettres notamment. De là découle un changement de nature du concours lui-même, ce qui suscite l'inquiétude de certains, comme le républicain modéré Alexandre Ribot (1842-1923), qui écrit en 1900 :

L'agrégation a pris, par la force des choses, un caractère de moins en moins professionnel et de plus en plus scientifique, depuis qu'on n'exige aucun stage des candidats. Elle tend à devenir un grade des études supérieures, au lieu d'être ce qu'elle devrait être, un certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement littéraire, ce défaut est particulièrement signalé¹⁰⁰.

⁹⁷ André Chervel, *Histoire de l'agrégation : contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP/Éditions Kimé, 1993, p. 118-121 ; P. Moulinier, *La naissance de l'étudiant moderne*, *op. cit.*, p. 135. Sur les conséquences de cette ouverture de l'agrégation sur les carrières enseignantes, voir V. Karady, « Les professeurs de la République », *art. cit.*

⁹⁸ A. Chervel, *Histoire de l'agrégation*, *op. cit.*, p. 173.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 172-173. Le stage pédagogique sera rétabli pour tous les candidats à l'agrégation à partir de 1904 (« Arrêté modifiant le statut du 29 juillet 1885 sur l'Agrégation de l'enseignement secondaire (18 juin 1904) », A. de Beauchamp, *Recueil...*, t. 6 : 1898-1909, *op. cit.*, p. 616-621.).

¹⁰⁰ Alexandre Ribot, *La réforme de l'enseignement secondaire*, Paris, Armand Colin, 1900, p. 86-87.

La « scientification » de l'agrégation a elle aussi ses partisans, notamment au sein de l'enseignement supérieur. C'est le cas de l'helléniste Auguste Couat (1846-1898), normalien et agrégé, recteur de l'Académie de Douai (1887-1890), président du jury de l'agrégation de grammaire (1889-1898) et auteur d'un rapport présenté en 1889 devant la Commission de l'agrégation de la Chambre des députés.

Nous ne devons pas oublier que [le futur maître] ne restera peut-être pas toujours dans les Lycées, qu'il lui est permis de viser à autre chose, et que l'enseignement secondaire l'achemine naturellement vers l'enseignement supérieur ; que tout en vulgarisant la science acquise, il peut contribuer à édifier la science nouvelle ; que la rivalité des nations voisines impose à l'Université ce devoir et ce labeur ; qu'enfin l'agrégation, couronnement et consécration définitive des études de nos jeunes professeurs, doit leur fournir l'occasion de montrer leur vocation de savant en même temps que leurs aptitudes pédagogiques. Il importe donc de conserver à l'agrégation son caractère professionnel ; mais il importe aussi d'y introduire, comme le germe des travaux à venir, quelques épreuves plus particulièrement scientifiques¹⁰¹.

L'agrégation, bien qu'elle reste un concours de recrutement pour les établissements secondaires, apparaît comme la première marche d'une ouverture possible vers l'enseignement supérieur, ce qui doit se répercuter sur les programmes, plus spécialisés. L'enjeu de la reproduction des normaliens, sans être explicitement mis en avant dans cette citation, semble néanmoins central : comme l'a montré V. Karady, la multiplication des licenciés issus des Facultés face aux normaliens qui, recrutés sur concours, restent nécessairement moins nombreux, augmente mécaniquement le nombre de candidats potentiels à l'agrégation, débouché jusqu'alors largement réservé aux normaliens. Dès lors, pour protéger le quasi-monopole dont avaient bénéficié jusqu'alors les normaliens sur les postes dans les Facultés des lettres, il s'agit d'élever le niveau de sélection. Il faut également conserver à l'agrégation le statut de marche-pied vers les postes de l'enseignement supérieur, tandis que s'accroît le nombre de docteurs titulaires d'une simple licence qui parviennent à obtenir un poste en Faculté sans avoir passé l'agrégation¹⁰².

Aux bourses de licence s'ajoutent à partir de 1880 des bourses d'agrégation ; la préparation au concours entre alors dans les fonctions des enseignants des Facultés, en particulier des maîtres de conférences, mais aussi des professeurs. À la Faculté des lettres de Paris, ces derniers intègrent à leurs cours l'étude des programmes d'agrégation dès le début des années 1880. Le premier semestre où A. Darmesteter enseigne en tant que professeur, soit le second semestre de 1882-1883, il explique « les passages de *La Chanson de Roland* inscrits

¹⁰¹ Auguste Couat, « Rapport présenté au nom de la Commission de l'agrégation, en ce qui concerne la Philosophie, les Lettres, la Grammaire, l'Histoire, les Langues vivantes » dans Alfred de Beauchamp (éd.), *Recueil des lois et règlements sur l'Enseignement supérieur comprenant les décisions de la jurisprudence et les avis des conseils de l'Instruction Publique et du Conseil d'État*, Paris, Delalain, 1889, vol. 4 : 1884-1889/ p. 124.

¹⁰² V. Karady, « Les professeurs de la République », art. cit., p. 103.

au programme de l'agrégation de grammaire¹⁰³ ». Ce concours apparaît explicitement dans ses cours tels qu'ils sont annoncés jusqu'au second semestre de 1884-1885. À deux reprises, cet enseignement est conjoint à celui qui est destiné aux étudiants de la licence ès lettres, signe de la permanence du corpus d'auteurs et des exercices alors en vigueur dans les études littéraires, du secondaire au supérieur¹⁰⁴. On note en revanche l'absence de l'agrégation des lettres, pourtant supérieure à celle de grammaire dans la hiérarchie traditionnelle des concours, bien que le niveau exigé pour pouvoir s'inscrire aux deux concours soit le même : la licence ès lettres dès 1869, à laquelle s'ajoute le DES en 1904¹⁰⁵. Cette absence s'explique par le fait que le Moyen-Âge n'est pas encore entré dans les programmes de l'agrégation des lettres, contrairement à celle de grammaire. Le mot « agrégation », sans autre précision, revient une dernière fois dans le programme d'enseignement d'A. Darmesteter pour l'année 1888-1889, que sa mort prématurée ne lui permet pas de réaliser.

L. Petit de Julleville, qui prend la suite d'A. Darmesteter de 1889 à 1900, propose à partir de 1896-1897 une préparation spécifique à l'oral de l'agrégation des lettres. Cette évolution par rapport aux cours annoncés par son prédécesseur montre que l'évolution des programmes d'agrégation à partir de la fin des années 1880, pour laquelle plaidait A. Couat, entraîne une divergence croissante avec les programmes de licence, mettant ainsi fin à la reconduction des contenus et des exercices précédemment soulignée. Il devient de plus en plus difficile de préparer simultanément les candidats à l'agrégation et à la licence où, après 1880 et la création de quatre spécialités (lettres, histoire-géographie philosophie et langues vivantes), la dissertation française reste une épreuve commune à toutes les options et ce, jusqu'à la scission définitive des quatre licences en 1907¹⁰⁶.

Quant à F. Brunot, il fait moins régulièrement figurer l'agrégation dans ses programmes d'enseignement : on en trouve mention en 1901-1902, puis de 1905 à 1913, sauf les deux années où il propose son premier cours de « Méthodologie de l'enseignement du français », à savoir en 1908 et 1909. Après la Première Guerre mondiale, il mentionne l'agrégation uniquement en 1919-1920, puis en 1923-1924 avant de l'intégrer chaque année à partir de

¹⁰³ Cf. Annexe I.B.1.b

¹⁰⁴ P. Albertini, « Le cursus studiorum des professeurs de lettres au XIX^e siècle », art. cit.

¹⁰⁵ A. Chervel, *Histoire de l'agrégation*, op. cit., p. 168. Cf. Victor Duruy, « 173. 27 février 1869, Statut pour les concours d'agrégation des lycées », *Bibliothèque Historique de l'Éducation*, 2000, vol. 23, n° 1, p. 426-428. L'obligation d'être titulaire d'une licence est réaffirmée dans le « Statut pour les concours d'agrégation de l'enseignement secondaire classique et les examens du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes » (29 juillet 1885), in Alfred de Beauchamp, *Recueil des lois et règlements sur l'Enseignement supérieur comprenant les décisions de la jurisprudence et les avis des conseils de l'Instruction Publique et du Conseil d'État*, Paris, Delalain, 1889, vol.4 : 1884-1889, p. 122-135.

¹⁰⁶ D. Savatovsky, *L'invention du français. Une histoire des exercices dans l'enseignement classique au XIX^e siècle*, op. cit., p. 683.

1927-1928 jusqu'à sa retraite en 1934. En revanche, la licence apparaît de manière constante dans ses cours, que ce soit en tant que maître de conférences en *Grammaire et philologie* ou en tant que professeur d'*Histoire de la langue française* : il y consacre un cours bon an mal an. La licence apparaît d'abord conjointe à l'agrégation sous l'intitulé « Exercices pratiques en vue de la Licence et de l'Agrégation », avant d'en être constamment séparée à partir de 1895-1896, année pour laquelle on peut lire :

Explication élémentaire d'ancien français, les lundis, à dix heures trois quarts ; - Les mardis : Histoire de la Langue française au XVII^e siècle (une heure), et Explication des auteurs français de l'Agrégation de Grammaire (deux heures)¹⁰⁷.

De ce rapide survol, on peut tirer au moins deux conclusions. Premièrement, les cours de F. Brunot sur l'enseignement du français de 1908-1909 et de 1915-1917 ne coïncident jamais avec les périodes où il annonce des cours d'agrégation : cela signale-t-il une incompatibilité ou une complémentarité ? Dans le cas de son premier cours, qui s'adresse à des enseignants primaires qui ne sont donc pas concernés par la préparation à l'agrégation, on pencherait plutôt pour la première hypothèse. En ce qui concerne le second cours, beaucoup plus large et qui pose des questions telles que la place de l'enseignement du latin, imaginer une complémentarité avec la préparation aux épreuves théoriques du concours paraît d'autant plus plausible que le procédé correspondrait à une dynamique plus globale, décrite par P. Albertini, et à laquelle semble adhérer F. Brunot : « les examens des professeurs sont ainsi un moyen privilégié, pour les pouvoirs publics, de réformer l'enseignement secondaire. Il s'agit d'intervenir à la source pour améliorer toute l'irrigation en aval : changer le professeur pour changer l'élève.¹⁰⁸ » Néanmoins, il ne s'agit pas pour autant d'un cours de préparation à l'agrégation, puisque le concours ne comporte pas d'épreuve spécifiquement pédagogique ou du moins n'en comporte plus depuis 1885, c'est-à-dire depuis la suppression de l'épreuve orale de correction de copies.

Deuxièmement, F. Brunot ne précise quasiment jamais s'il s'agit de l'agrégation des lettres ou de celle de grammaire. Les épreuves fixées en 1904 pour les deux concours, soit quelques années à peine après sa prise de fonction en tant que professeur à la Sorbonne, sont devenues en effet extrêmement proches, à l'écrit comme à l'oral. Il semble moins utile d'opérer une distinction dans la préparation de ces concours. Quoi qu'il en soit, à l'exception des cours de méthodologie de l'enseignement du français ponctuellement dispensés par F. Brunot, A. Darmesteter, L. Petit de Julleville et F. Brunot fournissent de fait une préparation

¹⁰⁷ Université de Paris, *Livret de l'étudiant de Paris*, Paris, Delalain, 1895. (Cf. Annexe I.B.2)

¹⁰⁸ P. Albertini, « Le cursus studiorum des professeurs de lettres au XIX^e siècle », art. cit.

essentiellement théorique et scientifique tournée vers les épreuves du concours plutôt que vers la pratique du métier d'enseignant.

2.2 Reconduction et périodisations dans les contenus annoncés : quelle place pour l'*histoire* ?

2.2.1 *Histoire* et variations désignationnelles chez A. Darmesteter

Les sources qui permettent de connaître les contenus traités par A. Darmesteter dans les cours qu'il donne à la Faculté des lettres de Paris durant les onze années où il y exerce, d'abord en tant que maître de conférences puis en tant que professeur, n'autorisent pas à en faire une analyse longitudinale entièrement fiable dans la mesure où elles ne sont pas toutes de même nature : on ne dispose que des affiches de cours pour les années 1877-1878 à 1883-1884 inclus¹⁰⁹. On peut néanmoins établir quelques constats généraux sur l'ensemble de la période.

Premièrement, le nombre de cours distincts que donne A. Darmesteter semble augmenter entre son entrée à la Faculté en tant que maître de conférences et sa dernière année d'enseignement dans l'institution. Ce nombre se situe entre un et deux jusqu'à l'obtention de sa chaire, moment à partir duquel il donne régulièrement trois cours par semaine. Il monte à quatre lors de son premier semestre en tant que professeur.

Deuxièmement, concernant la place accordée à la littérature par A. Darmesteter par rapport à celle de la langue française, il apparaît que si seule la première est traitée à ses débuts comme maître de conférences, sa place se réduit très nettement par la suite au profit de la seconde. Ainsi, alors qu'au premier semestre 1877-1878, il est dit qu'il « exposera les origines de la littérature française jusqu'à la fin du XI^e siècle, et commencera l'histoire de la littérature épique », dès le semestre suivant sont introduit les « principes de l'étymologie française ». Par la suite, le seul texte explicitement mentionné est la *Chanson de Roland*, nommée au premier semestre 1878-1879, puis à nouveau au second semestre 1882-1883 et pour l'année 1883-1884 : le professeur annonce qu'il expliquera « des passages de *La Chanson de Roland* portés aux programmes de la licence ès-lettres et de l'agrégation de grammaire ». Toute évocation de la littérature disparaît entre le 2^e semestre 1878-1879 et la transformation de la maîtrise de conférences en chaire en 1883¹¹⁰, soit durant la quasi-totalité de la période où A. Darmesteter est maître de conférences. Une fois devenu professeur, la

¹⁰⁹ Cf. Annexes I.B.1.a et b. Pour cette première période, pour des raisons d'accessibilité des documents, on a été contraint à se reposer uniquement sur les informations fournies par G. Bergounioux, « L'enseignement de la linguistique », art. cit., p. 22.

¹¹⁰ Il peut s'agir d'un biais de sources pour les raisons susdites.

littérature apparaît sous deux formes dans son programme d'enseignement : d'abord, l'explication des « auteurs français du moyen âge » de 1884 à 1886, puis des « textes d'ancien français » à partir de 1886 ; s'y ajoutent ensuite, à partir du premier semestre 1885-1886, les « questions de l'histoire de la langue ou de l'ancienne littérature ». Cela correspond à la place plus grande qu'il souhaite donner à la littérature suite à l'ouverture de la chaire évoquée dans sa leçon d'ouverture¹¹¹.

Du point de vue du contenu plus directement linguistique, c'est d'abord le lexique qui occupe exclusivement A. Darmesteter de son arrivée à la Faculté des lettres à la veille de sa promotion au grade de professeur en 1882. Suite à « l'étymologie française » au second semestre 1877-1878, c'est surtout le mot « formation » qui apparaît de façon récurrente dans des formules telles que « formation du lexique français » (1^{er} semestre 1878-1879 ; 1881-1882) ou « formation des mots » (1879-1880, 1880-1881). Dans un second temps, de 1882-1883 jusqu'au premier semestre 1885-1886, c'est la « syntaxe », celle du verbe en particulier, qui semble retenir son attention. Cependant, il revient aux études lexicales, abordées sous l'angle de la morphologie (« conjugaison », « déclinaison ») entre le second semestre 1884-1885 et le 1^{er} semestre 1885-1886, ainsi que du point de vue de la sémantique au second semestre 1884-1885 quand il traite, ponctuellement, de la notion de *signification des mots*. Dans une dernière période, à partir du second semestre 1886-1887, il aborde la « dérivation » qui était déjà associée à la « formation » des mots en 1879-1880.

Quant à l'*histoire*, elle est omniprésente, mais sous différentes formes. Ainsi, on trouve le mot « histoire » lui-même chaque année sauf en 1879-1880 et 1880-1881, où le mot « formation » apparaît seul, tandis que ce dernier est associé à celui « d'histoire » l'année suivante (1881-1882) : « [A. Darmesteter] continuera l'histoire de la formation du lexique français et étudiera spécialement l'élément grec et l'élément germanique dans le latin populaire et dans le français. » En 1883-1884, c'est l'intitulé « grammaire historique de la langue française » qui est annoncé, ce qui correspond au titre de l'ouvrage publié de manière posthume à partir du cours qu'il donne parallèlement à l'ENS de Sèvres. A. Darmesteter ne conserve cependant pas cet intitulé : il est écrit qu'il « continue l'Histoire de la Langue française » l'année suivante. Il apparaît ainsi que « grammaire historique » et « histoire de la langue » sont utilisés *mutatis mutandis*. Néanmoins, la seconde expression, qui figure dans l'intitulé de la chaire, s'impose jusqu'à sa mort dans les cours annoncés, tandis que la

¹¹¹ A. Darmesteter, *Faculté des Lettres de Paris. Cours de Littérature française du Moyen-Âge et d'histoire de la langue française. Leçon d'ouverture*, op. cit., p. 7. Cf. Chapitre 1, §2.2.

première est certes abandonné à la Sorbonne, mais figure dans le titre d'un manuel qui, aux dires de J. Darmesteter, était également destiné aux étudiants de la Faculté des lettres.

[...] Ces leçons, successivement retouchées par mon frère au cours de ces sept années d'enseignement et élargies en vue du public de la Faculté des Lettres auquel il destinait ce livre, retrouveront dans le public des étudiants le succès qu'elles ont eu jadis parmi les élèves de Sèvres¹¹².

Est-ce à dire que la différence entre *histoire de la langue* et *grammaire historique* est de pure forme, du moins dans l'usage qui en est fait pour annoncer les enseignements d'A. Darmesteter ? Un autre exemple semble le confirmer, du moins en ce qui concerne l'emploi de ces expressions pour les cours d'A. Darmesteter dans le *Livret de l'étudiant de Paris*. Au premier semestre 1884-1885, « les jeudis, il expose la Syntaxe historique de la conjugaison. » Au semestre suivant, « les jeudis, il continue l'Histoire de la Syntaxe du verbe [...]. » Là encore, les syntagmes « syntaxe historique » et « histoire de la syntaxe » sont employés *mutatis mutandis*. Qui plus est, au semestre qui suit, « M. Arsène Darmesteter, professeur, expose, les jeudis, l'histoire de la conjugaison française ». La disparition du mot « syntaxe » indique-t-elle un changement d'objet ? A. Darmesteter délaisse-t-il la syntaxe du verbe au profit de sa morphologie ou opère-t-il simplement une réduction terminologique de « syntaxe de la conjugaison » à « syntaxe du verbe », puis simplement « conjugaison » ?

Dans le *Cours de grammaire historique de la langue française*, le mot « conjugaison » n'est utilisé que dans le deuxième volume consacré à « l'étude des formes grammaticales ou morphologie » tandis qu'il ne figure pas dans le quatrième volume, dédié à la syntaxe. Il semble néanmoins que « syntaxe historique de la conjugaison », « histoire de la syntaxe du verbe » et « histoire de la conjugaison » désignent une seule et même approche du verbe en français, que nous appellerions de nos jours « morphosyntaxique¹¹³ ». Les variations désignationnelles masquent donc une forte similitude des contenus, dont la périodicité varie de deux à quatre ans, et de la méthode d'analyse, presque invariablement représentée par le mot « histoire », quel que soit l'objet linguistique envisagé.

¹¹² James Darmesteter, « Préface », dans A. Darmesteter, *Cours de grammaire historique de la langue française. Première partie : Phonétique*, op. cit., p. VII.

¹¹³ Il ne s'agit pas de syntaxe du verbe au sens d'une analyse du rôle du verbe dans la phrase. Une comparaison sommaire du contenu traité dans le chapitre consacré au verbe de la partie du *Cours de grammaire historique de la langue française* dédiée à la syntaxe (« Chapitre VI : Verbe » dans Arsène Darmesteter, *Cours de grammaire historique de la langue française. Quatrième partie : Syntaxe*, Paris, Delagrave, 1897, p. 90-182.) et de l'ouvrage de C. Chabaneau, *Histoire et théorie de la conjugaison française* (Camille Chabaneau, *Histoire et théorie de la conjugaison française*, Paris, Franck, 1868.), notamment la partie intitulée « Théorie des temps », montre que « syntaxe du verbe » et « conjugaison » peuvent alors tout à fait recouvrir la description et l'analyse des mêmes phénomènes.

« Histoire » figure également chaque année dans les enseignements annoncés par L. Petit de Julleville. Cependant, sauf en 1890-1891, où il est question « d'Histoire de la Grammaire française au XV^e siècle, les lundis, à dix heures », le mot « histoire » est toujours associé à des sujets d'ordre plus directement littéraire tels que « l'histoire de la Littérature française au XV^e siècle » (1889-1890), « l'Histoire des origines de la Renaissance en France durant le Moyen Age » (1895-1896) ou encore « l'Histoire du Théâtre comique en France au Moyen Âge » (1897-1898). Ces quelques exemples montrent en outre que L. Petit de Julleville précise généralement le mot « histoire » grâce à une périodisation par siècle ou par période plus large comme le Moyen-Âge.

2.2.2 Récurrence et diversification thématique chez F. Brunot

Après 1900, le dédoublement de la chaire en *Histoire de la langue française et Littérature française du Moyen-Âge et philologie romane*, correspond à un net recul de l'usage du mot « histoire » qui disparaît complètement des contenus d'enseignement annoncés par A. Thomas. À cela s'ajoute une répartition des périodes entre A. Thomas, qui traite exclusivement du Moyen-Âge, et F. Brunot, qui n'en traite pas du tout, sauf lors d'un cours intitulé « explications de textes d'ancien français » proposé aux étudiants de licence en 1905-1906 et 1906-1907. Le cours de F. Brunot correspond de ce point de vue à un élargissement des périodes traitées, qu'il prolonge jusqu'au XIX^e siècle.

Dans les contenus qu'il annonce, le mot « histoire » n'apparaît qu'à trois reprises en 34 ans : « L'histoire des pronoms français » (1902-1903) ; « Diverses questions sur l'histoire de la langue française » (1903-1904) ; et « Histoire de la phrase à l'époque classique » (1921-1922). En revanche, dans les thèmes qu'il annonce, F. Brunot indique fréquemment des périodes : d'abord les XVI^e et XVII^e siècles jusqu'en 1921-1922, mais surtout jusqu'en 1907 puis entre 1912 et 1914 ; puis, dans un second temps, à partir de 1922-1923 et jusqu'à sa retraite en 1934, le XVIII^e siècle, la Révolution française et l'Empire. Il emploie également un second type de périodisation fondé sur la langue française elle-même et parle jusqu'en 1911-1912 « d'ancien français », de « langue classique » ou « époque classique », tandis que, de 1916 à 1920, l'adjectif « moderne » apparaît dans l'expression « textes français modernes ». Elle n'apparaissait jusqu'alors qu'entre 1908 et 1910, dans le cadre d'une « Introduction aux études de philologie française moderne ». En 1918-1919, le mot « romantisme » apparaît de manière exceptionnelle. Les deux types de périodisation sont mutuellement exclusifs, sauf en 1906-1907, où F. Brunot traite la « formation de la langue classique du XVII^e siècle (1600 à 1660) ».

Parmi les objets traités par F. Brunot sans référence à l'histoire ni périodisation, se trouvent principalement les cours tournés vers la préparation aux épreuves de licence et d'agrégation, c'est-à-dire les explications de texte et les exercices pratiques. Cependant, d'autres thèmes apparaissent aussi, notamment dans les deux cours de méthodologie de l'enseignement, entre 1908-1910 puis entre 1915 et 1917, des thèmes qui relèvent plutôt de la grammaire du français moderne, comme « le verbe français. Leçons de grammaire » (1911-1912) ou « modes et modalités en français » (1917-1918), ou de la méthodologie du travail grammatical, traitée trois ans de suite, entre 1919 et 1921. Il convient de relever également un *cours public* sur « la langue française à travers le monde. Causes de sa diffusion », sujet traité uniquement en 1914-1915, mais qui fait suite à un autre *cours public* donné l'année précédente, intitulé « La diffusion du français en France et à l'étranger au XVII^e siècle ».

Force est de constater à la fois la récurrence des thèmes étudiés d'une année à l'autre pendant des phases de quelques années chacune : jusqu'en 1911-1912, F. Brunot s'occupe presque exclusivement des XVI^e et XVII^e siècles et de la langue classique, qu'il traitait déjà entre 1891 et 1900 en tant que maître de conférences en *Grammaire et philologie*. Une autre phase importante commence après 1922, quand il commence à étudier principalement les XVIII^e et XIX^e siècles. Dans la période intermédiaire, soit dans les années 1910, les *cours publics* sont ceux qui permettent à F. Brunot de renouveler ses thématiques d'enseignement par divers biais : en traitant notamment de la question de la diffusion du français hors de France ; en proposant un nouveau cours de méthodologie de l'enseignement du français ; en travaillant sur « modes et modalités » ou encore sur « la langue et le romantisme ».

Ainsi le mot « histoire » tend-il à disparaître des contenus annoncés à mesure que sa visibilité dans l'intitulé de la chaire s'accroît. D'abord coordonné à la littérature au moment où A. Darmesteter et L. Petit de Julleville occupent la chaire de *Littérature française du Moyen-Âge et histoire de la langue française*, le mot est alors presque toujours présent dans les contenus que ces professeurs se proposent d'aborder ; plutôt en association avec des thèmes ayant trait à la langue française elle-même chez A. Darmesteter, puis avec des sujets nettement plus littéraires chez L. Petit de Julleville. Quand A. Darmesteter l'utilise pour parler de la langue, il l'emploie dans un sens qui laisse présager un panorama assez large : il est rare qu'il soit utilisé de manière conjointe avec une périodisation plus précise, qu'elle soit formulée en termes de siècle(s), de période historique, comme le Moyen-Âge ou la Renaissance, ou de découpage dans l'évolution de la langue française, entre ancien français, français classique et français moderne. Il est certain que F. Brunot, bien qu'il occupe une chaire d'*Histoire de la langue française*, n'est pas absolument contraint par ce titre dans le

choix de ses contenus d'enseignement : si la préparation à l'agrégation et à la licence, qui prend surtout la forme d'explications de textes et d'exercices pratiques, est bien présente, les *cours publics* lui offrent la possibilité d'orienter son enseignement dans des directions nouvelles qu'il poursuit parfois pendant plusieurs années de suite, mais qu'il lui arrive aussi souvent de n'aborder qu'une seule fois.

3 A. Darmesteter et F. Brunot à l'ENS de jeunes filles de Sèvres (1881-1923)

3.1 Concours d'entrée et concours de recrutement de professeures

Même après le vote de la loi qui crée l'enseignement secondaire de jeunes filles, alors que l'idée que l'enseignement doit y être dispensé par des femmes est rapidement acquise, les modalités de recrutement et de formation des professeures de lycées et de collèges continuent de faire débat¹¹⁴. L'enjeu est en effet important car, à Sèvres, le recrutement initial est directement corrélé à l'entrée dans le professorat. Le problème réside dans la création de concours de recrutement qui ne soient pas de simples brevets de capacité mais de véritables concours de l'enseignement secondaire : certificat d'aptitude et agrégation, respectivement créés en 1882 et en 1884.

3.1.1 Recruter les Sévriennes, du débat législatif au travail des professeurs

La Chambre des députés s'avère dans l'ensemble favorable au principe de la création de l'école normale proposée par Camille Sée le 3 mars 1881 ainsi qu'aux modalités de mise en œuvre envisagées : recrutement sur concours et prise en charge financière des élèves par l'État. Les échanges sont plus vifs au Sénat. Si la commission nommée pour examiner le projet se prononce en sa faveur, la nécessité même d'une ENS et son coût potentiel sont contestés par la droite qui invoque l'existence d'un vivier d'institutrices primaires déjà compétentes. En réponse, le rapporteur de la commission sénatoriale, Jean-Baptiste Ferrouillat (1820-1903), après avoir insisté sur la continuité logique entre l'enseignement secondaire féminin, déjà créé, et la fondation d'une école normale pour en former les enseignantes, défend ainsi le projet :

S'il existe d'autres moyens de recrutement pour le professorat, on peut dire qu'il n'en est pas de meilleur ni de plus sûr, que les écoles normales. [...]

La loi a pour but de créer par les soins de l'État une pépinière de professeurs-femmes sans laquelle vous n'auriez pas assuré l'enseignement secondaire des jeunes filles. [...]

J'ai une appréhension, c'est qu'elle ne coûte pas assez cher. (Très bien ! à gauche.) Car ce qui

¹¹⁴ Loi du 21 décembre 1880 sur l'enseignement secondaire des jeunes filles.

importe avant tout, c'est d'avoir de bons professeurs. [...]

Il faudra des concours. Probablement même les postulantes devront être munies du brevet supérieur d'instruction primaire.

D'après cela, ce qui me paraît le plus à craindre, c'est que, pendant un certain temps, il y ait trop peu d'aspirantes satisfaisant aux exigences du règlement¹¹⁵.

Au fond, c'est sur la qualité de la formation des professeures, à la fois celle qui est requise pour postuler à une école normale et celle qui est acquise au cours de la scolarité dans l'établissement, que porte l'essentiel de l'argumentation. Sur le premier point, la décision de recruter les élèves de l'ENS de Sèvres sur concours s'impose donc, à l'instar de ce qui se pratique rue d'Ulm ainsi que dans les Écoles normales supérieures d'enseignement primaire de Saint-Cloud et de Fontenay. La difficulté réside cependant dans le fait de trouver des candidates correspondant aux exigences, ce qui reste une préoccupation importante dans les années qui suivent l'ouverture de l'école. Ainsi l'arrêté du 14 octobre 1881 stipule-t-il que :

les aspirantes devront être âgées de moins de trente ans, et pourvues soit du brevet supérieur pour l'enseignement primaire, soit du diplôme de bachelier, ou du diplôme d'études pour l'enseignement spécial¹¹⁶.

L'ENS de Sèvres est en effet créée presque en même temps que les établissements secondaires de jeunes filles, à une époque où les bachelières sont encore extrêmement rares¹¹⁷ : aucune filière secondaire ne peut constituer de véritable vivier de candidates. Par conséquent, bien que cela apparaisse comme une formation initiale parmi plusieurs possibles, les premières générations d'élèves sévriennes recrutées sont principalement des enseignantes du système primaire. Néanmoins, afin de différencier les collèges et lycées de jeunes filles des écoles primaires supérieures, qui accueillent également des jeunes filles environ du même âge, soit de 13 à 17 ans, il convient de former des professeures d'un niveau supérieur à celui des professeures de la récente ENS d'enseignement primaire de Fontenay¹¹⁸.

¹¹⁵ Jean-Baptiste Ferrouillat, « Rapport... », in *Lycées et collèges de jeunes filles*, op. cit., p. 444-449.

¹¹⁶ Charles Zévort et Jules Ferry, « 14 octobre 1881, Examens d'admission à l'École normale de jeunes filles de Sèvres » dans Philippe Savoie (éd.), *Les Enseignants du secondaire. XIXe - XXe siècles. Le corps, le métier, les carrières. Textes officiels. T.1 : 1802-1914*, Paris, INRP, 2000, vol. 23/ p. article 4.

¹¹⁷ Jusqu'en 1905, les candidates au baccalauréat, examen réservé aux hommes, doivent recevoir une autorisation spéciale du ministre de l'Instruction publique. Néanmoins, la réforme de 1902 commence à ouvrir la voie d'accès aux femmes avec la création d'une section « latin-langues vivantes », sans grec, au moment où le conseil supérieur de l'Instruction publique autorise l'ouverture de cours facultatifs de latin dans les établissements secondaires féminins (P. Moulinier, *La naissance de l'étudiant moderne*, op. cit., p. 72.).

¹¹⁸ Les écoles primaires supérieures (EPS) font suite aux écoles primaires élémentaires qui accueillent les enfants jusqu'à 13 ans. Les EPS sont le premier degré de la scolarité post-obligatoire de l'enseignement primaire. Elles offrent, selon les établissements, de deux à quatre ans de scolarité. L'ENS de Fontenay est créée par le décret du 13 juillet 1880 (Jules Ferry, « Décret relatif à la création d'une École normale supérieure d'institutrices », *Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique*, 1880, n° 455, p. 807.). Les Écoles normales de filles sont créées par la loi du 9 août 1879 (André Chervel (éd.), *L'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, INRP / Economica, 1992, vol. 3 : "1791-1879 : textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours", p. 319.). L'ENS de Fontenay prépare ses élèves au certificat d'aptitude au professorat dans les Écoles normales et dans les EPS.

Pour répondre à cette exigence, la loi finalement promulguée le 29 juillet 1881 fonde une École normale correspondant à l'enseignement secondaire féminin. Elle affirme les principes d'internat, de gratuité des études et de recrutement sur concours, qui prémunit l'établissement contre toute croissance incontrôlée des effectifs. Ceux de la section littéraire, qui sont de vingt nouvelles recrues par an en 1881 et 1882, se stabilisent ensuite assez rapidement entre dix et quinze jusqu'en 1905, puis entre quinze et vingt de 1905 à 1914. Si l'on excepte la forte baisse du recrutement durant la Première Guerre mondiale (huit à neuf nouvelles élèves par an de 1916 à 1918) et le rattrapage de 1919, année où l'on admet 22 élèves, ces chiffres varient assez peu jusqu'en 1930. À partir de 1923 s'y ajoutent des élèves externes, au nombre de quatre à cinq par an jusqu'en 1925, puis en moyenne neuf par an ; les effectifs de la section augmentent ainsi progressivement pour atteindre 28 admises (vingt internes et huit externes) en 1930¹¹⁹. Dans l'ensemble, les effectifs des élèves de première et de deuxième année demeurent donc assez réduits. Ceux de la troisième année, qui ne concerne pas toutes les élèves, sont moins nombreux encore. Les élèves admises en troisième année restent en effet rares : on en compte sept en 1894 et 1895, puis leur nombre oscille entre une et six, sachant qu'il y a plusieurs années où aucune n'est admise.

À la première session de recrutement en 1881, se présentent 73 candidates dont 46 sont admissibles et 40 admises. A. Darmesteter, qui fait partie du jury, trouve les premières copies décevantes¹²⁰. Il n'est pas le seul enseignant à avoir du mal à s'accoutumer à ce public hétérogène, du moins dans un premier temps, comme le rappelle A. Amieux au moment du cinquantenaire de l'École :

Les professeurs ne furent pas moins « dépaysés » que leurs élèves. Ils n'étaient point accoutumés à enseigner à des jeunes filles. Aucun programme déterminé ne leur avait été assigné, et pour cause ! Essayaient-ils d'interroger leurs élèves, ils ne tardaient pas à constater qu'elles étaient très différentes les unes des autres, par l'âge, l'éducation, les goûts, les connaissances acquises, la culture¹²¹.

La formation initiale des élèves tend à s'homogénéiser à mesure que se développent les établissements secondaires de jeunes filles, d'où sont issues un nombre croissant de candidates. Ainsi, dès janvier 1884, le diplôme de fin d'études secondaires des jeunes filles figure aux côtés du baccalauréat et du brevet supérieur pour l'enseignement primaire dans la liste des diplômes exigibles pour concourir à l'admission à Sèvres, tandis que la limite d'âge

¹¹⁹ Le détail se trouve dans A. Amieux, « L'École Normale des Professeurs-femmes (1881-1931) », art. cit., p. 185.

¹²⁰ F. Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit., p. 113. Les copies de concours d'entrée des deux premières promotions sont conservées aux Archives Nationales (AN, F 17/8808).

¹²¹ A. Amieux, « L'École Normale des Professeurs-femmes (1881-1931) », art. cit., p. 132.

est abaissée de 30 à 24 ans¹²². De manière corollaire, le nombre de Sévriennes qui ont déjà une expérience d'enseignement s'amenuise à mesure que se développent les collèges et lycées de jeunes filles. L'établissement est un point de contact entre l'enseignement secondaire féminin, où se préparent à exercer les Sévriennes et que certaines d'entre elles, de plus en plus nombreuses à partir de la fin des années 1880, ont fréquenté en tant qu'élèves, d'une part, et l'enseignement supérieur, d'où viennent et où exercent la plupart des professeurs qui les forment, d'autre part.

Cependant, de même que l'enseignement secondaire féminin est supposé « former de bonnes mères et épouses, et non des bachelières¹²³ », il n'est aucunement question à Sèvres de former des *savantes*. D'ailleurs, au moment où est fondée l'École, le « bas-bleu », la figure de la « femme qui se croit cerveau d'homme et demande sa part dans la publicité et dans la gloire¹²⁴ », est un repoussoir. L'ENS de Sèvres constitue en effet la seule poursuite d'étude institutionnalisée après les collèges et lycées de jeunes filles, et l'enseignement, la seule profession intellectuelle socialement acceptable pour les femmes dans la mesure où elle est réputée correspondre à une vocation naturelle¹²⁵. Cet objectif, qui différencie essentiellement les élèves de Sèvres des étudiants des Facultés, demeure prégnant bien après la fondation de l'ENS de jeunes filles, comme le rappelle Gustave Lanson, qui y a enseigné la littérature de 1901 à 1918, tout en étant professeur d'*Éloquence française* à la Sorbonne (1904-1923) :

Le besoin des Sévriennes n'était pas exactement le même que celui des étudiants de la Sorbonne. Pour ceux-ci, il fallait leur faire comprendre la valeur de l'érudition, et son utilité dès qu'il s'agissait d'étudier la littérature des siècles passés; il fallait leur montrer par quelles méthodes se préparait une connaissance sûre. Sans doute le plus grand nombre d'entre eux n'étaient pas destinés à faire des travaux d'érudition, et, s'ils entraient dans l'enseignement, feraient leur carrière dans les lycées et collèges. Mais il fallait donner à la Faculté un enseignement qui fît sortir de la foule des étudiants la minorité capable de s'appliquer aux travaux d'érudition.

Les Sévriennes étaient toutes destinées à être des professeurs d'enseignement secondaire ; il fallait, avant tout, les préparer à cette fonction. Il fallait assurément les mettre en état de se servir des résultats de l'érudition, mais sans les engager elles-mêmes dans les recherches de l'érudition : elles n'en avaient pas le temps ni, pour la plupart, le goût¹²⁶.

G. Lanson voit deux issues principales pour les étudiants de la Faculté des lettres, à la différence des élèves de l'ENS de Sèvres : l'enseignement et l'érudition. Ces activités, si elles s'appuient sur une formation commune, apparaissent distinctes. La Faculté des lettres ouvre à

¹²² Sur le profil social des premières générations de Sévriennes, voir J. B. Margadant, *Madame le professeur*, *op. cit.*, p. 45-61.

¹²³ R. Rogers, « L'impensable mixité de l'enseignement secondaire féminin en France au XIX^e siècle », art. cit., p. 112.

¹²⁴ Jules Barbey d'Aurevilly, *XIX^e siècle. Les œuvres et les hommes*, Paris / Bruxelles, Société générale de librairie catholique, 1878, vol.5 : "Les bas-bleus", p. xii.

¹²⁵ J. B. Margadant, *Madame le professeur*, *op. cit.*, p. 39-40.

¹²⁶ Gustave Lanson cité par J. Streicher, « Cinquante années d'enseignement littéraire », art. cit.

ses étudiants des débouchés variés qui ne sont pas exclusivement liés à l'enseignement – « s'ils entraient dans l'enseignement » – et possède une double finalité : reproduire et sélectionner. Les professeurs sont donc chargés de repérer et de former leurs successeurs potentiels. Quant aux élèves de Sèvres, elles sont destinées à n'avoir qu'un savoir de seconde main, « un enseignement de résultats et de conclusions¹²⁷ ». Cette approche différenciée des savoirs est présentée à la fois comme une nécessité – « il fallait » est répété cinq fois – et comme le fruit d'une demande émanant des Sévriennes elles-mêmes, « par nature » peu disposées à mener des études très approfondies.

En réalité, plutôt que le véritable état d'esprit des Sévriennes, cette position semble refléter non seulement des contraintes institutionnelles imposées aux enseignants et aux élèves de l'établissement, mais aussi une *doxa* sur le rapport des femmes au savoir. Même si la portée savante des connaissances que F. Brunot enseigne à Sèvres dépasse celle qui est assignée à l'établissement, ces connaissances s'articulent néanmoins à une formation vouée à maintenir une différenciation sexuée. L'aspect professionnel, exclusivement tourné vers l'enseignement du côté féminin, plus ouvert chez les hommes, doit orienter la définition des besoins d'apprentissage et, par conséquent, des contenus d'enseignement.

3.1.2 Quelle place pour les concours de recrutement dans la formation ?

Alors que la première année d'école est exempte de tout examen terminal jusqu'en 1925, contrairement à l'ENS de la rue d'Ulm dont les élèves doivent passer la licence en fin de première année, les Sévriennes subissent les épreuves du certificat d'aptitude à la fin de la deuxième année et de l'agrégation à la fin de la troisième¹²⁸. Dès lors, l'établissement détient une double fonction : préparer ses élèves aux épreuves des concours de recrutement et les préparer au métier d'enseignante proprement dit. Cette organisation s'appuie sur l'expérience du secondaire spécial créé dans les années 1860 et consacre, d'un côté, une complémentarité entre les deux concours de recrutement de professeures et, de l'autre, le principe même d'une ENS, ce que résume A. Chervel.

Toute nouvelle forme d'enseignement devait s'appuyer d'une part sur une solide formation des maîtres assurée par une École normale florissante, et d'autre part sur un double système d'examen, un examen minimal, du type brevet ou certificat, destiné à se substituer à la licence, et un concours d'agrégation chargé de garantir le niveau d'études de la nouvelle institution, en tirant vers le haut l'ensemble de son corps enseignant¹²⁹.

¹²⁷ O. Gréard, *Éducation et instruction, op. cit.*, p. 224. Cf. *supra*.

¹²⁸ À partir du moment où cette troisième année est créée en 1884-1885. Cf. Annexe I.C.1.

¹²⁹ A. Chervel, *Histoire de l'agrégation, op. cit.*, p. 163.

Cependant, ces deux logiques ne sont pas sans entraîner des contradictions, d'où le second problème, interne à Sèvres. En effet, le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles, créé par l'arrêté du 2 juin 1882 et qui s'obtient sur concours, repose d'abord sur un programme et des épreuves identiques à ceux du concours d'entrée à l'École¹³⁰. La place du certificat d'aptitude dans la scolarité des Sévriennes est mise à l'ordre du jour de la réunion des maîtres de conférences de l'ENS de Sèvres du 21 décembre 1882. Henri Chantavoine (1850-1918), maître de conférences en littérature française, rédige un compte rendu, cité par une ancienne élève :

M. Darmesteter demande si l'entrée à Sèvres ne devrait pas être considérée comme un Certificat d'aptitude et en tenir lieu. Cet examen d'admission devrait être, pour les Élèves de Sèvres, une sorte de licence, et l'École n'aurait plus qu'à préparer à l'Agrégation¹³¹.

Ainsi, la question de la sanction des études et, notamment, de l'agrégation s'avère centrale dans ces premières années de l'ENS de Sèvres et pose plusieurs questions, qui ne sont finalement réglées que fin janvier 1883, à la suite de deux réunions du personnel de l'établissement présidées par O. Gréard. Les questions portent à la fois sur la rédaction des programmes et la composition du jury, instances auxquelles les enseignants de Sèvres aimeraient participer ; sur la possibilité de spécialiser les agrégations, puisque les professeurs des matières littéraires expriment dès 1882 le souhait qu'il y ait une agrégation de littérature et grammaire et une autre d'histoire et géographie ; et sur l'éventuelle création d'une troisième année de scolarité à Sèvres, consacrée à la préparation à l'agrégation. Les enseignants obtiennent rapidement satisfaction sur le dernier point puisqu'une année supplémentaire est ouverte dès la rentrée 1884. Ils doivent en revanche attendre 1894 pour que l'agrégation des jeunes filles se spécialise, ce qui se traduit du côté des littéraires par la création de deux sections : une section de lettres et une section d'histoire¹³².

L'agrégation apparaît donc comme l'objectif final défini par l'institution : c'est bien elle qui permet à l'ENS de Sèvres de réaliser ses ambitions, sans pourtant que toutes les Sévriennes y réussissent. Le certificat d'aptitude autorise tout de même les candidates refusées à l'agrégation à enseigner dans un collège en tant que professeures ou dans un lycée en tant que chargées de cours. En revanche, celles qui n'ont pas le certificat doivent se contenter de devenir répétitrices ou maîtresses primaires ou, au mieux, chargées de cours dans

¹³⁰ Jules Ferry, « 2 juin 1882, Arrêté instituant un certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles » dans Philippe Savoie (éd.), *Les Enseignants du secondaire. XIX^e - XX^e siècles. Le corps, le métier, les carrières. Textes officiels. T.1 : 1802-1914*, Paris, INRP, 2000, vol. 23/ p. 496.

¹³¹ A. Amieux, « L'École Normale des Professeurs-femmes (1881-1931) », art. cit., p. 137.

¹³² Pour une analyse comparative des concours de recrutement masculins et féminins et de leurs évolutions, voir L. Efthymiou, « Le genre des concours », art. cit.

un collège. Généralement, elles préparent de nouveau le concours auquel elles ont échoué, tout en ayant une charge d'enseignement¹³³. En effet, si l'ENS de Sèvres est le seul établissement à préparer spécifiquement à l'agrégation des jeunes filles, ce concours, comme celui du certificat d'aptitude, est ouvert à toutes les candidates, même extérieures à Sèvres ; or le nombre croissant de candidates fait statistiquement baisser les chances de réussite des Sévriennes, pourtant performantes. À cela s'ajoute le fait que s'ouvrent des cours de préparation au certificat d'aptitude dans d'autres établissements¹³⁴. Les difficultés que rencontrent les Sévriennes face à ce concours inquiètent en particulier Louise Belugou (1860-?), ancienne élève et directrice de l'ENS de Sèvres de 1906 à 1919, qui écrit dans un rapport en 1911 :

Chez les littéraires surtout, l'échec qui rejette impitoyablement hors de l'École est à redouter pour toutes, même les meilleures. Des premières de section l'ont connu, qui devaient, quelques années plus tard, être reçues premières à l'Agrégation [...]. L'École a-t-elle donc failli à sa tâche ? Comment s'expliquent de tels échecs¹³⁵ ?

Au-delà de l'évolution du vivier de candidates au certificat, qui joue en défaveur des élèves de l'ENS de Sèvres, L. Belugou souligne également l'absence de cohérence entre les programmes des épreuves d'entrée à Sèvres et ceux du certificat d'aptitude, le premier concours restant plus difficile que le second. Elle l'attribue surtout au manque de coordination entre les deux jurys, qui finit par favoriser les candidates qui n'ont certes pas été formées de manière aussi solide et approfondie qu'à Sèvres, mais qui ont été préparées au certificat de façon plus directe et efficace. Il semble que ce soit là la conséquence d'un processus de divergence entre le personnel en charge du recrutement aux concours d'entrée à l'ENS et aux concours de recrutement de professeurs de l'enseignement secondaire féminin entamé à partir du milieu des années 1880, qui contrevient aux revendications des professeurs de l'ENS dès l'ouverture de l'École. A. Amieux parle en ces termes de l'évolution des relations entre les jurys des concours d'enseignantes et les professeurs de Sèvres entre 1885 et 1907 :

Tandis que les méthodes de l'enseignement supérieur orientent de plus en plus le travail des Sévriennes, leurs Professeurs sont de moins en moins invités à faire partie des jurys du Certificat et de l'Agrégation. Ils ne sont plus consultés à propos des programmes d'examens. Il n'y a plus de coordination entre les matières des programmes d'admission à l'École, du Certificat et de l'Agrégation. En vain la Directrice présente-t-elle des doléances à l'autorité supérieure. Entre les Professeurs de Sèvres et les membres des jurys se produisent et

¹³³ A. Amieux, « L'École Normale des Professeurs-femmes (1881-1931) », art. cit., p. 164.

¹³⁴ C'est en tout cas ce qu'affirme L. Belugou, sans préciser le nom des établissements auxquels elle fait référence (Louise Belugou in A. Amieux, *Ibid.*, p. 177.).

¹³⁵ Louise Belugou in *Ibid.*, p. 176

s'accroissent des divergences d'interprétation qui ne sont pas toujours étrangères à certains échecs particulièrement regrettés à l'École¹³⁶.

L'ambition de l'ENS de Sèvres est bien de former des enseignantes pour les collèges et les lycées de jeunes filles, mais il apparaît que, quoique ce soit le seul établissement officiellement consacré à cette formation, l'objectif n'est pas toujours entièrement atteint. La formation intellectuelle dispensée par les professeurs justement choisis pour leur excellence scientifique dépasse en réalité de loin les besoins de l'enseignement secondaire féminin :

La nouveauté, l'intérêt, la difficulté croissante des études inclinent les Sévriennes à travailler bien plus pour elles-mêmes, pour la joie de comprendre, de savoir, de se cultiver, qu'en vue de leurs futures élèves. Les professeurs ont eux-mêmes trop à faire pour s'arrêter à des conseils pédagogiques qui, d'ailleurs, trouveraient de moins en moins place logique dans leur cours de première et de seconde année. Les "leçons d'Agrégation" que font les élèves de troisième sont conçues comme si elles étaient destinées à des candidates à l'École. Elles ne préparent pas les Sévriennes à l'enseignement moyen que la plupart d'entre elles auront à donner¹³⁷.

Les élèves de l'ENS de Sèvres se trouvent ainsi face aux contradictions de l'institution scolaire, qui a créé une École normale supérieure pour former des professeures prises entre deux feux. D'un côté, le nombre d'élèves sévriennes est insuffisant pour faire face au succès de l'enseignement secondaire de jeunes filles en raison du recrutement sur concours à l'entrée de l'École, d'où la nécessité de conserver au certificat d'aptitude un niveau accessible aux candidates extérieures. La formation pédagogique se renforce néanmoins, en particulier avec la mise en place d'un stage en lycée à partir de 1908 puis, en 1920, d'une école annexe dite « d'application » où les Sévriennes s'initient à la pratique du métier¹³⁸. De l'autre, elles se trouvent face aux exigences intellectuelles des professeurs de l'ENS de Sèvres, habitués à un public masculin au moins en partie orienté vers l'érudition et qui tendent à offrir à leurs élèves féminines un enseignement du même type, réveillant ainsi chez ces dernières des ambitions qui dépassent le cadre des concours et de leur futur métier d'enseignantes, sans toutefois qu'elles puissent prétendre à occuper des postes dans l'enseignement supérieur ni à vivre d'une activité savante, contrairement aux étudiants de la Faculté des lettres et surtout de l'EPHE.

3.2 Entre enseignement supérieur masculin et enseignement secondaire féminin

La conférence de *Langue française*, matière obligatoire pour les Sévriennes de la section littéraire, représente, en 1887-1888, une heure par semaine de la première à la troisième

¹³⁶ *Ibid.*, p. 164.

¹³⁷ *Ibid.*, p. 162.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 192-195.

année. Chaque séance regroupe l'ensemble des élèves d'une même promotion, soit une vingtaine d'élèves environ. Tandis que les effectifs sont précisément connus, l'absence d'annuaires, d'affiches ou de livrets empêche de retracer l'évolution des contenus et des méthodes de manière systématique¹³⁹. Hors des manuscrits laissés par les enseignants eux-mêmes, les indications que l'on possède sont assez minces et proviennent surtout de témoignages des élèves, en particulier ceux qui ont été recueillis à l'occasion du cinquantenaire de l'École, mais on peut aussi, secondairement, recourir à d'autres textes publiés par les enseignants ou, du moins, en leur nom.

3.2.1 Un cours de *Langue française* sans latin ?

A. Darmesteter institue la conférence de *Langue française* dès l'ouverture de l'établissement. Cette conférence, dont les leçons sont « successivement retouchées [...] au cours de ces sept années d'enseignement¹⁴⁰ », est publiée de manière posthume sous le titre *Cours de grammaire historique de la langue française* avec une préface de son frère, James Darmesteter, qui écrit :

cet enseignement, qui devait effrayer et dépayser un auditoire si peu préparé, – le latin n'était pas dans le programme, même facultatif – prit bientôt pour les élèves un intérêt passionnant. On suivait les autres cours par devoir et comme une chose toute naturelle, celui-là par plaisir, intelligence et passion. Pour ces intelligences neuves, plus ouvertes aux goûts désintéressés que l'étudiant candidat de la Sorbonne, c'était une révélation continue ; elles sentaient un enivrement à ce voyage de découvertes à travers une langue qu'elles croyaient connaître et s'étonnaient de r'apprendre ; à travers les formes familières qui, en remontant dans le passé, en revenaient avec une physionomie nouvelle ; à travers toute cette vie latente du langage, qui, une fois reconnue, lui donne un accent nouveau et une inflexion où vibre la pensée des siècles passés. C'était l'esprit historique qui se révélait à elles pour la première fois, et beaucoup d'entre elles en ont gardé l'éblouissement¹⁴¹.

Ces leçons sont en effet originales à plusieurs titres : d'abord, dans la mesure où elles s'adressent à un public qui ne possède pas la formation classique des étudiants de la Sorbonne ni de l'EPHE ; ensuite, parce que l'absence de tradition d'enseignement de la langue française, dans les établissements d'enseignement supérieur français en général et à l'ENS de Sèvres en particulier, autorise le professeur à créer un programme d'enseignement en accord avec ses propres centres d'intérêt scientifiques et ce, bien que l'objectif défini par l'institution soit de former des enseignantes et non des savantes. C'est ainsi qu'A. Darmesteter parvient à

¹³⁹ À ce sujet, voir Muriel Jorge, « La langue française, un enseignement pour les jeunes filles ? Formation professionnelle et construction des savoirs linguistiques à l'ENS de Sèvres (1881-1925) », *Genre & Histoire*, 2017, n° 20.

¹⁴⁰ J. Darmesteter, « Préface » in A. Darmesteter, *Cours de grammaire historique de la langue française. Première partie : Phonétique*, op. cit., p. VII.

¹⁴¹ J. Darmesteter, « Préface » in *Ibid.*, p. VI-VII. J. Darmesteter lui-même rappelle que cette partie de la préface est une reprise de ses propres écrits en hommage à son frère, parus dans A. Darmesteter, *Reliques scientifiques recueillies par son frère*, op. cit.

faire participer les Sévriennes à l'élaboration de son propre travail de recherche, dont il n'hésite pas à leur faire part. L. Belugou le formule ainsi :

avec lui nous comprîmes ce que c'est que la science, la science de première main, et quelles sont ses joies. Il pouvait devenir presque poète devant les héros de la Chanson de Roland ; nous le vîmes un jour arriver tout transfiguré parce qu'une difficulté qui l'arrêtait sur l'*iod* palatal, était vaincue.¹⁴²

Quant à Lucie Berillon (1863-1953), élève de la première promotion, elle se remémore le cours de *Langue française* en ces termes :

M. Arsène Darmesteter nous émerveillait en nous révélant la Vie des Mots. [...] Il nous faisait étudier la *Grammaire comparée* de Ayer. Pour s'endormir, il suffisait de lire quelques pages de ce traité compact¹⁴³.

L'ouvrage mentionné, *Grammaire comparée de la langue française* de Cyprien Ayer (1825-1884), est en effet cité comme référence dans le *Cours de grammaire historique de la langue française*¹⁴⁴. Il est vrai que le livre de C. Ayer est officiellement recommandé par le ministre de l'Instruction publique pour la préparation à l'agrégation de grammaire à partir du 4 décembre 1877. A. Darmesteter a d'ailleurs rédigé le premier compte rendu de cet ouvrage, paru dans la *Revue critique* que dirigeait M. Bréal, ce que rappelle C. Ayer lui-même, dans la préface à la troisième édition de son ouvrage, qui date de 1882. Dans ce texte, A. Darmesteter écrit que « l'ouvrage ne s'adresse évidemment qu'aux professeurs ou aux élèves des lycées déjà avancés¹⁴⁵. » Il exige donc des jeunes filles de Sèvres un travail comparable à celui qui est demandé des étudiants en lettres, sur le plan des contenus abordés, du moins. C'est ainsi que L. Berillon évoque le travail que réalisaient les élèves dans les matières littéraires au moment de l'ouverture de l'École :

En classe, nous préparions à tour de rôle des leçons d'histoire ou de français etc..., excellent exercice pour l'enseignement. (Ex.: Les Institutions de Charles VII, Colbert, etc... Les différentes acceptions du mot *âme*, du mot *timbre*, de *bureau*, etc...)¹⁴⁶

¹⁴² Louise Belugou (promotion 1882) in Streicher, « Cinquante années... », art. cit., p. 227.

¹⁴³ Lucie Berillon, « Souvenirs d'une élève de la première promotion » dans *Le Cinquantenaire de l'École de Sèvres. 1881-1931*, Paris, Printory Serge Lapina, 1932, p. 378-379.

¹⁴⁴ Cyprien Ayer, *Grammaire comparée de la langue française*, Genève, Bâle, Lyon, H. Georg, 1876. Sur C. Ayer, voir Anne-Marguerite Frýba-Reber et Pierre Swiggers (éds.), *L'œuvre scientifique de Cyprien Ayer (1825-1884) : grammaire, pédagogie et dialectologie*, Leuven, Peeters, 2013.

¹⁴⁵ Arsène Darmesteter, « C. Ayer, Grammaire comparée de la langue française, Paris, Sandoz et Fischbacher, et Neuchâtel, 1876 », *Revue critique d'histoire et de littérature*, 1876, NS II, n° 33, p. 103.

¹⁴⁶ L. Berillon, « Souvenirs d'une élève de la première promotion », art. cit. Selon le témoignage de cette élève cette préoccupation est transversale à l'établissement. Voir aussi J. B. Margadant, *Madame le professeur*, op. cit., p. 87-88. Le rôle essentiel de la première directrice dans l'élaboration d'une pédagogie propre à l'ENS de Sèvres tournée vers la pratique du métier d'enseignante a déjà été soulignée par Françoise Mayeur, « Madame Jules Favre, première directrice de l'École de Sèvres 1834-1896 », *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français (1903-)*, 2003, vol. 149, p. 444-445.

Les exemples de sujets qu'elle donne portent sur des questions lexicales et sémantiques proches des intérêts scientifiques d'A. Darmesteter, dont la thèse de doctorat s'intitulait *De la création actuelle de mots nouveaux dans la langue française et des lois qui la régissent*¹⁴⁷, mais aussi de son enseignement à la Sorbonne. En effet, il publie en 1887 *La Vie des mots étudiée dans leurs significations*, ouvrage tiré de leçons données à la Faculté des lettres en 1885 et dédié à ses auditeurs de cette institution¹⁴⁸. Cela correspond également dans une certaine mesure à un intérêt plus général des pédagogues pour la lexicologie à la fin du XIXe siècle. Ce savoir apparaît en effet comme une manière de moderniser l'enseignement du français en le détachant de celui des langues anciennes, mouvement qui s'appuie, pour l'enseignement primaire, notamment sur le renouvellement des recherches étymologiques à partir des travaux de spécialistes de phonétique historique, au nombre desquels on peut compter A. Darmesteter¹⁴⁹.

La dimension historique qu'A. Darmesteter introduit dans son enseignement, alors même que l'intitulé *Langue française* est très large contrairement à ceux de sa maîtrise de conférences puis de sa chaire à la Sorbonne, est à comprendre à un double niveau. Sur le plan scientifique, il s'agit certes d'une mise en adéquation de son enseignement avec ses propres travaux de recherche. Ceux-ci s'inscrivent à leur tour dans les études linguistiques qui s'orientent alors vers des questionnements sur les transformations que connaissent les langues à travers le temps. C'est aussi une manière de fonder un enseignement qui n'existe nulle part ailleurs¹⁵⁰. En effet, aborder la langue française séparément de la littérature est un problème qui se pose de manière particulièrement aigüe à l'ENS de Sèvres dans la mesure où c'est le seul établissement doté d'un tel enseignement de manière pérenne.

L'autre problème qui se pose dans les années 1880 est commun au cursus primaire et aux nouvelles filières de l'enseignement secondaire, en particulier les filières destinées aux jeunes filles où sont appelées à exercer les Sévriennes : enseigner le français sans enseigner le latin. Toutefois, l'ENS de Sèvres est un établissement d'enseignement supérieur qui ne relève pas de l'ordre primaire, contrairement aux ENS de Fontenay et de Saint-Cloud : il faut donc y créer un cours spécifique qui, sans pouvoir s'appuyer sur la formation classique qu'ont reçue

¹⁴⁷ A. Darmesteter, *De la création actuelle de mots nouveaux dans la langue française et des lois qui la régissent*, op. cit.

¹⁴⁸ A. Darmesteter, *La Vie des mots étudiée dans leurs significations*, op. cit.

¹⁴⁹ Sonia Branca-Rosoff et Dan Savatovsky, « La lexicologie, un savoir scolarisable? » dans Douglas A. Kibbee (éd.), *History of Linguistics 2005. Selected papers from the Tenth International Conference on the History of the Language Sciences (ICHoLS X), 1-5 September 2005, Urbana-Champaign, Illinois*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2007, p. 356-371.

¹⁵⁰ Cf. Chapitre 1

les hommes qui fréquentent la Sorbonne ou l'ENS de la rue d'Ulm, s'en rapproche suffisamment pour justifier l'existence d'une agrégation.

Le latin, absent des programmes de l'enseignement secondaire féminin, serait donc également censé l'être des cours dispensés à Sèvres. F. Brunot écrit ainsi :

Dès le début, en effet, il m'apparut qu'il n'était nullement nécessaire de suivre toute l'histoire de notre langue, de l'époque latine à nos jours, et qu'il ne servait à rien de se fonder sur le latin, que les jeunes filles ignoraient. Explique-t-on le connu par l'inconnu ? Je ne retins donc, sauf exception, que les faits qui se sont produits à partir de la date où le français a été formé, et qui, à eux seuls, présentent les éléments caractéristiques et essentiels de l'évolution d'où est sortie toute notre morphologie et notre syntaxe. Je dois aux leçons faites à Sèvres la conviction qui n'a fait que se fortifier chez moi, que l'enseignement du français se suffit à lui-même¹⁵¹.

Pourtant, le latin est tout de même présent à Sèvres et ce, avant même l'ouverture officielle d'un cours de latin spécifique à la rentrée 1919¹⁵². En effet, l'approche historique inaugurée par A. Darmesteter laisse une place à cette langue dans la mesure où elle permet de comprendre certaines formes du français contemporain. Dans les notes de l'introduction du cours de *Langue française*, il mentionne par exemple, parmi les contenus qu'il compte aborder, les « transformations du latin en français » sur le plan phonétique, le « lexique du latin populaire » comme premier fonds lexical du français ou la « désorganisation de la syntaxe synthétique latine par l'action d'un esprit analytique¹⁵³ ».

Le même type d'approche se retrouve également dans les notes d'enseignant de F. Brunot plus de vingt ans après. Dans un cahier manuscrit intitulé « Cours de grammaire. 1^{ère} année ENS Sèvres 1908-1909 », F. Brunot retrace une histoire sommaire du latin avant de signaler les principales caractéristiques de son évolution vers le français, telles que :

Le latin que nous connaissons par les textes, c'est-à-dire le latin littéraire, le latin officiel, est une langue déjà en marche vers la décomposition analytique, mais gardant encore des traces de sa constitution synthétique du début¹⁵⁴.

Sans qu'il soit question d'apprendre le latin, il s'agit, comme l'indique G. Lanson, de « mettre [les Sévriennes] en état de se servir des résultats de l'érudition¹⁵⁵ », de les rendre capables d'expliquer d'un point de vue théorique les origines de la langue française, conformément à la grammaire historique encore dominante dans le monde scientifique. Cependant, l'attrait des Sévriennes pour l'apprentissage du latin à proprement parler, introduit au lendemain de la Première Guerre mondiale, est manifeste. Cette langue incarne pour elles à

¹⁵¹ Ferdinand Brunot in J. Streicher, « Cinquante années d'enseignement littéraire », art. cit.

¹⁵² Cf. Annexe I.C.1

¹⁵³ Cf. Annexe II.B.3.b.

¹⁵⁴ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7778, *Cours de grammaire. 1^{ère} année ENS Sèvres, 1908–1909.*

¹⁵⁵ Cf. Introduction

la fois une culture qui leur était jusqu'alors inaccessible et un défi intellectuel. En témoignent deux anciennes élèves.

Ancienne élève non latiniste : Pour moi, ce fut et c'est encore une lacune impossible à combler, et un regret, une humiliation lourde à porter, le sentiment d'une culture littéraire tronquée, qui passe par les petites portes de derrière, par les traductions, et qui n'aborde pas les superbes avenues du texte authentique.

Ancienne élève latiniste : Tout était à gagner dans la découverte d'une langue morte, et la difficulté qu'elle présentait n'était pas son moindre attrait¹⁵⁶.

Le latin polarise dès lors les choix des Sévriennes, au détriment d'autres options, ce que regrette Émile Legouis (1861-1937), chargé de cours en *Littérature anglaise* à partir de 1913 : « l'étude des littératures et même des langues étrangères est supplantée par le latin¹⁵⁷. » Bien qu'il s'agisse des conséquences de l'enseignement du latin sur celui des langues et littératures étrangères, il semble légitime de supposer que ce changement qui coïncide avec le moment où les agrégations masculines sont ouvertes aux femmes, a également affecté le cours de *Langue française*, non en ce qui concerne ses effectifs, puisque ce cours reste obligatoire pour toutes les élèves, mais plutôt sur le plan des contenus et des méthodes d'enseignement.

3.2.2 Un enseignement « pratique » pour les femmes ?

Il convient de rappeler que la première promotion de Sévriennes, outre sa grande hétérogénéité, déjà soulignée, entre à l'École avant la création de l'agrégation des jeunes filles. En conséquence, la préparation au concours pouvait difficilement constituer un objectif clair en fonction duquel A. Darmesteter aurait pu organiser son enseignement lors de ses premières années à Sèvres. En revanche, d'après A. Amieux, dans la période 1885-1907 « les méthodes de l'enseignement supérieur orientent de plus en plus le travail des Sévriennes¹⁵⁸. » Comment cela se traduit-il dans le cours de *Langue française* ? James Darmesteter parle en ces termes de l'enseignement d'Arsène à Sèvres :

sans s'arrêter aux avis timides de quelques-uns qui pensaient que l'à-peu-près suffit aux femmes, il initia cet auditoire si neuf aux méthodes et aux résultats de la science, non en abaissant la science à un niveau inférieur, mais en élevant ses élèves jusqu'à elle. [...] Il les associait à son travail, leur demandant des tâches qu'il n'aurait jamais songé à demander à ses élèves de la Sorbonne. « Nous avons une telle admiration pour lui – m'écrivait une de ses élèves - nous étions si fières de lui et de son œuvre, que le plus petit travail de copiste et de manœuvre était chéri comme un honneur. Nous n'étions à l'école que de petites filles bien ignorantes, mais je suis bien sûre que nul n'a senti plus que nous le vide qu'il laissait¹⁵⁹. »

¹⁵⁶ J. Streicher, « Cinquante années d'enseignement littéraire », art. cit.

¹⁵⁷ Émile Legouis in *Ibid.*, p. 256.

¹⁵⁸ A. Amieux, « L'École Normale des Professeurs-femmes (1881-1931) », art. cit., p. 164.

¹⁵⁹ James Darmesteter, « Préface », in A. Darmesteter, *Cours de grammaire historique de la langue française. Première partie : Phonétique*, op. cit., p. VI-VII.

Outre le caractère exigeant de cet enseignement, tant sur le plan des contenus que des méthodes, J. Darmesteter insiste sur l'aspect collaboratif de la relation entre A. Darmesteter et ses élèves, qui semblent participer activement à l'élaboration du savoir magistral. C'est avec les étudiants de la Faculté des lettres, dont une partie importante se destine à l'enseignement secondaire tout comme les Sévriennes, que J. Darmesteter établit un parallèle quand il écrit que son frère demandait à ses élèves féminines des tâches « qu'il n'aurait jamais songé à demander à ses élèves de la Sorbonne ». Les exemples de contribution de ces dernières au travail de leur maître, la copie de manuscrits en particulier, sont-elles vraiment des activités qui se rapprochent des pratiques en vigueur à l'EPHE dans le cadre de la *Conférence des langues romanes* ? Il semble plutôt qu'à Sèvres, elles soient limitées à des tâches de pure exécution, de « petites mains » invisibles, à l'exclusion des recherches originales du type de celles que le même enseignant demandait à ses élèves et auditeurs de l'EPHE au début des années 1880. Peut-être s'agit-il là d'une répartition sexuée des activités. Pour autant, ces pratiques sont sources d'enthousiasme à la fois pour les élèves, très impressionnées par le savoir du maître et désireuses d'une préparation intellectuelle poussée, et pour A. Darmesteter, ce que révèle J. Darmesteter : « aussi ce cours était-il le cours favori de mon frère : nulle part il ne se sentait mieux compris, ce qui est le but suprême et la suprême récompense du maître.¹⁶⁰ »

Les notes personnelles manuscrites d'A. Darmesteter concernant ce cours comportent un sommaire qui présente deux grandes parties : « enseignement théorique » et « enseignement pratique¹⁶¹ ». La seconde partie comprend trois éléments :

1. Exposition de vive voix des leçons faites
2. Explication philologique de textes d'ancien et de moyen français et de français moderne
3. Travaux et recherches originales sur divers points d'histoire de la langue¹⁶²

Le premier type d'exercices pourrait correspondre au témoignage de L. Berillon cité plus haut, autrement dit à des leçons élaborées puis présentées oralement par les élèves elles-mêmes, afin de les préparer à la leçon orale, dont le modèle s'est déjà imposé aux enseignants du primaire depuis les années 1870 et s'implante alors dans le secondaire féminin¹⁶³. Néanmoins, la formulation qu'utilise A. Darmesteter pourrait aussi laisser entendre qu'il s'agit pour les élèves de restituer à voix haute la leçon précédemment professée par le maître, ce qui paraît moins directement formateur pour de futures professeures qui seront amenées à

¹⁶⁰ J. Darmesteter, « Préface », in A. Darmesteter, *Cours de grammaire historique de la langue française. Première partie : Phonétique*, op. cit., p. VII.

¹⁶¹ A. Darmesteter, *Cours de langue française. Programme du cours*, op. cit., p. 2.

¹⁶² *Ibid.*, p. 12.

¹⁶³ F. Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, op. cit., p. 207.

élaborer leurs propres enseignements. À la lecture des témoignages d'autres anciennes élèves, c'est la première hypothèse qui paraît la plus plausible : elles rapportent en effet des pratiques d'enseignement extrêmement classiques. A. Darmesteter semble dicter entièrement son cours¹⁶⁴, ce que certaines jugent d'ailleurs « fastidieux¹⁶⁵ », une pratique assortie de la traditionnelle rédaction de la leçon que chacune réalise individuellement après la séance d'enseignement¹⁶⁶. A la séance suivante, cet exercice écrit, censé attester de l'attention et de la compréhension des élèves, est remis à l'enseignant tandis que l'une d'entre elles fait un résumé oral de ladite leçon – pratique déjà évoquée à propos l'enseignement d'A. Darmesteter à l'EPHE¹⁶⁷.

Si les deux premiers types d'exercices témoignent du souci de préparer les élèves au métier d'enseignante et aux épreuves du concours, le troisième type, très éloigné des besoins définis par l'institution pour les Sévriennes, correspond tout à fait à ce qui est demandé aux élèves et aux auditeurs de l'EPHE qui suivent la *Conférence des langues romanes* et dépasse de loin le travail de copie mentionné plus haut. Cependant, étant donné l'éloignement de l'internat sévrien des bibliothèques parisiennes et la pauvreté de la formation scientifique initiale des élèves des premières générations, on ne peut que s'interroger sur la nature des « travaux et recherches originales » à Sèvres, si tant est qu'A. Darmesteter ait réellement mis en œuvre l'ensemble de ce que contiennent ses notes. Toujours est-il que, tel qu'il figure dans les notes d'A. Darmesteter, ce type d'exercices, loin d'être connexe, fait partie intégrante du programme du cours. L'absence de tradition d'enseignement à Sèvres permet-elle à A. Darmesteter de transformer la salle de classe en salle de séminaire ?

Les témoignages d'anciennes élèves montrent que L. Petit de Julleville, quand il succède à A. Darmesteter, consacre une place plus grande aux épreuves des concours et à l'enseignement tel que les Sévriennes seront amenées à l'exercer¹⁶⁸. Il laisse plus d'autonomie aux élèves : la mémorisation de la leçon magistrale recule et le modèle d'enseignement semble moins transmissif. En effet, une Sévrienne relève que « le cours prenait assez peu de place, la leçon de l'élève et sa correction en prenaient davantage¹⁶⁹ ». Les élèves sont évaluées sur des leçons préparées individuellement sur des sujets qui n'ont pas été traités en classe. Le

¹⁶⁴ Cette pratique a été étudiée pour le cours d'histoire dans « Chapitre III. Les pratiques » in Évelyne Héry, *Un siècle de leçons d'histoire : L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Rennes, PUR, 2015, p. 145-189.

¹⁶⁵ Anne Saussotte-Rollot (promotion 1884) in J. Streicher, « Cinquante années d'enseignement littéraire », art. cit.

¹⁶⁶ Annie Bruter, « Le cours magistral comme objet d'histoire », *Histoire de l'éducation*, 2008, n° 120, paragr. 40.

¹⁶⁷ Cf. *supra*

¹⁶⁸ J. Streicher, « Cinquante années d'enseignement littéraire », art. cit.

¹⁶⁹ Pierrette Sapy (promotion 1892) in *Ibid.*

relatif déficit de spécialisation de L. Petit de Julleville – par comparaison avec son prédécesseur – paraît favoriser un travail moins approfondi que déplorent les élèves. Celles-ci le trouvent « moins “emballant”¹⁷⁰ » et n’en sont pas entièrement satisfaites :

Lasses d’être ménagées, elles demandaient un enseignement moins décanté, des maîtres plus exigeants. Ils vinrent, presque en même temps, vers 1900 : M. Lanson, M. Brunot, M. Jacob, M. Lalande, M. Desjardins, et les *clartés de tout* firent place aux *humanités modernes*.¹⁷¹

Cet enseignement « décanté », qui « ménage » les élèves découle-t-il d’une réponse à des attentes institutionnelles de plus en plus critiques envers le cours centré sur le savoir de l’enseignant et entièrement dicté¹⁷² ? Ou est-ce l’effet d’un intérêt moindre de L. Petit de Julleville pour l’étude de la langue française par rapport à la littérature médiévale, comme le suggère F. Brunot¹⁷³ ? C’est surtout à partir des années 1900, en particulier avec l’arrivée de F. Brunot et de G. Lanson, respectivement de maître de conférences en *Langue française* et en *Littérature française*, que le travail des Sévriennes dans les matières littéraires se recentre autour de l’exercice d’explication de textes. G. Lanson affirme ainsi que

à côté de moi, Brunot leur donnait une direction pour l’étude de la langue, direction admirablement sûre qui les conduisait, par l’explication grammaticale, au seuil de l’explication littéraire. Il me semble que, dans ces années-là, la cause de la fécondité de l’enseignement du français à l’École de Sèvres, fut l’intime accord des maîtres. C’est cet accord qui y assura la pleine efficacité des études de français.¹⁷⁴

À cet « intime accord des maîtres » s’ajoute l’instauration par F. Brunot d’une collaboration renforcée entre élèves que décrit J. Streicher.

Le programme comportait des questions de grammaire, de versification, et l’étude de la langue d’un ou deux écrivains. La promotion entière collaborait à cette étude ; les élèves prenaient ainsi l’habitude du détail exact de l’analyse méthodique des tours et des procédés. En quittant l’École, elles savaient dépouiller un texte, classer les faits linguistiques et tirer de leur rapprochement des conclusions indubitables, dont certaines portaient loin.¹⁷⁵

¹⁷⁰ *Ibid.*

¹⁷¹ *Ibid.*, p. 237. Les « clartés de tout », référence aux *Femmes savantes* de Molière et lieu commun de l’enseignement secondaire féminin à la fin du XIX^e siècle, sont une éducation féminine morale, c’est-à-dire suffisamment éclairée pour éviter le « divorce intellectuel » entre époux, mais exempte de tout spécialisme inapproprié à la condition féminine. À ce sujet, cf. Ralph Albanese, « Images de la femme dans le discours scolaire républicain (1880-1914) », *The French Review*, 1989, vol. 62, n° 5, p. 740-748 ; F. Mayeur, *L’enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, *op. cit.*, p. 13-15.

¹⁷² L’abolition de la dictée du cours est préconisée dans toutes les disciplines des lycées classiques, en particulier l’histoire littéraire, à partir des années 1890 (A. Chervel, *Histoire de l’enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, *op. cit.*, p. 761-762.). Elle l’est explicitement pour l’enseignement de l’histoire et de la géographie dans les établissements secondaires masculins comme féminins en 1908. Cf. Gaston Doumergue, « 1908. 17 février 1908 : Circulaire relative à l’enseignement de l’histoire et de la géographie dans les lycées et les collèges de garçons et de jeunes filles », *Bibliothèque de l’Histoire de l’Éducation*, 2000, vol. 8, n° 1, p. 707-710.

¹⁷³ Ferdinand Brunot in J. Streicher, « Cinquante années d’enseignement littéraire », art. cit.

¹⁷⁴ Gustave Lanson in *Ibid.*, p. 240.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 251-252.

Les exercices pratiques apparaissent dès lors comme un lieu de convergence entre les deux finalités de l'École, la préparation au métier d'enseignante et la préparation aux épreuves des concours de recrutement, dans la mesure où la maîtrise de l'explication de textes, l'exercice-roi tant dans l'enseignement secondaire qu'aux concours, s'impose comme un préalable indispensable. En outre, la dimension méthodologique de la formation tend à prendre le dessus sur l'exhaustivité du contenu, en particulier sur la connaissance très approfondie des écrivains de langue française. André Lalande (1867-1963), nommé à Sèvres en tant que professeur de philosophie en 1901, se remémore en ces termes les pratiques d'enseignement au début du XX^e siècle :

avant la guerre, la conférence était vraiment une conférence. Le niveau des études n'était pas moins élevé, mais on y pratiquait avant tout ce travail individuel où le professeur peut connaître chaque esprit, en observer les caractères, et y adapter critiques ou conseils. En dehors de là, pas de véritable enseignement supérieur - on devrait peut-être dire : pas de véritable enseignement. Au fond, les cours *ex cathedra* sont une survivance du temps où l'imprimerie n'était pas inventée. – Quelques leçons du maître, assez rares, soit pour la mise en train des premières semaines, soit pour résumer une question étudiée d'abord par les élèves, soit encore pour apporter une revue critique de quelques publications récentes, ou difficiles à consulter ; le reste du temps, la méthode qu'on appelle aujourd'hui celle de l'"école active", mais qu'en fait on pratiquait déjà dans notre jeune École quand j'y suis entré, et dont j'ai vite appris à reconnaître la valeur et la fécondité. Une élève prenait la parole, sur un sujet pour lequel les documents essentiels lui avaient été indiqués ; mais bien souvent elle les avait complétés elle-même par d'autres lectures, quelquefois par des expériences ou par une enquête psychologique, et toujours par ses réflexions personnelles. Les autres intervenaient par des objections, des questions, des remarques complémentaires. L'ignorance ne passait jamais pour une honte, puisqu'on était là pour apprendre. L'irréflexion, l'indifférence aux idées, ou le parti-pris, d'ailleurs bien rare, étaient seuls considérés comme fâcheux. Le professeur, au milieu de ces pensées vivantes et actuelles, communiquait souvent plus en quelques phrases qu'il ne l'aurait fait en une heure de parole devant un auditoire passif. Et par moments, il s'instruisait lui-même, ou recevait une impulsion pour ses propres travaux. Le travail, individuel dans son point de départ, devenait ainsi collectif. On n'étudiait pas tout, mais on savait comment étudier ce qui restait de côté.

De fait, comme avec A. Darmesteter, les élèves de F. Brunot se réjouissent de contribuer à l'élaboration du savoir magistral. Celui-ci leur soumet également ses recherches en cours, comme en témoigne J. Streicher : « quand il écrivait son *Histoire de la langue française classique*, ce sont les chapitres sur la syntaxe qu'il apportait tout chauds de la récente coulée, et que parfois il retouchait ou polissait avec ses élèves¹⁷⁶. » Le travail de rédaction de cours dépasse alors la simple mise en forme des notes et s'agrément de références bibliographiques, comme le montre une copie d'élève sur la question du tutoiement¹⁷⁷.

Bibliographie de la syntaxe du français

Marinet et Horluc

¹⁷⁶ *Ibid*, p. 253.

¹⁷⁷ Copie d'Émilie Rey : Cours du 6 novembre 1912, BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7778, *Sèvres (1^{ère} année Lettres) : Devoirs corrigés*, 1913 1909.

Histoire de la langue	}	Brunot
Articles joints à la littérature de Petit de Julleville (sur le tutoiement révolutionnaire)		
Grammaire de		Robert
p. 163 sqq.		

Cependant, les méthodes évoluent après la Première Guerre mondiale, pour plusieurs raisons : la pression croissante des examens et des concours liée au renforcement de la sélectivité à la fois du concours d'entrée et de ceux du certificat d'aptitude et surtout de l'agrégation ; l'ouverture de préparations concurrentes à ces concours de recrutement ; la possibilité pour les femmes d'accéder à l'enseignement supérieur masculin. Ces transformations déçoivent au moins une partie des enseignants, ce dont A. Lalande se fait l'écho.

L'augmentation du nombre des élèves, la charge croissante des programmes, la nécessité de réunir des années différentes en vue des examens, l'assimilation hâtive du plan d'études des jeunes filles à celui des jeunes gens – alors qu'il eût été si préférable de faire l'inverse ! – tout s'est accumulé pour introduire de nouveaux errements.

Si ces propos sur la croissance des effectifs rejoignent ceux de G. Paris concernant l'EPHE, c'est qu'il s'agit d'un problème lié à la nature même de la méthode pédagogique du séminaire, qui suppose des effectifs réduits – problème qui, on l'a dit, se posait déjà à l'époque de l'École normale de l'An III. En revanche, les autres difficultés évoquées par A. Lalande proviennent des transformations de la structure éducative de l'ENS de Sèvres et, plus largement, de l'enseignement secondaire de jeunes filles et des concours de recrutement correspondants.

Conclusion

Paris et le Quartier latin constituent ce que Christian Jacob nomme une « sphère d'action » au sens où cet espace rassemble des acteurs, des institutions et des infrastructures qui partagent des fonctions et des missions, telles que l'élaboration et la diffusion de savoirs scientifiques ou la formation de professeurs de l'enseignement secondaire. Non seulement cette caractéristique confère au lieu une attractivité à l'échelle nationale et internationale, mais elle construit un milieu dans lequel « les rôles et les tâches sont définis indépendamment des

individus qui les remplissent¹⁷⁸. » Ainsi, en dépit des différences individuelles d'un enseignant à l'autre et des évolutions chronologiques au sein d'une même institution, transparaissent des constantes dans les publics, dans les méthodes comme dans les contenus enseignés qui dépassent les affichages institutionnels et tendent à souligner la spécificité de chaque établissement et légitiment ainsi son existence même.

Les trois établissements considérés, s'ils accueillent des publics différents et s'ils affichent des objectifs bien distincts, présentent en effet des points communs non négligeables, au premier rang desquels se place la question de la formation à l'enseignement. Si les maîtrises de conférences et les chaires de Facultés sont l'apanage des hommes, que ce soit à la sortie de l'EPHE ou de la Sorbonne, ceux-ci se trouvent d'abord en concurrence avec les Normaliens. De ce point de vue, l'agrégation apparaît assez tôt comme un point de cristallisation des revendications formulées par les directeurs d'études de l'EPHE¹⁷⁹, tandis que les enseignements à la Faculté des lettres de Paris se réorganisent autour de ce concours, de plus en plus nettement séparé de la préparation à la licence à partir des années 1890. De même, à l'ENS de Sèvres, l'enjeu de la préparation à l'agrégation des jeunes filles détermine l'organisation de l'enseignement dès son ouverture au milieu des années 1880, mais l'accès aux agrégations jusque-là réservées aux hommes au-delà du domaine des langues vivantes la reconfigure à partir du début du XX^e siècle et jusqu'au milieu des années 1920. Ni la spécificité du public et de la pédagogie préconisée, ni la vocation professionnelle de l'établissement n'empêchent les rapprochements, voire les identifications, avec l'enseignement supérieur masculin.

Enfin, on ne peut occulter l'importance des choix opérés par les enseignants eux-mêmes dans la mise en œuvre des prescriptions plus ou moins explicites de chaque institution, que ce soit sur le plan des objectifs de formation, des contenus à enseigner ou des méthodes à privilégier. L'intitulé d'une chaire s'avère ainsi un indice nécessaire mais très insuffisant pour décrire l'enseignement d'un professeur dans ses finalités comme dans ses dimensions méthodologiques et scientifiques : nous l'avons montré au chapitre précédent. Les documents d'affichage institutionnels sont complémentaires des intitulés dans la mesure où ils donnent une idée plus précise des contenus et des méthodes. Qu'elle se fonde sur les intitulés de chaires ou sur les affichages institutionnels, leur étude permet de mieux cerner les conditions

¹⁷⁸ Christian Jacob, « Sphères d'action » dans Christian Jacob (éd.), *Lieux de savoir*, Paris, Albin Michel, 2007, vol. 1 : "Espaces et communautés", p. 848.

¹⁷⁹ Une étude plus précise et sur une période chronologique plus longue serait à mener sur ce point. Néanmoins, la configuration du corpus de sources manuscrites retenues, qui constituent l'objet central de ce travail, justifie qu'on s'en tienne ici à la période ici étudiée.

dans lesquelles G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot ont produit leurs *notes de cours* et l'usage qu'ils pouvaient en faire. Aussi on s'attachera dans le prochain chapitre à décrire les processus d'élaboration des savoirs par l'écriture en vue d'enseigner, tels qu'on peut les voir à l'œuvre dans ces *notes*.

Conventions de transcription pour le chapitre 4

Quand une reproduction photographique du manuscrit est insérée, elle est accompagnée d'une transcription diplomatique. Les marques usuelles ont été utilisées.

Code typographique	Signification
xxx	suppression
<xxx>	ajout
xxx /yyy	surcharge
[<i>rature</i>]	raturé
xxx	lecture incertaine
[<i>illisible</i>]	lecture impossible
[xxx]	abréviation résolue

Pour différencier les différents scripteurs et outils scripteurs ont a utilisé le code suivant. Afin de garder une forme de cohérence, on a considéré que le *scripteur principal* était celui qui donne son nom au fonds dans lequel sont conservés les manuscrits, même s'il intervient moins dans l'extrait reproduit que le *scripteur secondaire*.

Code typographique	Signification
français	scripteur principal (stylo)
<i>français</i>	scripteur principal (crayon)
français	imprimé
<i>français</i>	scripteur secondaire
<<xxx>>	ajout par le scripteur secondaire
xxx	suppression par le scripteur secondaire

Pour les feuillets découpés et collés, les bordures découpées ont été signalées ainsi :

Dans les citations tirées d'imprimés, la typographie (italique, gras, soulignement) a été conservée.

En revanche, le **soulignement** a été conservé tel quel.

Les **abréviations** ont été résolues entre crochets (ex : fr[ançais]).

Chapitre 4

Les notes de cours, lieux de didactisation ?

Si les documents produits par les établissements d'enseignement eux-mêmes (affiches, Livrets de l'étudiant, Annuaires de l'EPHE) donnent des indications sommaires sur les contenus enseignés, les notes de cours permettent d'en avoir une connaissance bien plus approfondie. Ces notes, telles qu'elles sont conservées dans les fonds de G. Paris, d'A. Darmesteter et de F. Brunot, présentent des caractéristiques d'écriture qui ressortissent au processus de didactisation des savoirs.

Les notes de cours, qui ne sont pas uniquement des écrits scientifiques, prennent des formes diverses en fonction des situations d'enseignement pour lesquelles elles sont produites (1.1). Les nombreuses listes qu'elles contiennent révèlent des préoccupations tant savantes que pédagogiques (1.2).

Différentes temporalités sont imbriquées dans l'écriture des notes de cours. Elles servent à la fois à programmer le savoir à enseigner dans le temps et à en garder la trace après le face-à-face avec les étudiants (2.1). Ces notes visent aussi à mettre à jour les savoirs enseignés, ce qui peut passer par des opérations matérielles (déplacement, découpage, collage) (2.2).

La production de notes de cours est indissociable d'habitudes de travail individuelles. Le fonds F. Brunot en particulier contient des manuscrits écrits par d'autres qui reflètent des pratiques visant à garder la trace de la parole magistrale (3.1). Ces écrits allographes illustrent la diversité des relations nouées par F. Brunot autour de son enseignement (3.2).

Pratique peu visible puisque généralement réalisée en privé, « moyen qui entre dans la réalisation de fins extra-scripturales¹ », ce qu'on pourrait définir en première approximation comme « préparer un cours » apparaît généralement comme une activité *secondaire*, à l'opposé de l'activité *principale* qu'est l'enseignement oralisé, le face-à-face avec les apprenants. Le sujet a pour jusqu'ici fait l'objet de peu de recherches, alors que la parole des enseignants et la prise de notes par les étudiants et auditeurs à l'occasion des cours magistraux ont donné lieu à des publications tant en linguistique qu'en analyse du discours, en sciences cognitives et en didactique².

Quand l'écriture des enseignants a été abordée, elle l'a principalement été sous l'angle de l'utilité des « écrits professionnels » pour la formation des enseignants, à travers l'étude de ce que Françoise Clerc a appelé les « écrits sur la pratique », ceux qui visent à décrire et à analyser la pratique professionnelle, qu'elle oppose aux « écrits fonctionnels », c'est-à-dire ceux qui sont des « outils de travail » de l'enseignant dans le cadre de son activité³. Néanmoins, « les écrits que [les enseignants] produisent dans le cadre de leur activité professionnelle⁴ » ont suscité l'intérêt de certains chercheurs en France, qui leur ont consacré des travaux dans une perspective didactique⁵. Parmi ces écrits, la « préparation » a été décrite par Martine Fialip-Baratte comme un

¹ Bernard Lahire, « Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire » », *Recherche & Formation*, 1998, vol. 27, n° 1, p. 18. Les termes d'*activité principale* et d'*activité secondaire* sont empruntés à la même source.

² Voir par exemple Chantal Parpette, « Le cours magistral, un discours oralographique. Effet de la prise de notes des étudiants sur la construction du discours enseignant », *L'oralité dans l'écrit et réciproquement*, Toulouse, CALS-CPST, 2002 ; Annie Piolat, *La prise de notes*, 2^e éd., Paris, PUF, 2006 ; Catherine Carras, « L'activité métalexicale en cours magistral : dialogisme et transmission des connaissances » dans Jean-Marc Defays *et al.* (éds.), *Acteurs et contextes des discours universitaires. Actes du Colloque international « Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations » (Bruxelles - 24, 25, 26 avril 2008)*, Paris, L'Harmattan, 2009, vol. 2, p. 11-22 ; Chantal Claudel, « Pratiques citationnelles dans des cours magistraux à l'université » dans Anna Jaubert *et al.* (éds.), *Citations. II, Citer pour quoi faire? Pragmatique de la citation*, Louvain-La-Neuve, L'Harmattan-Academia, 2011, p. 189-205.

³ Françoise Clerc, « Écrire et enseigner », *Les langues modernes*, 1999, vol. 1, p. 10.

⁴ Bertrand Daunay *et al.*, « Avant-Propos » dans Bertrand Daunay (éd.), *Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique*, Rennes, PUR, 2011, p. 9.

⁵ Il s'agit en particulier des enseignants-chercheurs de l'équipe Théodile-CIREL (Université de Lille, EA 4354).

genre scolaire à visée didactique s'inscrivant dans une tradition et dans une temporalité diachronique et synchronique. Objet complexe et emblématique, ses formes diversifiées, sa pratique pensée comme obligée, la multiplicité de ses fonctions, le brouillage de ses destinataires sont source de tensions⁶.

Cette définition, élaborée en fonction du cadre scolaire de la France contemporaine, d'une part, et à partir de questionnaires et d'entretiens avec des enseignants en exercice dans le primaire et dans le secondaire, d'autre part, porte sur la « préparation » en tant que produit. L'angle d'approche complète et rejoint en partie les analyses fondées sur la notion de *transposition didactique*. L'attention s'est ainsi déplacée du processus de transformation du savoir vers la matérialité et la temporalité du travail dont relève ce processus ; autrement dit, sur le rôle que jouent les enseignants, parmi d'autres agents, dans le passage d'un discours qu'on peut qualifier de savant, de scientifique ou « de référence » à un savoir scolaire enseigné. Cependant, la démarche pose un problème que soulève Josiane Boutet, à savoir la distinction entre le déclaratif et le procédural : le discours des enseignants ne donne pas accès à leurs pratiques. J. Boutet plaide donc pour l'observation ethnographique des situations de travail, dans la perspective des travaux menés par le réseau *Langage et travail*⁷.

L'approche prônée par J. Boutet se rapproche des recherches que mènent certains sociologues des sciences qui, partant des préconisations de Bruno Latour et Steve Woolgar et des recherches en anthropologie de l'écriture⁸, s'intéressent aux *écritures ordinaires* de la recherche plutôt qu'aux écrits publiés par des scientifiques qui sont souvent à la fois enseignants et chercheurs⁹. Toutefois, les écrits analysés ne sont pas considérés dans leur dimension enseignante. De même, les généticiens du texte, en tant que spécialistes de

⁶ Martine Fialip-Baratte, « Préparations » dans Bertrand Daunay (éd.), *Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique*, Rennes, PUR, 2011, p. 137. L'auteure s'appuie sur la notion de « genre scolaire » proposée par Yves Reuter : « [Une] catégorie de produits langagiers spécifiables par des modes d'organisation, des désignations, des pratiques, des fonctionnements énonciatifs, des traits linguistico-textuels, des formes architecturales, des thématiques, des relations à des systèmes, une histoire ; le tout en relation à leur sphère institutionnelle d'inscription. » (« Statut et usages de la notion de genre en didactique », Journée d'étude *Le genre comme outil, comme objet, comme enjeu*, Université Paris XII-Créteil, 2005, cité par *Ibid.*, p. 117.) Dans un article plus récent, Y. Reuter est revenu avec plus de précision sur cette notion de « genre scolaire », qu'il nomme aussi « genre didactique » (« Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) : retour sur quelques propositions », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 2013, n° 157-158, p. 153-164.).

⁷ Josiane Boutet, « En regard : Les écrits professionnels des enseignants, traces ou pratiques » dans Bertrand Daunay (éd.), *Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique*, Rennes, PUR, 2011, p. 35-41. Cf. Annie Borzeix et Béatrice Fraenkel (éds.), *Langage et travail : communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éd., 2001.

⁸ Bruno Latour et Steve Woolgar, *La vie de laboratoire : la production des faits scientifiques*, traduit par Michel Biezunski, Paris, La Découverte, 1996 ; Daniel Fabre (éd.), *Écritures ordinaires*, Paris, BPI / P.O.L., 1993 ; David Pontille, *La signature scientifique. Une sociologie pragmatique de l'attribution*, Paris, CNRS Éd., 2004.

⁹ Karine Chemla, « Histoire des sciences et matérialité des textes », *Enquête. Archives de la revue Enquête*, 1995, n° 1, p. 167-180 ; Muriel Lefebvre (éd.), *Sciences de la société*, 2006, n° 67 : "Sciences et écriture" ; « L'infra-ordinaire de la recherche. Écritures scientifiques personnelles, archives et mémoire de la recherche », art. cit.

l'écriture et de ses processus, se sont penchés sur les écritures scientifiques du passé, mais là encore, sans vraiment prendre en compte l'aspect didactique de certains de ces écrits, alors même que des manuscrits produits dans le cadre d'enseignements sont au point de départ de nombreux travaux¹⁰. Ce sont d'abord les notes prises au cours de ces enseignements, essentielles à l'édition de certains ouvrages fondamentaux – à commencer par le *Cours de linguistique générale* de F. de Saussure – qui ont été étudiées en premier, avant d'être comparées aux écrits des enseignants¹¹. En même temps, ces notes d'auditeurs en tant que telles constituent un objet d'étude relativement nouveau¹².

C'est donc la question des *notes de cours* dans l'enseignement supérieur qui sera ici étudiée. Il ne s'agira pas d'analyser leur contenu de manière fine – ce sera l'objet des chapitres suivants –, mais de poser sur ces documents un regard à la fois didactique, au sens où on s'intéressera à la manière dont ces écrits s'inscrivent dans un processus de *didactisation* des savoirs, et génétique, dans la mesure où l'on traitera l'élaboration de ces savoirs dans et par l'écriture. En effet, la « mise en texte » du savoir est au cœur du processus de *transposition didactique* tel que le décrit Yves Chevallard et passe par deux opérations : la *désyncrétisation* du savoir, c'est-à-dire sa segmentation en savoirs partiels susceptibles d'être enseignés et la *dépersonnalisation* du savoir, le fait de le présenter détaché du contexte épistémique et de la subjectivité où il trouve son origine. De cette *textualisation* découlent selon cet auteur trois caractéristiques spécifiques du savoir scolaire : sa *publicité* dans la mesure où ce savoir devient l'objet d'un enseignement, contrairement à des savoirs qui peuvent s'acquérir par l'imitation ou par l'initiation, la possibilité d'un *contrôle social des apprentissages* puisque le texte établit une norme pour ce savoir, et surtout, la *programmabilité* de l'acquisition du savoir, qui peut être répartie dans le temps¹³.

On tentera d'identifier ce que les manuscrits produits par G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot pour leurs cours dispensés à l'EPHE, à la Sorbonne et à l'ENS de Sèvres entre les années 1860 et 1920 révèlent de ces processus conjoints d'écriture et de *didactisation*. Ce projet a trois implications. D'abord, il impose de décrire des phénomènes communs aux écrits conservés dans les fonds, tout en restant sensible aux spécificités des habitudes de travail individuelles de chacun de ces enseignants. C'est pourquoi on utilisera les outils de la

¹⁰ Émile Benveniste, *Dernières leçons Collège de France, 1968 et 1969*, Paris, EHESS / Gallimard / Seuil, 2012.

¹¹ Voir notamment R. Godel, *Les sources manuscrites du Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure*, *op. cit.* ; Rudolf Engler, « The making of the Cours de linguistique générale » dans Carol Sanders (éd.), *The Cambridge companion to Saussure*, Cambridge / New York, Cambridge University Press, 2004, p. 47-58.

¹² Giuseppe D'Ottavi et Pierre-Yves Testenoire, « Les notes d'auditeurs : un nouvel objet pour la linguistique et son histoire », *Langages*, 2018, n° 209, p. 5-18.

¹³ Y. Chevallard et M.-A. Johsua, *La transposition didactique*, *op. cit.*, p. 58-61.

génétique textuelle en y incluant, outre les opérations d'écriture, des pratiques matérielles comme le découpage et le collage. Ensuite, le choix de faire interagir questionnements sur l'écriture et sur l'enseignement nécessite de faire appel de manière ponctuelle à d'autres disciplines, telles que l'anthropologie de l'écriture ou la linguistique, afin de prendre en compte des données centrales telles que la présence récurrente de listes de mots, en emploi autonymique ou référentiel. Enfin, l'approche adoptée sera orientée par des questionnements propres à l'histoire de l'éducation. C'est pourquoi, avant d'entrer dans le sujet proprement dit, il semble utile de revenir sur ce qu'on peut entendre par le mot « cours » à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, un terme dont Annie Bruter propose plusieurs définitions¹⁴.

Dans un premier sens, le « cours » est le parcours d'un domaine de savoir. Or, à partir de la fin des années 1870 et surtout des années 1880, à l'instar de ce qui se pratique en Prusse puis dans le reste de l'Allemagne, les enseignants du supérieur sont incités à se spécialiser et définissent eux-mêmes les contenus qu'ils enseignent. Ceux-ci doivent résulter ainsi au plus près des recherches les plus récentes puisque, parmi les spécificités que présente l'enseignement supérieur par rapport au primaire et au secondaire, il y a le fait que les enseignants sont supposés être eux-mêmes producteurs de connaissances dans le domaine de savoir qu'ils enseignent¹⁵. Les manuscrits produits dans le cadre de leur travail d'enseignant sont donc également les traces d'une activité proprement scientifique ou, du moins, une activité qui doit répondre aux nouveaux critères de scientificité qui commencent alors à s'imposer¹⁶. Cette exigence, qui est d'ailleurs un des enjeux de la lutte contre la Nouvelle Sorbonne, est revendiquée aussi bien par G. Paris que par A. Darmesteter et F. Brunot¹⁷. Parallèlement, ceux-ci continuent néanmoins à traiter des programmes d'enseignement institutionnellement déterminés quand ils préparent à l'enseignement secondaire, finalité fondamentale à l'ENS de Sèvres, prégnante dans les Facultés des lettres et même présente, dans une moindre mesure, à l'EPHE¹⁸.

Dans un second sens, A. Bruter différencie la *leçon*, séance d'enseignement ponctuelle, et le *cours* en tant que suite de *leçons* dispensées devant un public globalement identique, au

¹⁴ A. Bruter, « Le cours magistral comme objet d'histoire », art. cit.

¹⁵ Cf. Chapitre 3. Sur l'exigence institutionnelle de rapprochement entre recherche et enseignement, cf. G. Weisz, *The Emergence of Modern Universities in France, 1863-1914*, op. cit.

¹⁶ Comme le souligne G. Weisz, le mouvement de réforme de l'enseignement supérieur et plus particulièrement des Facultés, qui réclame, entre autres, la valorisation de la recherche dans les carrières, est largement porté par les enseignants eux-mêmes. La fondation en 1878 de la *Société de l'enseignement supérieur* en est un signe manifeste. (« The Anatomy of University Reform, 1863-1914 » dans Donald N. Baker et Patrick J. Harrigan (éds.), *The Making of Frenchmen : current directions in the history of education in France, 1679-1979*, Waterloo (CA), Historical Reflections Press, 1980, p. 366-367.)

¹⁷ Cf. C.-F. Bompain-Evesque, *Un débat sur l'université au temps de la Troisième République*, op. cit.

¹⁸ Cf. Chapitre 3.

cours d'un semestre ou d'une année généralement. En effet, si l'organisation du *cours* passe souvent par une planification fondée sur un découpage du contenu d'ordre thématique, chronologique, géographique ou typologique, le *cours* est également lié aux circonstances dans lesquelles il se déroule. Le travail de l'enseignant passe donc aussi par la segmentation du savoir dans le temps, *leçon* après *leçon*. Il implique en outre d'autres activités spécifiques au métier d'enseignant liées à ses fonctions administratives et au rôle d'examineur qu'il est appelé à jouer.

Enfin, troisième définition du *cours* selon A. Bruter, il peut s'agir d'un manuel, c'est-à-dire d'un « ouvrage publié à l'usage des étudiants – ou du corps professoral – en relation avec un programme précis et dans un but pédagogique clairement défini¹⁹ ». Il arrive d'ailleurs fréquemment que la publication d'un manuel soit justement un aboutissement après un cours dispensé devant des étudiants²⁰. Pierre-Yves Testenoire a proposé une typologie du travail d'édition d'un *cours* qui croise les sources utilisées (notes du professeur, notes d'un ou plusieurs auditeurs, documents institutionnels et enregistrements) et le statut du ou des éditeurs (le professeur lui-même, un ou plusieurs auditeurs, l'institution d'enseignement ou un éditeur « externe »)²¹. Il rappelle néanmoins que souvent, les « cours » sont édités à partir de la collation de plusieurs types de sources et grâce à la collaboration entre des éditeurs de statuts divers. Justement, les archives du corpus portent la trace de collaborations dont il convient d'interroger le statut vis-à-vis de l'activité d'enseignement et des *cours* dispensés.

On différenciera ici le Cours – écrit sans italique, avec une majuscule – en tant que parcours d'un domaine de savoir, du cours conçu comme une suite de leçons professées oralement – sans italique mais en lettres minuscules. Le mot *cours* écrit en italique désignera le manuel publié ou à publier. Néanmoins, on ne restreindra pas la notion de cours à l'enseignement magistral dans la mesure où, d'une part, comme on l'a montré au chapitre 3, la séparation n'est pas toujours nette entre le cours magistral et les diverses formes de l'enseignement pratique et où, d'autre part, les *notes de cours* des fonds d'archives ici retenus laissent elles-mêmes apparaître des transversalités entre ces différentes formes d'enseignement.

¹⁹ Alain Choppin, « Le livre scolaire et universitaire » dans Pascal Fouché (éd.), *L'édition française : depuis 1945*, Paris, Éd. du Cercle de la librairie, 1998, p. 335.

²⁰ À ce sujet, pour ce qui est du domaine de la linguistique, cf. Pierre-Yves Testenoire et Giuseppe D'Ottavi (éds.), *Langages*, 2018, vol. 1, no 209 : « Le cours de linguistique. Formes, genèses et interprétations de notes d'auditeurs ». La quasi-totalité des contributions abordent, de manière plus ou moins approfondie, la question de la publication d'un manuel à partir d'un enseignement.

²¹ Pierre-Yves Testenoire, « Comment éditer un cours? L'exemple de la collaboration de Louis Havet et d'Antoine Meillet », *Langages*, 2018, vol. 1, n° 209, p. 36-41.

1 Unité et diversité des *notes de cours*

1.1 Écrire pour enseigner ?

Les cours en vue desquels ont été produites les *notes* qu'on étudiera ici ont été professés dans différents cadres institutionnels. Ceux-ci déterminent notamment les intitulés des chaires et des postes occupés par les enseignants sur la base de facteurs divers et qui relèvent pour partie de considérations proprement savantes. En effet, la spécialisation souhaitée par les instances décisionnaires de l'enseignement supérieur à partir du dernier quart du XIX^e siècle implique de prendre en compte les questionnements et les résultats des recherches les plus récentes. Ces facteurs sont également liés à des enjeux de politique universitaire, visibles dans la correspondance privée des universitaires ainsi que dans les archives institutionnelles, tantôt publiques, tantôt confidentielles. Une fois le poste créé, il est occupé par un enseignant doté de ses propres centres d'intérêt en matière de recherche et d'habitude de travail individuelles, censé mettre en œuvre en même temps le projet scientifique et les prescriptions pédagogiques de l'établissement. La combinaison de ces différents paramètres se traduit, dans les *notes de cours*, par une grande diversité formelle.

1.1.1 Diversité des cours, diversité des *notes de cours*

Les *notes de cours* de G. Paris, d'A. Darmesteter et de F. Brunot présentent des formes très variables, allant de l'écrit entièrement rédigé où les seuls indices du caractère privé de ce produit qui n'est, *a priori*, pas fait pour être lu par autrui, résident dans de rares abréviations de mots d'usage très courant ou de termes que leur fréquence d'apparition dans ce contexte rend transparents, jusqu'aux mots isolés sans qu'aucun lien syntaxique ne les relie entre eux, en passant par les plans où l'utilisation de l'espace graphique traduit la volonté de hiérarchiser et d'organiser des segments linguistiques pour construire un discours. Malgré cette diversité, l'alternance entre segments rédigés et segments notationnels, relevée par G. Philippe comme une caractéristique des *avant-dire*, s'avère en réalité relativement peu fréquente²². Il semble plutôt que G. Paris, tout comme A. Darmesteter et F. Brunot, s'en tienne généralement à une forme unique d'un bout à l'autre du même ensemble de *notes de cours*, sauf dans les plans où s'insèrent parfois des segments notationnels qui détaillent alors le contenu d'une subdivision.

Dans ce domaine, les pratiques habituelles sont différentes d'un enseignant à l'autre. Ainsi, pour ce qui est du fonds G. Paris, une grande partie des *notes de cours* sont entièrement rédigées. En revanche, une forme de partition apparaît entre les cours tels que « Histoire des

²² G. Philippe, « Écrire pour parler. Quelques problématiques premières », art. cit., p. 12.

sons de la langue française », « Grammaire de l'ancien français » ou « Grammaire du latin vulgaire », qui sont entièrement ou très majoritairement rédigés (Figure 7), et ceux comme la « Vie de saint Brandan », « Tristan » ou la « Chanson de Roland », qui prennent plutôt la forme de *notes* suivant l'ordre des strophes, parfois partiellement rédigées (Figure 8).

critérium non par la parité avec le français moderne, mais
la possibilité de la succession de phéniciens. Ainsi le
forme lei se trouve en latin. comme le, en f. commun
loi; elle n'en a pas moins été f., loi étant un
développement de lei; au contraire cose n'a jamais été
français, un plus que cheref, parce qu'il ne pouvait
s'intercaler entre causa, ceruus et chori, cef.

Les textes que nous considérons comme français et appa-
rents au français ont été écrits dans les provinces de
l'ancien Gaule qui ont pour extrêmes méridiennes les prov.
Saintong, Poitou, Berry, Bourbonnais, ^{Beauvais} Bourgogne, Brie,
Picardie, Comté; les parlers locaux de ces différents pays
ne forment pas de limites bien nettes avec ceux de provinces un
peu plus méridionales, et il est probable que si on y a écrit
au moins aux IX^e, X^e, XI^e s. et c'est dans ces parlers
locaux; mais à partir du XIII^e s. et même du XII^e s. le
français de Paris exerce son influence sur toute cette région
(et même au delà), et tandis que les provinces méridionales
contigües (Quercy, Périgord, Marche, Auvergne, Lyonnais, Dauphiné)
se sont vicariés littérairement vers la langue des Arabes. Et
les deux littératures, qui ont conscience de leur individualité, et

Figure 7 : Page de notes de cours entièrement rédigée par G. Paris (BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/055, Grammaire de l'ancien français, 1889-1890, f. 41v.)

criterium non pas la parité avec le français moderne, mais la possibilité ou la succession des phénomènes. Ainsi la forme lei se retrouve en Norm[and] comme lè, en fr[ançais] comme loi; elle n'a donc pas moins été fr[ançaise], loi étant un développement de lei; au contraire cose n'a jamais été français, non plus que cherf, parce qu'ils ne peuvent s'intercaler entre causa, cervum et chose, cerf.

Les textes que nous considérons comme français et apparentés au francien ont été écrits dans les provinces de l'ancienne Gaule qui ont pour extrêmes méridionales les prov[inces] de Saintonge, Poitou, Berri, Bourbonnais, <Beaujolais>, Bourgogne, Bresse, Franche-Comté; les parlers locaux de ces différents pays ne forment pas de limites bien nettes avec ceux des provinces un peu plus méridionales, et il est probable que si on y a écrit ou composé au IX^e, X^e, XI^e s[iècles], ç'a été dans ces parlers locaux; mais à partir du XIII^e s[iècle] et même du XII^e s[iècle] le français de Paris exerce son influence sur toute cette région (et même au-delà, ~~et~~ tandis que les provinces méridionales contigües (Guienne, Périgord, Marche, Auvergne, Lyonnais, Dauphiné) se sont orientées littérairement vers la langue des troubadours. De là deux littératures, qui ont conscience de leur individualité, et

Str[ophe] 153 B

Assonance en ié. Sources 1) ě (piet <esprit>, fier, etc.) – 2) ~~ē~~ ~~suivi d'i~~ (~~empier~~ ~~miege~~ á, après une gutturale maintenue (chef <*percet* > *chiet*) ou changée en i (paiens), après un i latin (essaiet), ou un j provenant d'une gutturale dans la syllabe précédente (laissier *aproismer* des-mailet) – 3) á avant un i atone en hiatus séparé (raja) par une liquide (-atius) qui se maintient (guerrer, chevaler millers gualter). – Explication de ce phénomène : a = é ; ié est j + é. Canis = kjam kjén kjién tjién tchién. Lacsar Lajsar lajsér lajsjér. Caballarius = airus = aerus = ěrus. – Orthographe. – Hist[oire] du son.

1) Liquens Rollanz fut noble guerrier. – Mü[ller] Ba. G. aj. mult, H. B. nobiles.

2 Gualter deĽ Hums est bien bon chevaler.

3 Li arceresque prozdom e essaiet. – L. prozom. Essaiet = éprouvé ; de exagium ; gr[ec] ἐξάγιον, d'abord s[ans] d[oute] essaie des monnaies.

4 Li uns ne volt l'autre nient laisser.

5 En la grant presse i fierent as paiens

6 Nil sarrazins i descendent a piet

7 Et a cheval sunt quarante millers. – Mü. Ba. G. B. sic, H. en s[unt] quatre m[illers] – Cf. V en est quatre miller, T = O, E [illisible], PL bien XXX,

8 Men escientre nes osent aproismer. – Mon escientre. Comp[arer] de *mesme* scienter, par analogie avec vostre vivant, mon esciant, ses vostre saben, en mon séant.

9 Il lor lancent e lances e espiez – Mü. Ba. G. B. Il l[ancent] lor, H. E il l[or] l[ancent] – Cf. V. Lancent lor lances e lur tr. e., T. Lancent l[or] l[ances] pour leur corps damagier, C = V, P (*dars*) = T, L à p[eu] près = P T. C'est ce que j'adopte, avec Génin ; la syntaxe de lor n'est p[eut]-ê[tre] pas impossible, mais la *restituer contre tous les m[anu]s[crit]s est trop hardi.

La distinction entre ces deux types d'écriture confirme ce qui ressort de l'analyse des *Annuaire*s de l'EPHE. Non seulement il y a, au sein de la Conférence des langues romanes, plusieurs enseignants – d'abord deux, puis trois ou quatre à partir du milieu des années 1880 – qui organisent chacun leurs propres conférences, mais G. Paris, qui prend très tôt l'habitude de tenir parallèlement deux conférences, différencie celles qui prennent la forme d'un cours magistral, parfois par obligation, et celles qui sont de véritables séminaires²³. Cependant, les pratiques d'écriture peuvent également évoluer au sein d'un même ensemble de *notes de cours*. Ainsi, les *notes de cours* de la conférence que G. Paris donne aux élèves et auditeurs de première année de l'EPHE en 1878-1879 sont uniquement constituées de segments notationnels pour les trois premières séances, qui tiennent toutes sur un unique recto. Par la suite, les *notes* sont bien plus développées. Les quatre séances suivantes occupent deux rectos et deux versos et sont assez largement rédigées. Alors que pour la première séance, G. Paris n'écrit rien d'autre que « Introduction générale. Prospectus du cours », la dernière séance occupe une page et demie²⁴.

D'autre part, l'objet d'enseignement semble être également une variable à prendre en compte dans la mesure où il détermine des finalités différentes. G. Paris a plus tendance à rédiger entièrement ses *notes* quand il s'agit de savoirs proprement linguistiques, c'est-à-dire des connaissances théoriques concernant une ou plusieurs langues, tandis que quand il traite de l'édition d'un texte, ses *notes de cours*, qui suivent l'ordre des strophes du texte en question, s'organisent plutôt en deux temps : un commentaire linguistique général, puis une analyse vers par vers, qui peuvent chacune s'assortir ou non d'explications supplémentaires. Néanmoins, le cours sur la *Chanson de Roland* donné ici en exemple est relativement précoce dans la carrière de G. Paris puisqu'il date de 1875. Les *notes* pour les cours du même type donnés à la fin des années 1880 s'en tiennent souvent aux vers et aux variantes, à l'exclusion des commentaires grammaticaux. Ce mouvement accompagne d'ailleurs une raréfaction globale des *notes de cours* dans ce fonds après le début des années 1890. Il se peut que cela corresponde à un moindre besoin de la part de G. Paris de noter des éléments qu'il connaît de mieux en mieux à mesure qu'il a plus d'expérience. Cela rejoindrait les pratiques déclarées d'enseignants d'aujourd'hui, à propos desquels il semble que « l'existence ou la disparition de

²³ Sur ce point, cf. Chapitre 3.

²⁴ BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/011, *Conférence donnée aux étudiants de première année de l'EPHE*, 1^{er} semestre 1878–1879.

la préparation se jouent en diachronie : plus on avance dans le métier, moins il devient nécessaire de faire des préparations²⁵. »

A. Darmesteter a nettement tendance à rédiger entièrement ses *notes de cours*, ce qui, ici encore, corrobore les propos de ses élèves de Sèvres qui parlent de cours dictés ainsi que ses propres indications dans l'*Annuaire* de l'EPHE à propos de la pratique de faire résumer la leçon précédente par un élève ou un auditeur. Le *Cours de grammaire historique de la langue française* d'A. Darmesteter est composé de quatre volumes publiés de façon posthume²⁶. En ouverture du troisième volume, un « avertissement » de l'éditeur précise de quelle manière le texte de cette partie du *Cours* a été élaboré :

Elle constitue essentiellement un résumé fait par M. Arsène Darmesteter lui-même, à l'usage des élèves de l'Ecole de Sèvres, de trois de ses ouvrages: les *Mots composés*, la *Création des mots dans la langue française* et la *Vie des mots*²⁷.

Quoique les *notes* d'A. Darmesteter n'aient pas été conservées, il apparaît qu'il avait « fait un résumé » de trois de ses ouvrages publiés entre 1875 et 1887 à l'intention de ses élèves de Sèvres. Les deux premiers livres cités sont respectivement son mémoire de fin d'études de l'EPHE et sa thèse de doctorat française ; la préface du troisième indique qu'il est issu de son enseignement à la Sorbonne en 1885²⁸. D'après ce qu'en dit l'éditeur, il est vraisemblable qu'A. Darmesteter avait entièrement rédigé le « résumé » qui a servi de base à l'édition. Dans ses archives, il ne reste qu'un plan général de son enseignement à Sèvres, visiblement réalisé lors de sa première année dans l'établissement, soit 1881-1882, ainsi que quatre pages de *notes* d'un cours introductif. Pourtant, malgré l'absence de traces, A. Darmesteter a dû produire pour les Sévriennes des cours entièrement rédigés, ce d'autant que les témoignages d'élèves mentionnent sa « dictée²⁹ ». Il semble donc bien que les *notes de cours* entièrement rédigées s'inscrivent dans un *système didactique*.

Quand il ne rédige pas entièrement son cours, A. Darmesteter le signale en intitulant son écrit « Programme du cours » ou « Tableau de mon cours ». Il s'agit là d'écrits à visée organisationnelle, qui ne sont vraisemblablement pas prévus pour être oralisés tels quels. Le fonds le confirme puisqu'il contient à la fois le « Tableau » du cours sur les « principes d'étymologies françaises » dispensé à la Sorbonne en 1878-1879 (Figure 9) et la leçon,

²⁵ M. Fialip-Baratte, « Préparations », art. cit., p. 135.

²⁶ Sur le travail d'édition de cet ouvrage, cf. *infra*.

²⁷ Léopold Sudre, « Avertissement » in Arsène Darmesteter, *Cours de grammaire historique de la langue française. Troisième partie : Formation des mots et vie des mots*, Paris, Delagrave, 1895, p. V.

²⁸ A. Darmesteter, *Traité de la formation des mots composés dans la langue française comparée aux autres langues romanes et au latin*, op. cit. ; *De la création actuelle de mots nouveaux dans la langue française et des lois qui la régissent*, op. cit. ; *La Vie des mots étudiée dans leurs significations*, op. cit.

²⁹ Sur les méthodes d'enseignement d'A. Darmesteter, cf. Chapitre 3.

entièrement rédigée, du 9 décembre 1878, qui correspond donc à l'introduction de ce cours (Figure 10).

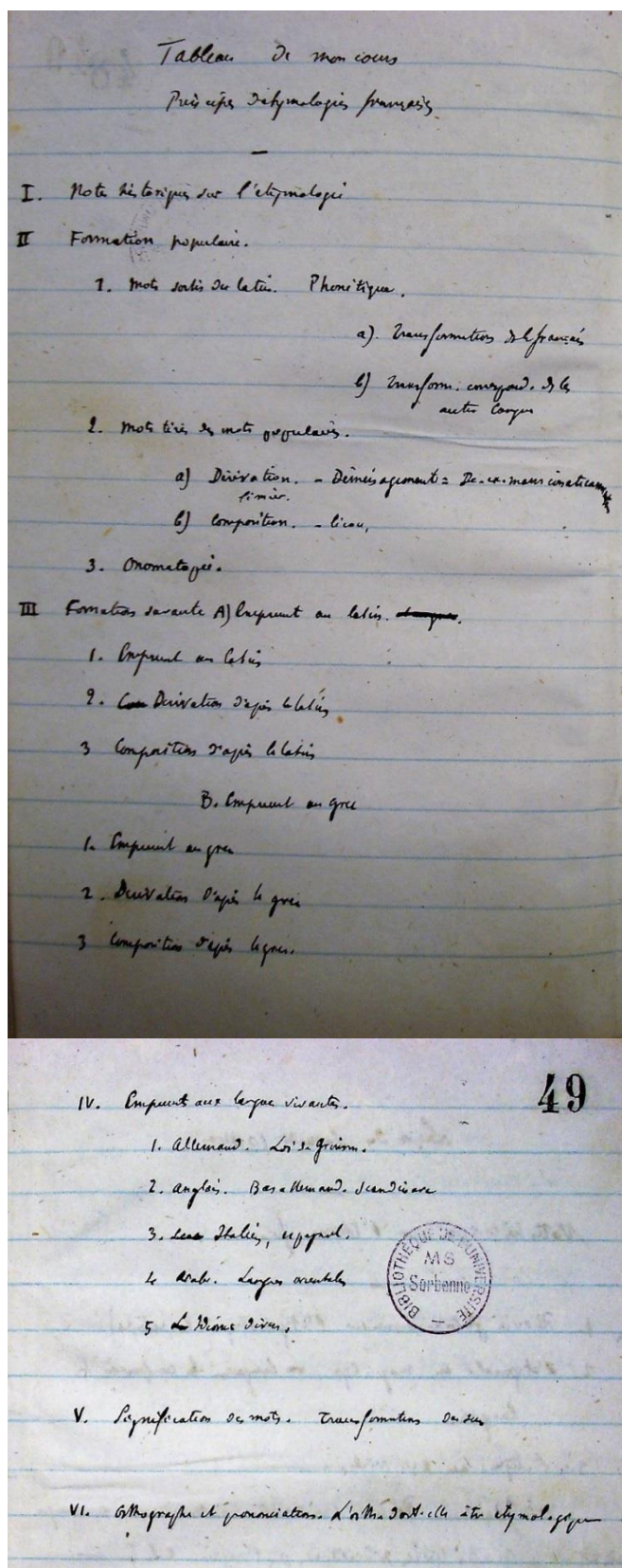


Figure 9 : Plan du cours sur les principes d'étymologies françaises d'A. Darmesteter (BIS, A. Darmesteter, Ms 2050, Notes philologiques, f. 48v-49r.)

Tableau de mon cours
Principes d'étymologies françaises

I. Note historique sur l'étymologie

II. Formation populaire.

1. Mots sortis du latin. Phonétique.

a) Transformations d[an]s le français

b) Transform[ations] correspond[antes] d[an]s les autres langues

2. Mots tirés des mots populaires.

a) Dérivation – Déménagement = De – *en* – mansionaticam[entum]
<limier>

b) Composition – licou,

3. Onomatopée.

III. Formation savante A) Emprunt au latin classique

1. Emprunt au latin

2. ~~Com~~ Dérivation d'après le latin

3. Composition d'après le latin

B) Emprunt au grec

1. Emprunt au grec

2. Dérivation d'après le grec

3. Composition d'après le grec

IV. Emprunts aux langues vivantes.

1. Allemand. Loi de Grimm

2. Anglais. Bas allemand. Scandinave.

3. [rature] Italien, espagnol.

4. Arabe. Langues orientales

5. ~~L~~ Idiomes divers.

V. Signification des mots. Transformations des sens.

VI. Orthographe et prononciation. L'orth[ographe] doit-elle être étymologique ?

Introduction.

Avant d'entreprendre l'étude de ~~la langue~~ des origines, de la langue française, il n'est pas
irrationnel d'opter un rapide coup d'œil sur l'histoire de la formation et du développement de notre langue.
On verra comment elle est née, comment elle a grandi, on comprendra mieux de quel élément ~~elle~~ se compose son
essence.

^{français}
de français, comme ^{latin} l'espagnol, l'italien, le grec, le romain, et même
latin populaire qui est né de la fusion des parlers de l'empire romain.

Notre caractère principal politique d'origine est le latin, le latin des parlers de province, surtout
par la conquête. C'est ainsi qu'au ^{en Italie} début elle s'est établie en langue ^{par} Provençale et aux dialectes italiques, espagnols,
sablons, ombriens, etc., et ensuite, en espagnol, au catalan, au provençal, aux dialectes de la péninsule
et, enfin, dans le nord de l'Europe au delphin, au normand. C'est ainsi qu'au début de la langue française
de la plus grande partie de l'empire de latin, de sorte, la langue française de la plus grande partie
de l'empire.

Le latin, parlé par plusieurs siècles de nos bons hommes, n'est pas le latin qui nous est parvenu
le latin romain, mais à une si familière, que nos aïeux ont pour la science à l'école et à l'église.
C'est ce qui prouve que la langue d'un peuple n'est pas la langue d'un homme, elle se développe et se perfectionne.

Figure 10 : Début des notes de cours de la leçon du 9 décembre 1878 (BIS, Archives de l'Université de Paris, Ms AUC 41, Principes d'étymologies françaises (Sorbonne, 1878-1879), « Introduction », f. 1.)

Leçon du 9 décembre 1878

Introduction

Avant d'entreprendre l'étude de ~~*orig*~~ la ~~formation~~ et des origines du lexique français, il n'est pas inutile de jeter un rapide coup d'œil sur l'histoire de la formation & du développement de notre langue. En voyant comment elle est née, comment elle a grandi, on ~~*verra*~~/comprendra mieux de quels éléments se compose son lexique.

Le français, comme l'~~italien~~ <le portugais>, l'espagnol, le ~~portugais~~, le provençal, <l'italien>, le latin, le roumain, dérive du latin populaire qui était parlé dans la plupart des provinces de l'empire romain

Rome avait eu pour principe politique de remplacer par le latin les idiomes indigènes des provinces dont elle faisait la conquête. C'est ainsi qu'~~en Italie~~ elle substitua sa langue à <en Italie à> l'étrusque et aux dialectes italiques valaques, sabellien, ombrien, osque, etc., ~~pt~~ ensuite, en Espagne, au celtibérien ; plus tard, en Gaule, aux idiomes celtiques, enfin, ~~sur les bords~~ <dans le bassin> du Danube au dalmate et au dace. C'est ainsi que ~~eneore~~ le latin devint la langue générale de la plus grande partie de l'empire. Le latin, devint, de cette façon, la langue générale de la plus grande partie de l'empire.

Ce latin, parlé par plusieurs dizaines de millions d'hommes n'était pas le latin qui ~~nous est~~ familier la littérature romaine nous a rendu si familier, que nous admirons dans les œuvres de Cicéron et d'Horace. Peut-on comprendre que la langue d'une foule si considérable d'hommes répandue sur les divers points

Le pourcentage des mots. —
Les mots pris au latin. Qu'est-ce que l'on
sait de plus en sachant qu'ils y sont pris.
Le fait d'apprendre le sens latin, du moins lorsqu'on
ne peut appr. direct à la langue française.
Pour la phrase id. Ex. de la prop^o infinitive.
— Quant aux éléments hérités.
A) Ils ne viennent pas du latin enseigné
dans la classe.
B) Depuis l'époque latine, ils ont subi
la marque de l'esprit français. Exemples.
Exemple de transformation radicale.
— Les méthodes et le latinisme.
En haut. Pausanias de méth. qui rapportent
tout à l'étymol. d'abbé Vincent.
En bas. D'usage prop^o dit. Vieux ouvrages
conduits à l'étude des familles fondées sur
le latin. Manuel de Clédat.
Le latin de version. — le mot à mot.
Donc le latin rend des services accessoires
surtout qd. il s'agit des auteurs qui ont latinisé.
— Cela ne vaut pas la peine de si longs débats.
Une note bien placée en dit autant: Rabelais ou
Montaigne.
Pour le vrai pr. c'est inutile. le mot de l'usage

Figure 11 : Page de notes de F. Brunot (BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, *Méthodologie de l'enseignement du français*, « La méthode », 1915-1917, non folioté.)

Le pourcentage des mots. –

Les mots pris au latin. Qu'est-ce que l'on sait de plus en sachant qu'ils y sont pris
Il faut apprendre le sens latin, dès lors pourquoi ne pas appr[endre] direct[ement] le sens français.

Pour la phrase id[em] Ex[emple] de la prop[osition] infinitive.

___ Quant aux éléments héréditaires.

- A) Ils ne viennent pas du latin enseigné dans les classes
- B) Depuis l'époque latine, ils ont subi

la marque de l'esprit français. Innombr[ables] exemples de transformation radicale.

___ Les méthodes et le latinisme.

En haut. Fausseté des méth[odes] qui rapportent tout à l'étymol[ogie]. L'abbé Vincent.

En bas. L'enseig[nemen]t prop[re]m[ent] dit. Vices auxquels conduit l'étude des familles fondées sur le latin. Manuel de Clédat.

Le latin de version. – Le mot à mot.

Donc le latin rend des services accessoires surtout q[uan]d il s'agit des auteurs qui ont latinisé

___ Cela ne vaut pas la peine de si longs discours.

Une note bien placée en dit autant : Rabelais ou Montaigne.

Pour les vrais fr[ançais] c'est inutile. Le mot de La [*illisible*]

Ainsi, les *notes de cours* produites pour une même institution peuvent prendre des formes différentes et complémentaires non seulement du point de vue des formes d'enseignement (magistral ou pratique) et des objets d'enseignement (savoirs linguistiques ou édition de textes) mais aussi de celui des fonctions qu'elles peuvent jouer pour l'enseignant (planification ou aide à l'oralisation).

S'il rédige également la plupart de ses *notes de cours*, des trois enseignants considérés, F. Brunot est le seul à conserver, parmi ses *notes*, des notes à proprement parler, c'est-à-dire des mots ou des syntagmes isolés ou reliés entre eux par une syntaxe minimale, ce qu'on appelle communément le « style télégraphique » (Figure 11). L'enseignant les identifie d'ailleurs parfois en tant que telles sur la sous-chemise qui les contient.

Toutefois, les sous-chemises que F. Brunot nomme « notes » contiennent souvent non seulement ses propres *notes*, mais aussi des articles de revue, des extraits d'articles de presse, mais aussi parfois des copies d'élèves d'école primaire ou des traces écrites de relevés d'informations effectués par d'autres scripteurs³⁰. Ces *notes* forment donc des ensembles très hétéroclites qui sont autant d'indices de la diversité des activités périphériques à l'enseignement en plus de l'écriture, en particulier la lecture et les interactions avec d'autres collaborateurs. Elles ont, en ce sens, une fonction instrumentale à l'endroit de l'activité enseignante. On peut, pour prolonger la perspective adoptée par Rudolf Mahrer et Valentine Nicollier Saraillon sur les plans pré-rédactionnels d'écrivains, considérer que les notes prises dans ce cadre ont une fonction heuristique qui a trait à la visée « économique » qui les caractérise : il s'agit, en occupant le moins d'espace graphique possible (« faire petit ») et en un minimum de temps (« faire vite »), de garder la trace verbale des idées de manière à en avoir une vision synoptique sans pour autant leur donner une forme linguistique complexe (« faire peu ») qui risquerait de figer la pensée à ce stade de la réflexion. Les auteurs cités le résumant ainsi :

Ces trois aspects de l'économie invitent à chercher et à reconnaître dans la morphosyntaxe des écrits de préparation non pas les raisons de leur réputée non-textualité (lorsqu'on dit d'un plan qu'il est sans syntaxe, non rédigé ou, plus techniquement, sous-textualisé), mais les conditions positives de leur propre faire-texte, c'est-à-dire les conditions de leur interprétation³¹.

La distinction relative qu'opère F. Brunot entre les deux types de *notes de cours*, rédigées et sous forme de notes, répond visiblement, pour le cours de « méthodologie de l'enseignement du français », à un projet de publication dont atteste la présence des leçons

³⁰ Sur ce point, cf. *infra*

³¹ Rudolf Mahrer et Valentine Nicollier Saraillon, « Les brouillons font-ils texte? Le cas des plans pré-rédactionnels de C. F. Ramuz » dans Jean-Michel Adam (éd.), *Faire texte : frontières textuelles et opérations de textualisation*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2015, p. 222.

rédigées par N. Bony³². En ce qui concerne le cours « d'histoire de la langue française », la situation paraît similaire. D'ailleurs F. Brunot écrit dans une lettre à Joseph Vendryes datée du 3 décembre 1923 : « Je vous envoie la petite leçon dont je vous ai parlé, qui formerait l'Introduction de la Petite histoire de la l[angue] fr[ançaise]. Je ne l'ai pas fait copier pour que vous puissiez y faire tous les changements qu'il vous plaira³³. » Ceci laisse supposer l'existence d'un projet de publication d'un manuel d'histoire de la langue française, distinct de *L'histoire de la langue française des origines à nos jours* et fondé sur un enseignement comme le suggère l'usage du mot *leçon*. Les *notes de cours* de F. Brunot répondent donc simultanément à des projets tout à fait différents : appuis à la réflexion, elles sont également des aides à l'oralisation et des écrits préparatoires à la publication de manuels. En ce sens, les *notes de cours* répondent à la diversité des définitions du mot « cours » identifiées par A. Bruter.

1.1.2 Projet scientifique, projet d'enseignement

Qu'un cours soit à l'origine d'un projet de publication, qui peut aboutir ou non, est un phénomène fréquent. Sans qu'il soit nouveau au XIX^e siècle, le fait que, à partir de la fin du siècle, l'institution universitaire – au sens large – exige une proximité croissante entre enseignement et recherche dans le supérieur, laisse aux enseignants la latitude de définir les contenus de leur enseignement en fonction de leurs propres centres d'intérêt scientifiques et, par suite, facilite l'investissement des cours pour prolonger, développer et tester méthodes et résultats de leurs recherches. Comme on l'a montré précédemment, l'intitulé d'un poste ou d'une chaire ne contraint que partiellement la liberté de l'enseignant sur le plan des contenus. En revanche, les finalités pratiques telles que la préparation aux examens et aux concours, qui peuvent correspondre à une préconisation institutionnelle ou à une demande des étudiants eux-mêmes, semblent plus prégnantes³⁴. Dans les *notes de cours*, cette interaction entre aspects scientifiques et pédagogiques du métier apparaît de diverses manières.

D'abord, que ce soit pour des raisons pratiques d'archivage personnel – pouvoir ranger leurs propres papiers – ou pour être en mesure de penser et de dire l'unité du savoir qu'ils sont en train de constituer, pour eux-mêmes, mais aussi à l'intention de leurs étudiants, il arrive que G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot nomment leur propre cours dans leurs *notes*. C'est alors l'occasion de circonscrire et de définir un domaine d'étude. En effet, les titres qui

³² Sur ce projet de publication et la collaboration entre F. Brunot et N. Bony, cf. *infra*.

³³ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7785, Correspondance, Ferdinand Brunot, *Lettre à J. Vendryes*, 3 décembre 1923, 1 f.

³⁴ Cf. Chapitres 3.

figurent dans les *notes de cours* sont souvent très succincts et génériques³⁵, ou peuvent même s'en tenir à préciser l'établissement ou le niveau auxquelles les *notes* sont destinées. Toutefois, il arrive aussi qu'ils traduisent un angle d'approche original.

Sur ce point, le cas des *notes* d'A. Darmesteter pour les cours donnés entre 1877 et 1882 à la Faculté des lettres de Paris en tant que maître de conférences en *Langue et littérature française du Moyen-Âge* est parlant. Dans ses archives, le cours commencé le 4 mai 1881 s'intitule « Le lexique du latin populaire et du français. Comment il s'est enrichi de mots étrangers ». Sur l'affiche du second semestre 1880-1881, soit celui auquel correspond la date indiquée, on peut lire qu'il traitera « le lexique du latin populaire et l'action qu'ont exercée sur lui les idiomes celtiques et germaniques » ; puis, en 1881-1882, « il continuera l'histoire de la formation du lexique français et étudiera spécialement l'élément grec et l'élément germanique dans le latin populaire et dans le français³⁶ ». Les contenus décrits dans le manuscrit et dans le texte des affiches, globalement identiques, diffèrent néanmoins quelque peu. En effet, la manière dont A. Darmesteter nomme son cours pour son propre usage montre une pensée « par problème », qui n'apparaît pas aussi explicitement dans les intitulés des affiches. Plus qu'une simple description de « la formation du lexique français » et de ses éléments ou de « l'action exercée [par] les idiomes celtiques et germaniques », l'énoncé « Comment il s'est enrichi de mots étrangers » correspond à l'annonce un programme de recherche. A. Darmesteter se saisit ainsi non d'un objet à décrire, mais bien d'un problème qui n'a pas encore été traité et qu'il se propose de résoudre dans le cadre de son enseignement. Cette manière heuristique d'aborder l'étude de la langue par problème est également une manière d'écrire qui ne se limite pas au titre de son cours. On peut lire plus loin dans les mêmes *notes* :

Il nous reste maintenant à étudier le rôle qu'ont joué dans la transformation de ce lexique, le gaulois, le grec et le german. Ces idiomes ont substitué à des *mots* d'autres mots nouveaux, dans quelles conditions ? c'est ce que nous devons rechercher³⁷.

Là encore, au lieu de s'en tenir à la première phrase, qui pose un objet dont l'étude demanderait l'évaluation du poids respectif des trois langues citées dans l'évolution du français, A. Darmesteter s'interroge sur le processus de transformation lui-même. En réalité, l'ensemble du manuscrit ne traite que du lexique du latin populaire, à l'exclusion de celui du français et, comme l'indique cette citation, le traitement de « l'élément grec et l'élément

³⁵ Pour des exemples, cf. Introduction.

³⁶ Cf. Annexe I.B.1.a.

³⁷ BIS, Papiers A. Darmesteter, II / Ms AUC 41, *Le lexique du latin populaire et du français. Comment il s'enrichit de mots étrangers*, 2^e semestre 1881.

germanique » est en projet mais on n'en possède pas la trace, soit qu'il soit resté non réalisé, soit que le manuscrit correspondant ait été perdu. La démarche d'A. Darmesteter, qui rejoint celle qu'adoptera plus tard É. Benveniste, met certes en évidence la valeur heuristique du processus d'écriture, mais il reste à déterminer la portée de cette valeur dans le cas des *notes de cours* : concerne-t-elle uniquement le savoir à enseigner ou a-t-elle aussi trait à la manière de l'enseigner ? Dans l'exemple qui vient d'être développé, la dimension métadiscursive du titre, mais aussi du passage cité, s'adresse tant à l'enseignant-scripteur lui-même qu'aux étudiants avec lesquels il compte utiliser ces *notes*. Dans cette mesure, la pratique même de donner un titre à son cours, parce qu'elle délimite un savoir, participe de sa *désyncrétisation*, donc de sa *didactisation*.

Hormis les titres en tête des manuscrits, les interactions entre enseignement et recherche apparaissent également dans la manière dont les enseignants présentent leur cours aux élèves, auditeurs ou étudiants. Ainsi, au début du cours sur l'histoire des sons de la langue française qu'il dispense rue Gerson en 1868-1869, G. Paris, pour présenter le domaine d'étude qu'il compte aborder à l'occasion de cette seconde année de cours, met en valeur la rupture et la continuité que constitue le choix de ce sujet d'étude. Non seulement l'enseignement lui offre la possibilité d'explorer de manière plus approfondie des domaines d'étude déjà existants, mais il l'autorise aussi à innover :

Cette étude est nouvelle. L'année dernière, si j'ai pu ~~souvent~~ <quelquefois> compléter ou rectifier les règles ~~posées par~~ jusqu'ici établies pour la permutation des lettres latines en lettres françaises, je n'~~e~~ j'ai surtout eu à les exposer, ~~dans leur~~ e telles qu'elles ont été découvertes et [rature] démontrées par les maîtres illustres dont je m'honore de répandre la doctrine ; cette année, si je ne puis pas dire tout-à-fait

Avia Pieridum peragro loca nullius ante Trita solo,

je vous conduirai du moins dans un domaine où ~~le~~ nous ne trouverons que rarement des vestiges de pas qui nous auront précédés³⁸.

Il s'agit là aussi bien d'une posture rhétorique relevant de l'*inventio* que d'un procédé qui appartient en propre à l'activité enseignante dans la mesure où « le temps didactique instauré par l'enseignant lui permet de mettre en scène et de différencier des savoirs “anciens” et des savoirs “nouveaux”³⁹. » Il faut cependant bien voir que G. Paris affirme la nouveauté de son propos à deux niveaux : celui de ses auditeurs durant ces deux années d'enseignement et celui, bien plus large, des savants qui l'ont précédé dans ce domaine d'étude. Ainsi, en même

³⁸ BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/051, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française*, 1868–1869, f. 5r. La citation latine est tirée de Lucrèce, *De rerum natura*, chant IV, v. 1-2 : « Je parcours le pays sans chemin des Piérides, où nul n'avait mis pied. »

³⁹ Yves Reuter *et al.*, « Chronogenèse » dans *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 3^e éd., Louvain-La-Neuve, De Boeck Supérieur, 2013, p. 23-26.

temps qu'il constitue un savoir en objet d'enseignement, G. Paris cherche à légitimer son discours sur le plan scientifique. Il tente de faire des *notes* de ce cours vouées à être oralisées un véritable texte scientifique.

Son projet correspond en effet aux critères proposés par Jean-Michel Berthelot, selon qui un texte scientifique possède trois propriétés. D'abord, il « vise la réalité », au sens où l'auteur affirme la possibilité d'une connaissance du monde objective et communicable, atteignable notamment par l'observation et le raisonnement ; ensuite, il se construit « dans une médiation intertextuelle et dialogique constante, dont la forme et les normes évoluent » ; enfin, il se fonde sur un « contrat de connaissance » par lequel l'auteur « prétend apporter des connaissances nouvelles et, par conséquent, faire la preuve de leur validité⁴⁰. » Pour autant, G. Paris est très conscient des contraintes du temps de l'enseignement et de la difficulté à le faire coïncider avec un projet scientifique d'une certaine ampleur.

Ce sujet est assez vaste tel qu'il est. La phonétique, qui dans ma pensée première devait occuper une seule année du cours, sera à peine terminée au bout de la seconde. J'ai été amené par la pratique à entrer dans plus de détails que je ne l'avais prévu : je ne le regrette pas d'ailleurs. Encouragé par l'assiduité bienveillante d'un petit nombre d'auditeurs studieux, je poursuis cette année avec plus de confiance l'œuvre que j'ai commencée il y a quelques mois⁴¹.

Les moments d'explicitation des finalités de l'enseignement sont donc également des occasions de mettre en adéquation la constitution d'un domaine de recherche et d'un objet d'enseignement qui s'insèrent dans une activité savante et enseignante qu'il n'est pas toujours aisé et (peut-être) pas toujours pertinent d'appréhender de manière séparée. Les listes fournissent un bon exemple de l'intrication de ces différents aspects dans les *notes de cours*.

1.2 Faire des listes : geste de savant, geste d'enseignant

Les *notes de cours* des trois enseignants considérés comportent de nombreuses listes, dont les éléments peuvent être de nature très différente : listes de noms d'étudiants, listes de sujets d'exposés ou de travaux, listes d'exemples tirés du lexique d'une ou de plusieurs langues... Critiquant le manque de cohérence globale des classes de listes établies par J. Goody, le philosophe Bernard Sève propose de s'en tenir à la distinction entre *onomastika* et *lexika*⁴². Dans les premières, les mots désignent des objets du monde réel, c'est-à-dire qu'ils ont une valeur référentielle, tandis que dans les secondes, les mots sont pris en tant que matériau

⁴⁰ Jean-Michel Berthelot, « Le texte scientifique. Structures et métamorphoses » dans Jean-Michel Berthelot (éd.), *Figures du texte scientifique*, Paris, PUF, 2003, p. 49.

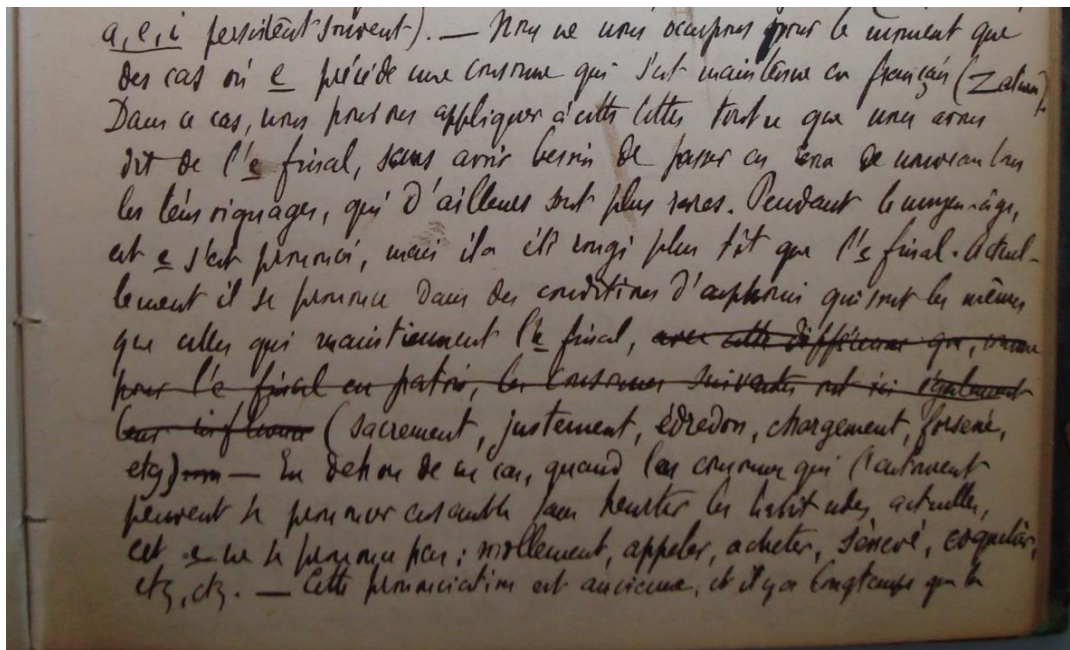
⁴¹ G. Paris, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française*, op. cit., f. 13v-14r.

⁴² Bernard Sève, *De haut en bas : philosophie des listes*, Paris, Seuil, 2010, p. 39-42 ; Jack Goody, *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*, traduit par Jean Bazin et Alban Bensa, Paris, Éditions de Minuit, 1979, p. 149 et 223.

linguistique, qu'il soit phonique, graphique ou grammatical, et ont donc une valeur autonymique. Au sein des listes présentes dans les *notes de cours*, cette coupure est essentielle car elle permet de distinguer, d'un côté, les listes de mots qui ont valeur d'exemples dans le cadre d'un discours qui vise à décrire et expliquer le fonctionnement d'une ou de plusieurs langues, et, de l'autre, celles qui renvoient à une situation d'enseignement.

1.2.1 Les *lexika*, un geste linguistique ?

G. Paris évite les longues listes et fait un usage très fréquent de « etc. », qui marque le fait que la liste pourrait se prolonger. Ainsi, dans les *notes* de son cours sur l'histoire des sons de la langue française donné en 1868-1869 rue Gerson, il écrit un paragraphe à propos du /e/ précédant une consonne qui s'est maintenue en français moderne dans lequel on peut voir l'usage qu'il fait des listes (Figure 12).



a, e, i persistent souvent). – Nous ne nous occupons ¶/pour le moment que des cas où e précède une consonne qui s'est maintenue en français (= *atone*). Dans ce cas, nous pouvons appliquer à cette lettre tout ce que nous avons dit de l'e final, sans avoir besoin de passer en *revue* de nouveau tous les témoignages, qui d'ailleurs sont plus rares. Pendant le moyen-âge, cet e s'est prononcé, mais il a été rongé plus tôt que l'e final. Actuellement il se prononce dans des conditions d'euphonie qui sont les mêmes que celles qui maintiennent l'e final, ~~avec cette différence que, comme pour l'e final en patois, les consonnes suivantes ont ici également leur influence~~ (sacrement, justement, édredon, chargement, forsené [sic], etc.) [rature] – En dehors de ces cas, quand les consonnes qui l'entourent peuvent se prononcer ensemble sans heurter les habitudes actuelles, cet e ne se prononce pas : mollement, appeler, acheter, sénevé, coquetier, etc., etc. – Cette prononciation est ancienne, et il y a longtemps que la

Figure 12 : Exemple de *lexikon* chez G. Paris (BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/051, *Histoire de sons de la langue française*, 1868-1869), f. 36r.)

D'abord, il est remarquable que G. Paris ait choisi de supprimer dans un premier temps une précision sur le fait linguistique qu'il expose au profit d'une liste d'exemples avant de réintégrer l'idée éliminée, celle de « l'influence » des consonnes voisines du /e/, avec une autre formulation, également assortie d'une série d'exemples. Il abandonne au passage l'idée de la comparaison avec les patois pour s'en tenir au français moderne. L'usage de la liste a donc à la fois une valeur illustrative et une fonction de segmentation dans l'élaboration des savoirs : il n'aurait pas été possible de donner une liste cohérente d'exemples en regroupant l'exposition des deux cas. Pour anodin qu'il puisse sembler, le choix de la forme à donner à la liste – présentation linéaire, en colonne simple ou en colonnes multiples ; avec ou sans structure syntaxique apparente – participe également de sa valeur argumentative.

Par ailleurs, ce court passage comprend deux listes d'exemples, chacune terminée par « etc. », qui est même répété deux fois à la fin de la seconde liste, ce qui marque visiblement l'abondance des items qui pourraient être encore ajoutés. Les listes restent donc d'une taille acceptable dans un contexte de communication orale et le fait qu'elles ne suivent aucun ordre apparent, ni alphabétique, ni thématique, ni typologique, n'est pas gênant. Ce marqueur « etc. », présent à l'écrit, était-il oralisé ? Il est possible que G. Paris ait simplement compté sur « l'effet-liste » induit par la consécution de plusieurs exemples illustrant le même phénomène pour donner à ceux-ci valeur de preuve suffisante car, comme le souligne Alain Rabatel, « la lisibilité des marques structurantes de la liste est [...] capitale pour la production d'un effet-liste⁴³. » Il faut donc, pour permettre de montrer l'étendue d'un phénomène, que les *lexika* cessent d'être perçues comme telles par le public – il s'agit de conserver « l'effet-liste » – sans pour autant lui faire perdre le fil du discours dans lequel s'insèrent ces listes.

Ceci pose notamment le problème de leur oralisation, mais aussi, de façon plus large, celui de leur insertion dans le discours enseignant, de leur lien avec ce qui précède et ce qui suit. Étaient-elles lues *in extenso* ? Notées au tableau ? Les enseignants attendaient-ils que les étudiants les prennent en notes sous la dictée ? Les *notes* d'A. Darmesteter pour son cours sur le lexique du latin populaire et du français donne une indication à ce sujet :

Nous classons dans un ordre méthodique les mots du latin classique disparus de l'usage populaire, dès le plus ancien français, bien que nombre de ces mots ait reparu dans la langue savante sous la plume des écrivains.

[suivent huit pages de *lexika* (voir l'exemple en Figure 13)]

Ces listes sont loin d'être complètes ; on pourrait facilement les doubler et les tripler. Qu'en conclure ? Que le roman est moins riche que le latin ? Une telle conclusion n'est pas légitime : il est nécessaire de poser autrement les faits⁴⁴.

⁴³ Alain Rabatel, « Listes et effets-listes », *Poétique*, 2011, n° 167, paragr. 21.

⁴⁴ BIS, Papiers A. Darmesteter, Ms AUC 41, *Le lexique du latin populaire et du français. Comment il s'enrichit de mots étrangers*, 2^e semestre 1881.

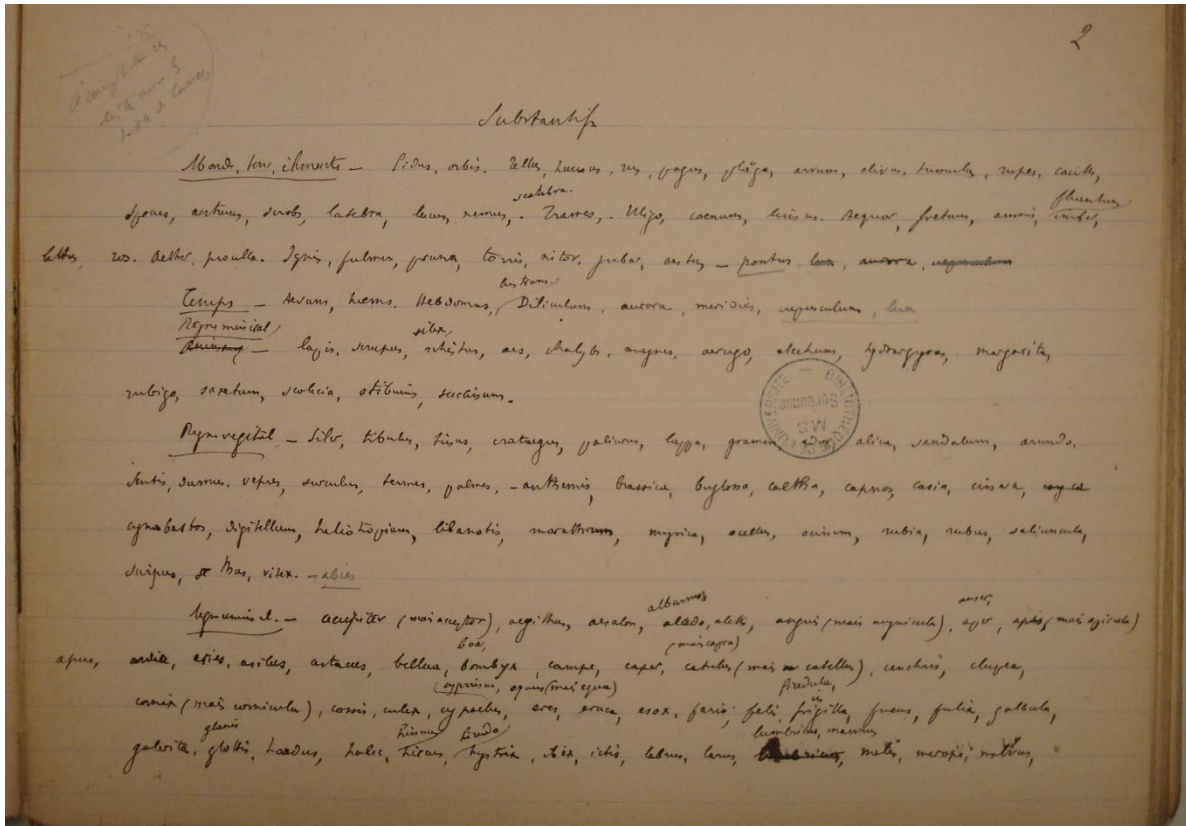


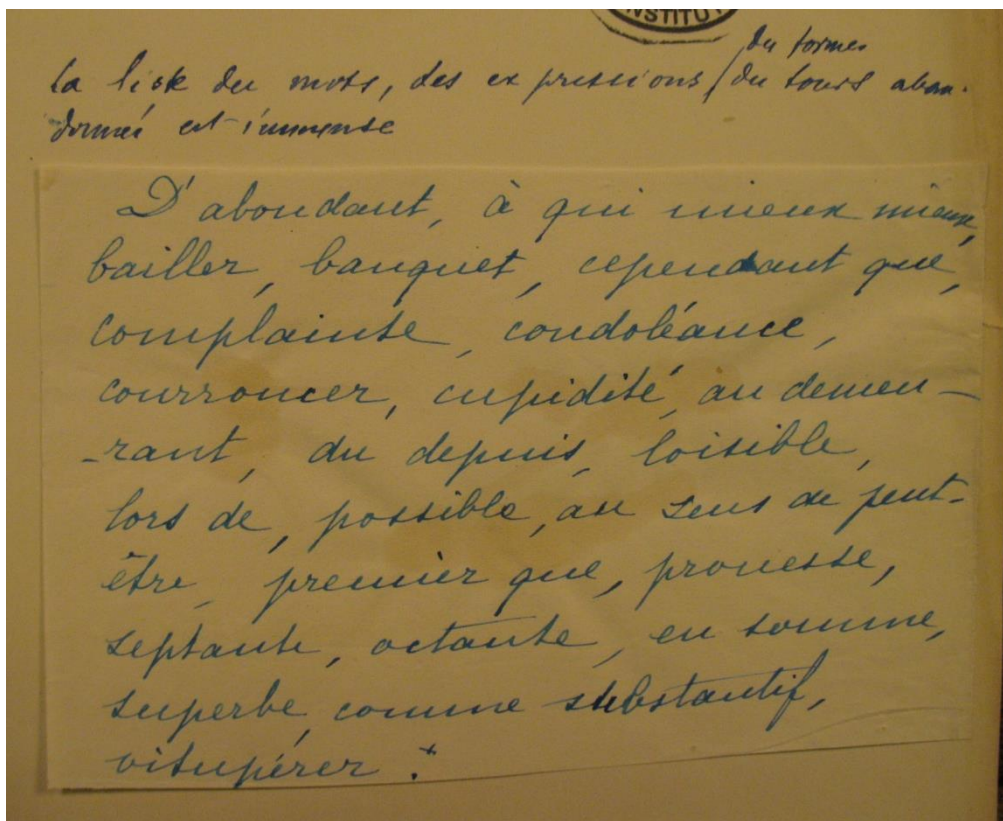
Figure 13 : Exemple de *lexikon* dans les notes de cours d'A. Darmesteter (BIS, Archives de l'Université de Paris, Ms AUC 41, *Le lexique du latin populaire et du français*, 1881-1882, f. 2.)

L'annonce qui précède et celle qui suit les *lexika* montrent qu'A. Darmesteter avait du moins l'intention de lire ces listes, qui font partie intégrante non seulement des *notes de cours* en tant qu'écrit, mais également du contenu du Cours. D'ailleurs, elle est structurée « dans un ordre méthodique » par trois grandes rubriques fondées sur les parties du discours : « substantifs », « adjectifs » et « verbes ». Les deux rubriques les plus fournies, c'est-à-dire la première et la dernière, sont subdivisées selon un classement thématique pour les substantifs et en fonction des conjugaisons pour les verbes. Cet effort de classement est révélateur de la volonté de l'enseignant de faire apparaître la richesse des attestations du phénomène qu'il cherche à montrer, sur laquelle il insiste encore en soulignant l'incomplétude de ces listes. En effet, « dès qu'un semblant d'organisation se manifeste dans la liste, le matériau commence à se structurer, une certaine richesse apparaît », ce qui n'est pas vrai de la liste qui n'est qu'additive, principe que B. Sève nomme « le paradoxe de l'abondance pauvre⁴⁵ ». Étant donné la longueur de ces *lexika*, leur copie au tableau noir – si tant est que la salle de la vieille Sorbonne où professait A. Darmesteter en fût équipée –, paraît peu probable. Reste à savoir si

⁴⁵ B. Sève, *De haut en bas*, op. cit., p. 54-64.

les mots qui composent ces listes faisaient l'objet d'un commentaire oral. Le soulignement de certains d'entre eux est un indice trop peu probant pour pouvoir l'affirmer.

Comme A. Darmesteter, F. Brunot fait également très souvent appel aux *lexika*, en particulier dans les parties de son cours d'histoire de la langue française où il traite du lexique. Ainsi, dans celle où il traite de la langue classique, dans un petit ensemble de feuillets intitulé « L'épuration », il écrit :



<des formes>

La liste des mots, des expressions, | des tours abandonnés est immense

D'abondant, à qui mieux mieux, bailler, banquet, cependant que, complainte, condoléance, courroucer, cupidité, au demeurant, du depuis, loisible, lors de, possible, au sens de peut-être, premier que, prouesse, septante, octante, en somme, superbe, comme substantif, vitupérer.^x

Figure 14 : Exemple de *lexikon* dans le fonds F. Brunot (BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7784, *Petite histoire de la langue française*, « L'âge classique », s. d.)

La liste rédigée à la main sur une autre feuille qui a été découpée et collée, fait pleinement partie des pratiques d'écriture de F. Brunot sur le long terme. Il est significatif que les listes, chez A. Darmesteter comme chez F. Brunot concernent avant tout des mots sortis d'usage : loin d'être de simples relevés de termes attestés, ces *lexika* mettent en lumière les disparitions, la face invisible de la langue. Ainsi, même statiques en apparences, elles peuvent témoigner d'évolutions. Elles sont le fruit d'un travail complexe de relevé, propre à l'étude de l'objet « langue », de comparaison de textes de périodes différentes. Est-il donc anodin que ces deux enseignants estiment utile de présenter ces listes à leurs étudiants ? La suite du cours d'A. Darmesteter montre que ces listes s'inscrivent dans une démarche qui vise à pallier l'absence de sources historiques permettant de circonscrire la portée du changement linguistique du latin au français :

Une langue vivante est dans un perpétuel état de changement : à côté d'un ensemble de mots d'un usage relativement fixe, il en est des quantités d'autres qui vivent une époque, un moment pour être remplacés par d'autres, et cela sans cesse tant que dure l'idiome auquel ils appartiennent. Ainsi dans la nature, à côté des arbres séculaires, naissent des arbustes et des plantes dont l'existence se prolonge quelques générations d'hommes, quelques années, quelques saisons, quelques jours.

Le dictionnaire latin, nous donne non les richesses de la langue à un moment donné, mais l'ensemble des richesses dont jouissait le latin depuis Ennius jusqu'aux Pères de l'Église, pendant six ou sept siècles. Durant cette longue période, combien de mots du lexique ont-ils survécu aux siècles des auteurs dans lesquels on les trouve pour la dernière fois ou pour l'unique fois consigné ? Voilà ce qu'il faudrait se demander.

Un dictionnaire historique complet de la langue française nous donnerait naturellement l'idée la plus fautive de l'état de la l[angue] fr[ançaise] au XIX^e siècle ; combien de mots se sont-ils éteints depuis le moyen-âge ? De siècle en siècle, combien s'en éteignent sous nos yeux mêmes. Pour avoir une juste idée des pertes du latin populaire à l'époque de la formation des l[angues] rom[anes] il faudrait avoir un dictionnaire complet de la langue de cette époque : ce qui nous manquera toujours⁴⁶.

Les listes qu'A. Darmesteter insère dans ses *notes de cours*, de même que F. Brunot, revêtent donc non seulement une valeur illustrative et probatoire, mais aussi et peut-être surtout, une valeur méthodologique : elles permettent de montrer aux étudiants de quelle manière il faut procéder pour établir des faits dans l'étude des langues. En tant que contenu, ces listes ne sont d'ailleurs pas immuables et font l'objet de révisions très importantes de la part de l'enseignant, comme on peut le voir sur la Figure 15.

⁴⁶ BIS, Papiers A. Darmesteter, Ms AUC 41, *Le lexique du latin populaire et du français. Comment il s'est enrichi de mots étrangers*, 1881, f. 9-10.

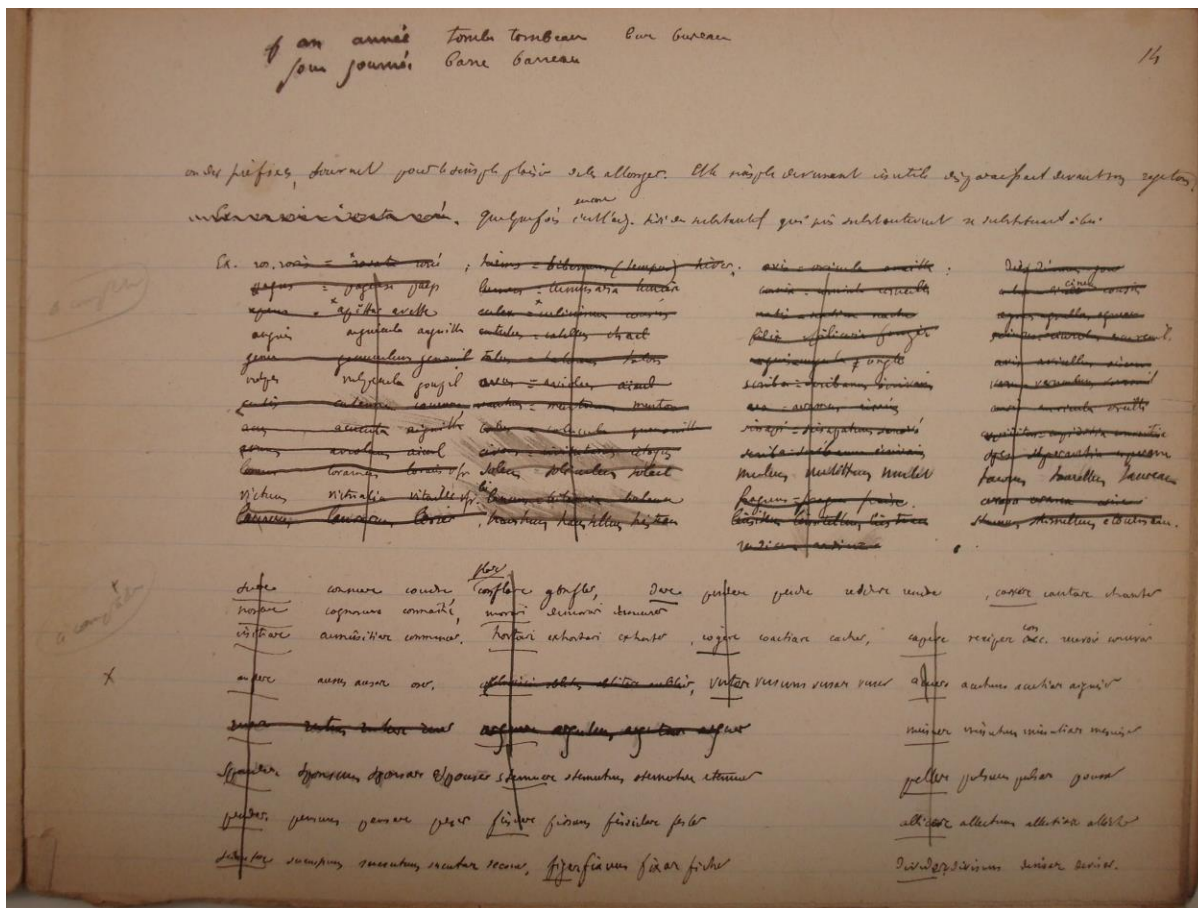


Figure 15 : Exemple d'opérations d'écriture importantes sur des *lexika* par A. Darmesteter (BIS, Archives de l'Université de Paris, Ms AUC 41, *Le lexique du latin populaire et du français* (Sorbonne, 1881-1882), f. 14.)

Les nombreuses suppressions ainsi que les mentions « à compléter » qui figurent au crayon en marge montrent l'importance des modifications que peuvent subir des *lexika* dans des *notes de cours*. L'ampleur des révisions opérées par A. Darmesteter montre qu'il ne s'agit pas d'un point de détail : les *lexika* jouent un rôle essentiel dans le Cours. Leur présence s'insère dans un processus de *didactisation* au sens où ces listes visent à enseigner non seulement un savoir, mais aussi un savoir-faire qui est celui du professeur lui-même en tant que scientifique. Elles répondent ainsi à la préconisation de G. Paris à ses auditeurs de la rue Gerson en 1868 : « dans l'enseignement scientifique, les faits ont peut-être moins de valeur que la méthode ; c'est elle surtout qu'on doit s'efforcer de faire pénétrer dans l'esprit des auditeurs⁴⁷. » La présence des *lexika* apparaît donc comme une spécificité des *notes de cours* de l'enseignement supérieur par opposition au primaire et au secondaire où l'objectif n'est jamais de former des grammairiens, des linguistes ou des philologues.

⁴⁷ G. Paris, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française*, op. cit., p. 14r.

Jean-Michel Berthelot, réfléchissant à la notion de « texte scientifique », montre que « le texte s'insère dans un moment disciplinaire où il est reconnu comme texte scientifique. Cette reconnaissance est à la fois institutionnelle et cognitive⁴⁸. » Cette reconnaissance passe par le respect des normes de recevabilité et de scientificité. Il faut entendre par là, d'une part, la conformité à la forme attendue d'un texte scientifique dans le contexte où il est produit et, d'autre part, le caractère à la fois novateur et valide du discours présenté dans ce texte. Dans leurs *notes de cours*, qui ne sont pas que des écrits privés, mais qui sont souvent porteuses d'un discours voué à devenir public, que ce soit sous la forme orale d'un cours professé ou sous la forme écrite d'un *cours* publié, G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot répondent à ces normes en y incluant notamment des *lexika*. Celles-ci participent à ce titre d'une « syntaxe de la preuve⁴⁹ ». La dimension institutionnelle que rappelle J.-M. Berthelot paraît ici essentielle car elle détermine la nécessité plus ou moins grande de répondre à ces normes. D'ailleurs, ces listes semblent moins présentes dans les *notes de cours* d'A. Darmesteter et de F. Brunot destinées aux Sévriennes, qui n'ont pas vocation à devenir des scientifiques. Il faut toutefois tenir compte de deux autres facteurs. D'abord, les *notes* produites pour un établissement ont pu être utilisées dans un autre. Ensuite, la quantité et la nature des *notes* spécifiquement destinées aux élèves de l'ENS de Sèvres dans le fonds A. Darmesteter ne permettent pas d'avoir une vision globale de l'utilisation qu'il pouvait faire des *lexika* dans ce contexte.

Dans quelle mesure les *lexika* relèvent-ils d'une spécificité liée à l'étude scientifique de l'objet d'étude commun à toutes ces *notes de cours*, à savoir les langues ? Elles ancrent les manuscrits dans les recherches de l'enseignant qui est également producteur de savoirs dans le domaine qu'il étudie avec ses élèves ou avec ses étudiants, en l'occurrence l'ensemble des langues romanes ou la langue française. Ces listes de mots en emploi autonymique, considérés en tant que mots et non en tant qu'ils désignent une réalité extérieure à la langue, participent de l'argumentation scientifique : elles permettent d'étayer la validité d'une idée par la possibilité même d'accumuler les exemples supposés suffisamment représentatifs et illustratifs de phénomènes propres aux langues. Dans cette mesure, ces *lexika* révèlent des pratiques savantes partagées par les trois enseignants considérés, qui passent par le relevé de formes attestées et leur mise en séries en réponse à un problème posé. Il devient donc presque impossible de séparer portée didactique et portée scientifique de ces listes car elles garantissent la scientificité des conclusions : l'enseignant est en mesure de fonder ce qu'il avance par des données empiriques. Cependant, loin d'être des traces figées d'une recherche

⁴⁸ J.-M. Berthelot, « Le texte scientifique. Structures et métamorphoses », art. cit., p. 36.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 49

préexistante, simplement reprise en vue d'un enseignement, ces listes ont une valeur heuristique pour les enseignants eux-mêmes. Elles font en effet l'objet d'opérations d'écriture importantes qui montrent les hésitations de la pensée de chacun d'eux. En ce sens, les *lexika* ressortissent à un *geste linguistique*, selon l'expression d'Irène Fenoglio, c'est-à-dire à un processus de mise en texte d'un discours théorique sur les langues⁵⁰.

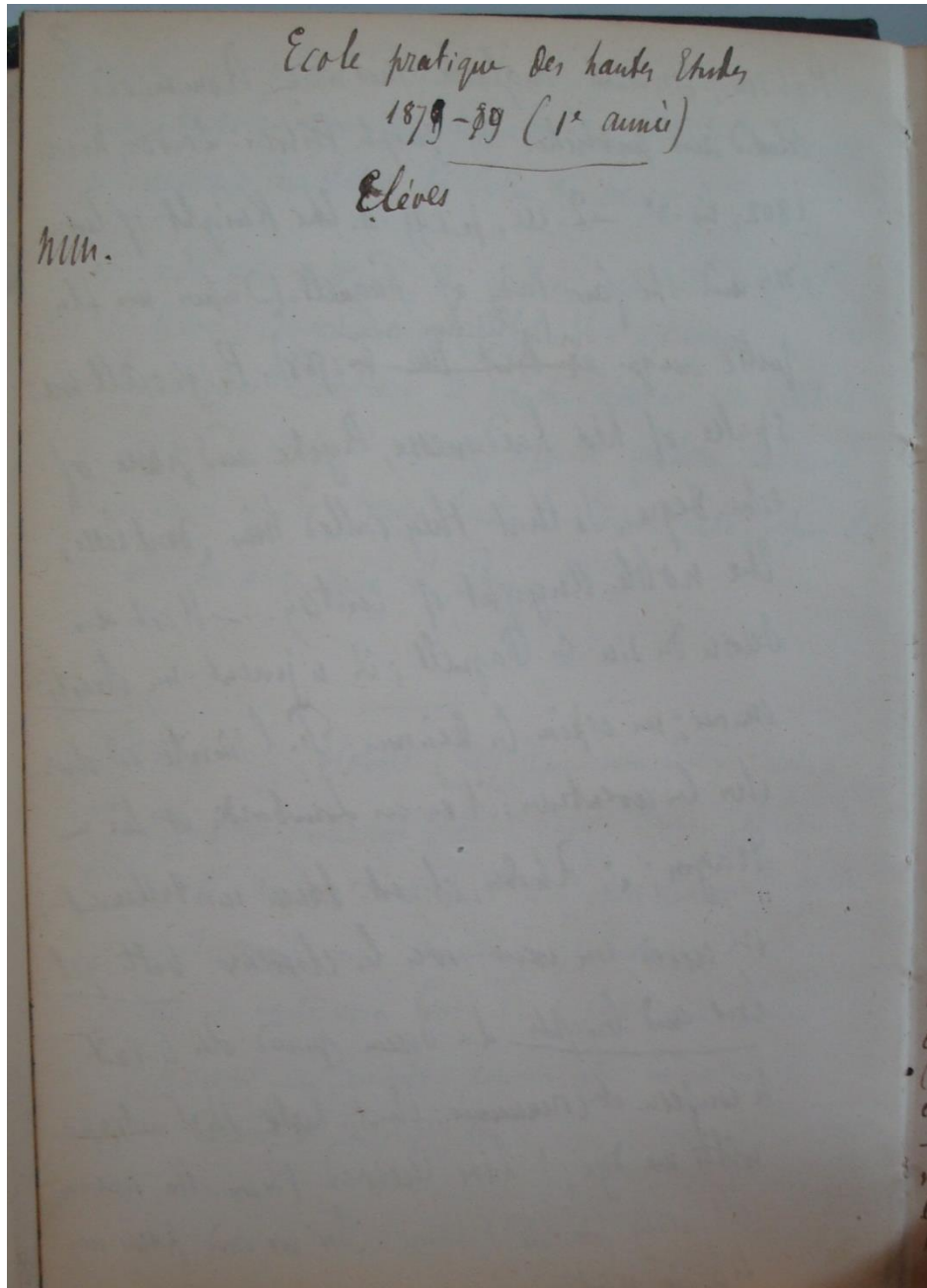
1.2.2 *Onomastika* et enseignement « pratique »

Les fonds d'archives révèlent que G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot ont tous trois fait des listes d'étudiants. Leurs *notes de cours* réfèrent ainsi, à travers ces *onomastika*, aux situations d'enseignement qui déterminent leur existence. À cela s'ajoutent des listes de sujets d'examen ou de travaux de recherche à réaliser qui mettent en évidence les finalités des cours. Il s'agit là de spécificités liées à l'enseignement « pratique », que celui-ci ait lieu sous forme de séminaire où est discuté collectivement un travail de recherche, comme à l'EPHE, ou de cours dans lesquels les étudiants présentent oralement un exposé, sous forme d'explication de texte ou de leçon en particulier, en vue de préparer un examen ou un concours.

Les listes d'étudiants qui ressortissent à cette pratique ont, pour les enseignants qui les ont notées, une finalité utilitaire, parfois purement administrative, mais elles peuvent donner aux lecteurs d'aujourd'hui des indications sur la fréquentation des cours et ainsi permettre de reconstituer des filiations intellectuelles. La question se pose un peu différemment pour les listes de sujets d'exposé, qui, pour l'enseignant, relevaient d'une finalité organisationnelle – garder la trace des sujets traités et de leur répartition entre les étudiants. Ces listes s'avèrent être non seulement le reflet de méthodes d'enseignement, mais aussi des contenus traités en cours et des attentes quant à l'angle sous lequel ils devaient être abordés dans le cadre d'un cours ou d'un examen particulier. La dimension scientifique rejoint ici l'aspect pédagogique, même si c'est le second qui semble primer. Ces deux types de listes ont généralement pour point commun d'être, sur le plan matériel, souvent placées tout au début ou tout à la fin d'un ensemble correspondant à un cours, voire sur un support séparé.

En vis-à-vis du feuillet où commencent les *notes* de l'introduction à la grammaire des langues romanes que G. Paris propose aux élèves et auditeurs de sa conférence de 1^{ère} année à l'EPHE en 1878-1879 et en 1879-1880, se trouve un feuillet presque vide, qui se présente de la manière suivante :

⁵⁰ Irène Fenoglio, « Genèse du geste linguistique : une complexité heuristique », *Genesis. Manuscrits, Recherche, Invention*, 2012, Le geste linguistique, n° 35, p. 13-39.



École pratique des hautes Études

1878/9 – 79/80 (1^e année)

Éléves

Figure 16 : Liste d'élèves et auditeurs sans noms (BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/011, *Conférence 1ère année, 1^{er} semestre 1878-1879*, f. 8v.)

L'enseignant a donc préparé l'espace graphique pour inscrire la liste des élèves et auditeurs du cours sans pourtant avoir gardé la trace de ces noms, du moins à l'endroit initialement prévu. Noter cette liste fait en effet partie de ses responsabilités puisqu'il doit en rendre compte dans l'*Annuaire* de l'École. Il l'intègre par conséquent à la préparation du cours. Cependant, c'est seulement plusieurs feuillets plus loin, après le contenu des sept premières séances, que G. Paris inscrit finalement la liste des étudiants, qui correspond à celle publiée pour l'année 1879-1880, soit la seconde année où G. Paris a semble-t-il utilisé ces *notes*⁵¹. La liste, qui n'est pas identifiée en tant que liste d'étudiants, est reproduite en Figure 17.

Alors que la liste publiée dans l'*Annuaire* ne signale que la nationalité des participants ou, pour les Français, leur statut professionnel ou leur établissement d'études principal, la liste manuscrite comporte des informations complémentaires, en particulier sur la formation préalable des auditeurs et élèves, notamment leur lieu et leur durée. Ainsi, la liste d'élèves et d'auditeurs telle qu'elle figure dans les *notes* de G. Paris est destinée à l'enseignant lui-même. Cette liste lui permet, dans le cadre d'une conférence, d'identifier son public afin d'adapter son cours, même quand il réutilise les mêmes *notes*. Le premier feuillet, où la liste d'élèves et auditeurs est prévue et identifiée mais reste vide, et le second, où la liste est notée sans être identifiée, donnent à voir deux fonctions inhérentes au métier d'enseignant, que G. Paris endosse toutes deux. La mise en regard de ces deux feuillets montre la forte interaction qui existe entre responsabilités institutionnelles, réalité des publics et choix pédagogiques. Le compte-rendu que fait l'enseignant de ce cours semestriel dans l'*Annuaire* le confirme :

La conférence de première année (celle du jeudi), à laquelle, sauf M. Comte, n'ont pris part que des étrangers, a été consacrée à l'introduction générale à la Grammaire des langues romanes [...]. Vu la composition de la conférence et la nature du sujet, il [*i. e.* le directeur d'études] n'a pas demandé de travaux aux auditeurs⁵².

Si les conférences de G. Paris qui se tiennent en semaine dans les locaux de l'EPHE se transforment parfois en cours, ce n'est pas le cas de la conférence du dimanche, que l'enseignant organise chez lui.

Les registres de l'EPHE ne portent pas la trace des auditeurs présents le dimanche et les listes d'élèves et auditeurs dans les *Annuaire*s donnant les noms, toutes conférences confondues, il est difficile de savoir qui se rendait réellement chez le maître. Néanmoins, les *notes de cours* de G. Paris en donnent une idée pour l'année 1890-1891 (Figure 18).

⁵¹ Un seul nom figure dans la liste manuscrite et non dans la liste publiée : Jepert. Par ailleurs, Gregori, qui apparaît comme roumain dans le manuscrit est présenté comme suisse dans l'*Annuaire*.

⁵² Cf. Annexe I.A.2.a.

Cette liste qui met en regard le nom des élèves et auditeurs et les sujets qu'ils ont traités fait apparaître la fonction de stockage de l'écriture – elle permet de se souvenir de la répartition des travaux et du jour où ils ont été présentés –, mais la forme de la liste révèle son inscription dans le cadre d'un enseignement pratique sous forme de séminaire, où le travail réalisé individuellement par les élèves et auditeurs est essentiel. G. Paris prévoit d'ailleurs, pour ses élèves et auditeurs, de longues listes de « sujets de travaux » qui peuvent couvrir des domaines très variés (Figure 19).

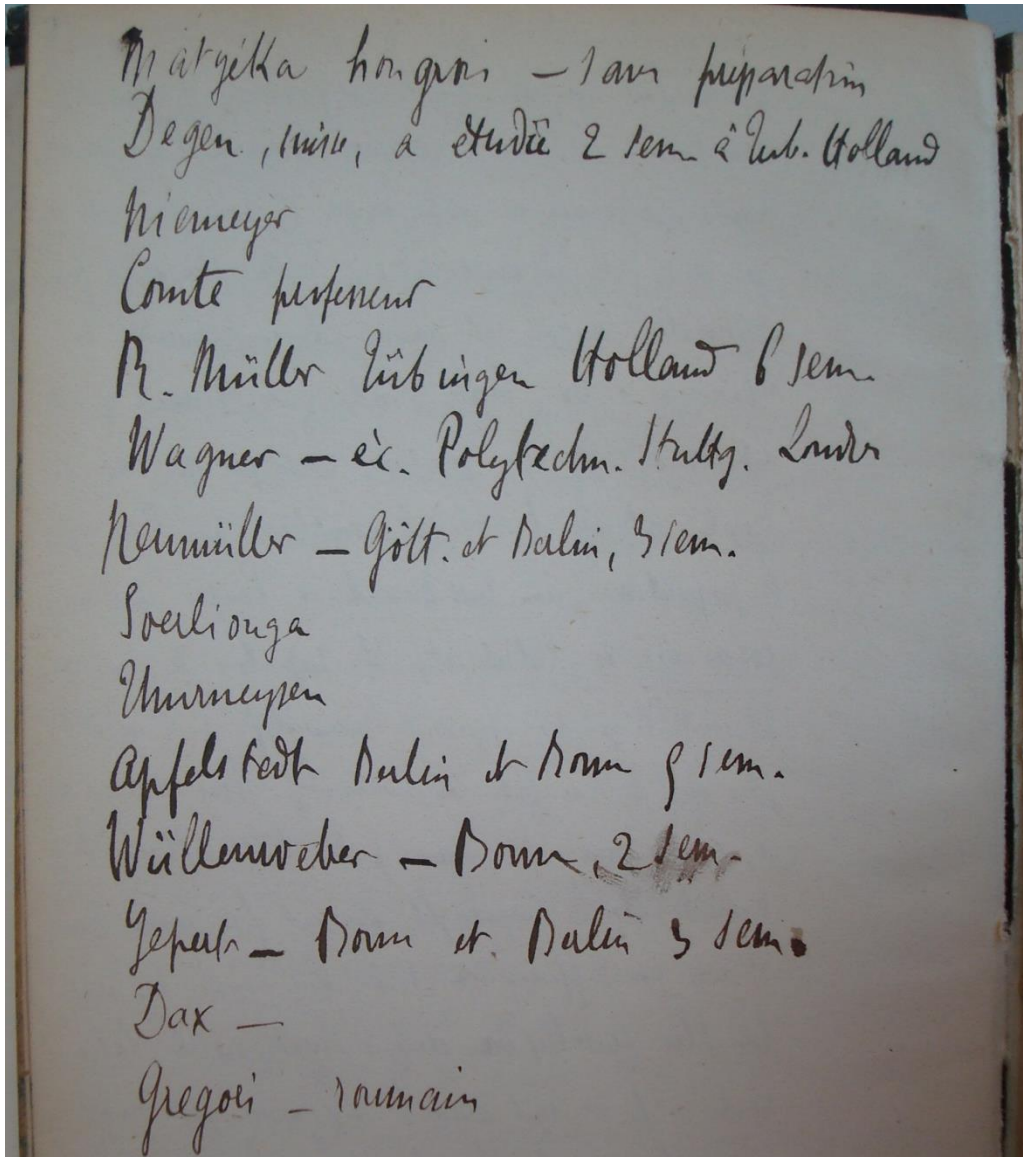
Le développement des enseignements « pratiques » ne se limite pas à l'EPHE. C'est également le cas à la Sorbonne, dans le cadre de cours « pratiques » où les étudiants doivent présenter des exposés. Bien qu'on ne trouve pas de traces de ce type dans les papiers d'A. Darmesteter, un cahier conservé dans le fonds G. Paris comporte plusieurs feuillets portant une écriture qui semble bien être celle d'A. Darmesteter. L'un de ces feuillets est composé d'une liste de « Questions proposées » (Figure 20).

Une partie des noms de la liste d'étudiants se trouvent également dans la liste des élèves et auditeurs des conférences de G. Paris à l'EPHE reproduite dans l'*Annuaire* 1885-1886. Néanmoins, beaucoup de noms présents dans le manuscrit n'y figurent pas: cette liste semble correspondre à une autre institution, ce qui tend à confirmer l'hypothèse selon laquelle elle a été écrite par A. Darmesteter et correspond donc à son enseignement ; or en 1885-1886, celui-ci n'exerce plus qu'à la Sorbonne et à l'ENS de Sèvres. Cette liste reflète la circulation des étudiants entre la *Conférence des langues romanes* à l'EPHE et un des cours d'A. Darmesteter à la Faculté des lettres. Dans le *Livret de l'étudiant*, on lit qu'au premier semestre 1885-1886 :

M. Arsène Darmesteter, professeur, expose, les jeudis, l'histoire de la conjugaison française; les lundis (Cours fermés), il explique (huit heures trois quarts) des textes d'auteurs français du moyen âge, et dirige (dix heures) des exercices pratiques sur diverses questions de l'histoire de la langue et de l'ancienne littérature.

La liste de sujets correspond bien au contenu du cours fermé qui se tient le lundi à dix heures : « exercices pratiques sur diverses questions de l'histoire de la langue et de l'ancienne littérature ». D'ailleurs, les deux feuillets qui suivent la liste comportent des dates qui sont toutes des lundis entre janvier et mars 1886, accompagnées de commentaires sur les exposés des étudiants. Qui plus est, dans son ouvrage intitulé *La vie des mots étudiée dans leurs significations*, A. Darmesteter lui-même a signalé son attachement à ses « auditeurs de la Faculté des lettres », à qui il dédicace le livre. Il précise dans la préface que « ce petit livre sort de cinq leçons faites à la Sorbonne, à la fin du second semestre de l'année 1885 », avant

de s'exclamer : « puisse ce petit livre retrouver auprès du lecteur l'accueil bienveillant que les leçons avaient trouvé auprès de l'auditoire sympathique de la Sorbonne⁵³ ! »



Mátzka hongrois - 1 an préparatin
Degen, misu, a étudié 2 sem à Lub. Holland
Niemeys
Comte perpenent
R. Müller Lubingen Holland 6 sem
Wagner - ec. Polytechn. Hultg. Lund
Neumüller - Gött. et Dalin, 3 sem.
Soellouza
Urmeyen
Appels bedt Dalin et Bonn 3 sem.
Wüllenweber - Bonn, 2 sem.
Jepet - Bonn et Dalin 3 sem.
Dax -
Gregoi - romain

Figure 17 : Liste d'élèves et auditeurs, conférence de G. Paris, 1879-1880 (BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/011, Conférence 1ère année (1er semestre 1878-1879), f. 11v.)

⁵³ A. Darmesteter, *La Vie des mots étudiée dans leurs significations*, op. cit., p. VII, XII.

Matycka hongrois – sans préparation

Degen, suisse, a étudié 2 sem[estres] à Tub[ingen] Holland

Niemeyer

Comte professeur

R. Müller Tübingen Holland 6 sem[estres]

Wagner – éc[ole] Polytechn[ique] Stuttg[art] Londres

Neumüller – Gött[ingen] et Berlin, 3 sem[estres]

Sverliouga

Thurneysen

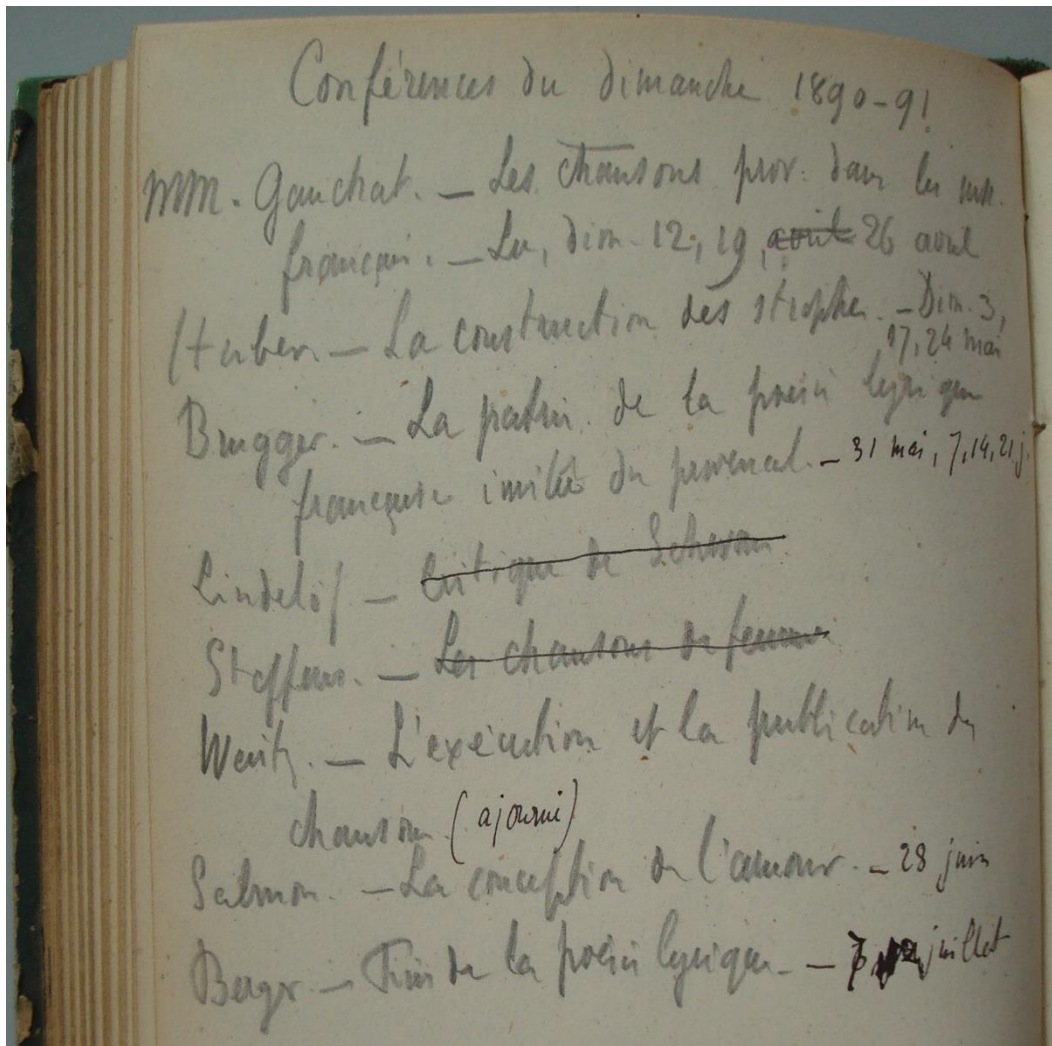
Apfelstedt Berlin et Rome 5 sem[estres]

Wüllenweber – Bonn, 2 sem[estres]

Jepert – Bonn et Berlin 3 sem[estres]

Dax –

Gregori – roumain



Conférences du dimanche 1890-91

MM. Gauchat - Les chansons prov[ençales] dans les m[anu]s[crit]s
français. - Lu, dim[anche] 12, 19, ~~avril~~ 26 avril

Hubert - La construction des strophes - Dim[anche] 3,
17, 24 mai

Brugger - La patrie de la poésie lyrique
français imitée du provençal. - 31 mai, 7, 14, 21 j[uin]

Lindelöf - Critique de Schwan

Steffens. - Les chansons de *femme*

Weitz - L'exécution et la publication des
chansons (ajourné)

Salmon - La conception de l'amour - 28 juin

Berger - Fin de la poésie lyrique - 6/7 [rature] juillet

Figure 18 : Liste des élèves et auditeurs de la conférence du dimanche chez G. Paris (1890-1891) avec les sujets étudiés (BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/055, f. 83v.)

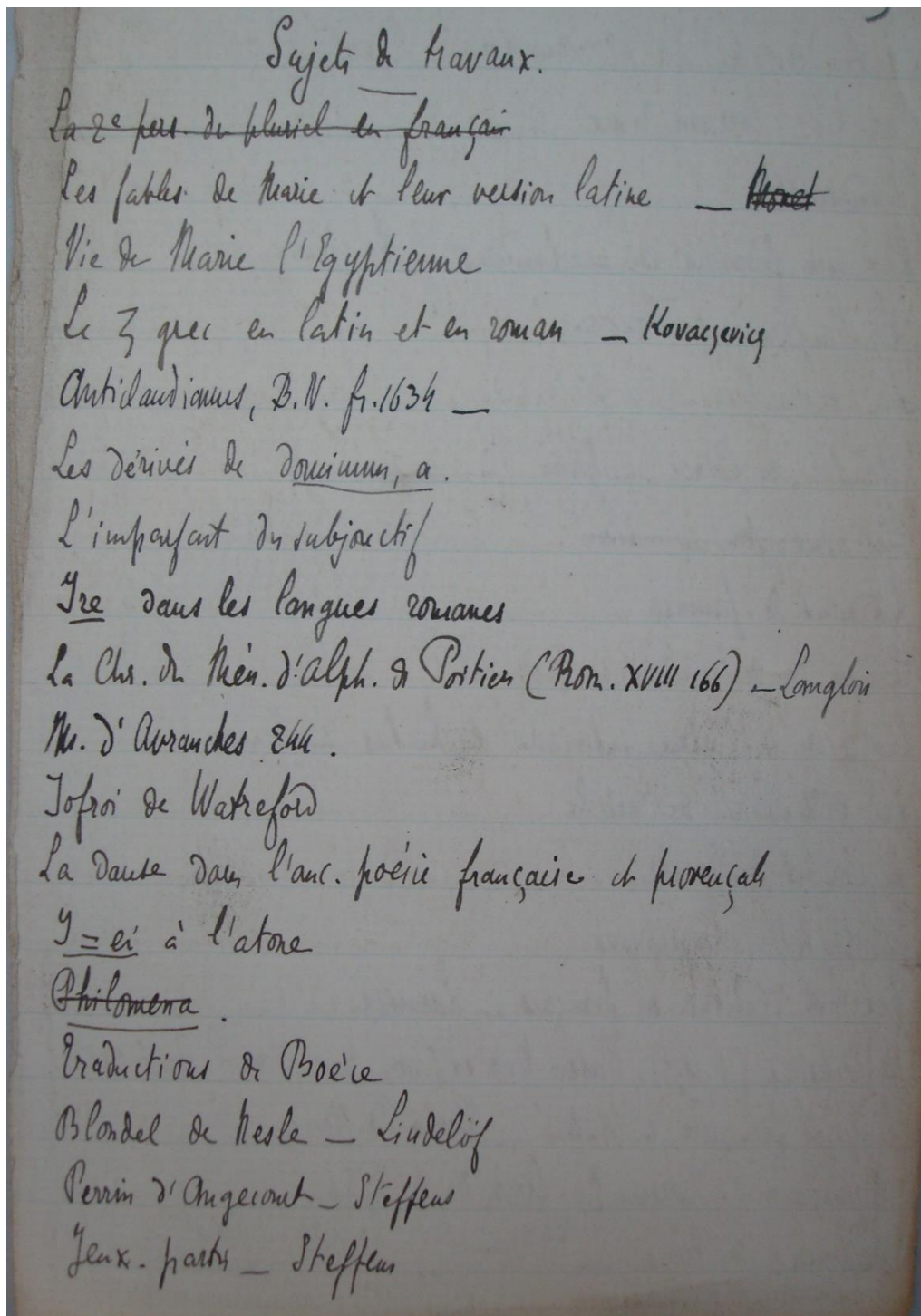


Figure 19 : Liste de sujets de travaux pour les conférences de l'EPHE (BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/095, f. 3r.)

Sujets de travaux

~~La 2^e pers[onne] du pluriel en français~~

Les fables de Marie et leur version latine – ~~Monet~~

Vie de Marie l’Egyptienne

Le ζ grec en latin et en roman – Kovaczevicz

Anticlaudianus, B. N. fr. 1634 –

Les dérivés de dominum, a.

L’imparfait du subjonctif

Ire dans les langues romanes

La Chr[onique] du Mén[estrel] d’Alph[onse] de Poitiers (Rom. XVIII 166) – Langlois

M[anu]s[crit] d’Avranches. 844.

Iofroi de Watreford

La danse dans l’anc[ienne] poésie française et provençale

I = ei à l’atone

Philomena.

Traductions de Boèce

Blondel de Nesle – Lindelöf

Perrin d’Angecourt – Steffens

Jeux. *parti* - Steffens

Questions proposées	
1. Détermination de la syllabe romane	Becker, Barboux;
2-3 Histoire de la déclinaison au ancien français	J. Chappotet; Delmas.
4. Détermination de l'orthographe au français	Michelet; Weill; Léonard; Hasbelle; Momeer; Amiel; Bauer;
5. Métrique de l'ancien et du français	Fernand Lévy; Rubland.
6. Formation des flexions de la 3 ^e pers. pl.	J. Mongin
7. Détermination de la composition et de la dérivation.	J. Chappotet; Krieger; Joly; Daudilland; Lévy; Bauer;
8. Formation des adjectifs.	Paul Boyer; Jaubert; Chappotet; Michelet .
9. Syntaxe de l'ancien et du français.	Paul Garnier; Audouin; J. Manscourt.
10. " des pronoms personnels	Léonard H. Morel.
11. " des verbes auxiliaires	Nastergue
12. " des substantifs dans la proposition simple	E. Rabiel, Lévesque
13. " des substantifs dans la proposition complexe	Gérardot; Félix.
14. " des adjectifs	Fornel
15. " des adjectifs démonstratifs	Chabrier; Dollos
16. Histoire de la proposition infinitive	H. Resnotte; P. Mesqueras;
17. " de la phrase relative	Eug. Rabiel; A. Delong
18. " de la phrase interrogative	Pallier; Fohel.
19. " de la phrase impérative	
20. " de la phrase exclamative	A. Naguel; Félix

Figure 20 : Liste de sujets et d'étudiants (BMF, Fonds G. Paris, [nouvelle cote inconnue], A. Darmesteter, Sorbonne, 1885-1886.)

Questions proposées

1. Disparition des cas en gallo-roman	Becker ; Barbeau ;
2.-3 Histoire de la déclinaison en ancien français	*A.* Chazottes ; Delmas.
3/4. Disparition du neutre en français	Micheli ; Weill ; Legoupils ; Hachette ; [Wormser ; Amiot
	Bauer
4/5. Théorie du masc[ulin] & du féminin.	Fernand Lévy ; Reblaub,
5/6. Formation du fém[inin] dans les adjectifs	J. Mongin
<7. Disparition du comparatif & du superlatif>	G. Choppard ; Viamez ; Joly ; Baudrillard ; [Leray
8. 7-6 Formation des adverbes.	Paul Boyer ; Jacob Chazottes ; Monet .
9. 7/8 Syntaxe d'accord de l'adjectif.	Paul Cornilus ; Audouin ; E. Monscourt.
10 9 "	du pronom personnel
11 10 "	du démonstratif. Syntaxe de M.
Monet	
12 11 "	du subjonctif dans la proposition simple
Bastergue	
12/3" du subjonctif dans la proposition composée	E. Rabiet ; Lecca
13/4" de l'infinitif pur	Girardot ; Alix.
15. 14. "	de l'infinitif prépositionnel Ferréol
16 Histoire de la proposition infinitive	Chabrier ; *Bolles*
17 16 Histoire du participe passé	J. Feschotte ; P. Masqueray ;
18 17 "	du participe présent & gérondif Eug. Rabiet
<(?)> ; A. Lelong	
18/9" de la préposition pour	Pallier, Potel.
20 " par	
20 " des prépositions <u>en</u> , <u>dans</u> , <u>dedans</u> , etc.	Ch. Maquet, Alix

Cette liste qui met en parallèle noms d'étudiants et sujets est donc intéressante à double titre. D'abord, même s'il est impossible en l'état de déterminer pourquoi elle se trouve dans le fonds G. Paris, la présence même de ce document dans le fonds révèle à la fois la circulation d'informations sur les cours d'une institution à l'autre et la persistance de liens entre les deux savants, même après le départ d'A. Darmesteter de l'EPHE, liens dans lesquels l'enseignement semble jouer un rôle⁵⁴. Les dates des exposés qui figurent sur les feuillets

⁵⁴ Bien qu'il puisse s'agir d'une simple coïncidence, les dates des exposés qui figurent sur les feuillets suivants se situent entre le lundi 25 janvier 1886 et le lundi 29 mars 1886, ce qui correspond à une période où G. Paris

suiuants se situent entre le 25 janvier 1886 et le 29 mars 1886, ce qui correspond au moment où G. Paris cesse d'assurer son propre cours à l'EPHE le lundi, soit le jour où A. Darmesteter dirige des exercices pratiques. En effet, l'*Annuaire* de l'EPHE indique que :

la conférence du lundi a été remplie par un exposé sommaire de la grammaire du latin vulgaire. Le Directeur d'études ne l'a fait personnellement que jusqu'au mois de janvier; à partir de cette époque, il a chargé M. Wilhelm Meyer, dont les travaux sur ce sujet lui ont déjà valu une juste réputation, et qui se trouvait à Paris pour quelques mois, de le remplacer, et il a suivi lui-même à peu près régulièrement, avec un grand intérêt, les leçons de son remplaçant.

Ensuite, ce type de liste révèle l'importance des exercices pratiques à l'université et le travail d'organisation afférent qu'effectue l'enseignant. On trouve le même type de listes chez F. Brunot, ainsi qu'un carnet rempli de sujets destinés à divers examens et concours, de jeunes filles et de jeunes gens⁵⁵. Ces sujets s'inscrivent donc dans des configurations particulières qui diffèrent en fonction de la nature des épreuves et du programme, ceux-ci étant variables dans le temps. La préparation aux concours et aux examens, mais aussi, de manière plus générale, l'organisation d'exercices pratiques, fait donc pleinement partie de l'activité enseignante : écrire pour enseigner implique non seulement la préparation de cours magistraux, mais également de sujets qui se présentent souvent sous forme de listes.

B. Sève distingue deux temporalités croisées qui affectent l'existence même des listes : une temporalité interne, soit la durée de la validité de son contenu, et une temporalité externe constituée à la fois par le temps de l'écriture de la liste, qui joue un rôle majeur dans son contenu et sa structure, et de la durabilité du support sur lequel elle est inscrite⁵⁶. Ces deux temporalités, qui coexistent nécessairement dans toute liste, s'y combinent de diverses façons. Dans les *notes de cours* de G. Paris, d'A. Darmesteter et de F. Brunot, l'aspect temporel se présente de manière différente dans les *lexika* et dans les *onomastika*. En effet, bien que ces deux types de listes se trouvent sur des supports similaires voire identiques, les *lexika*, issus d'un travail de relevé et de classement et intégrés au discours professoral, ont vocation à constituer un savoir stabilisé, employé à l'appui d'une démonstration. Cela n'empêche pas une révision ou une actualisation de ces listes par l'enseignant lui-même, ce que traduisent les opérations d'écriture dont elles font l'objet. À l'inverse, les *onomastika* s'inscrivent dans une temporalité délimitée par le semestre ou l'année d'enseignement, quand il s'agit de listes

cesse d'assurer sa propre conférence à l'EPHE le lundi après-midi, soit le jour où A. Darmesteter dirige des exercices pratiques le matin. L'*Annuaire* de l'EPHE de 1885-1886 indique que : « la conférence du lundi a été remplie par un exposé sommaire de la grammaire du latin vulgaire. Le Directeur d'études ne l'a fait personnellement que jusqu'au mois de janvier; à partir de cette époque, il a chargé M. Wilhelm Meyer, dont les travaux sur ce sujet lui ont déjà valu une juste réputation, et qui se trouvait à Paris pour quelques mois, de le remplacer, et il a suivi lui-même à peu près régulièrement, avec un grand intérêt, les leçons de son remplaçant. »

⁵⁵ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7785, *Licence. Sujets divers*, s. d.

⁵⁶ B. Sève, *De haut en bas*, op. cit., p. 218-223.

d'étudiants, ou par les changements de contenu des programmes d'enseignement et des épreuves d'examen ou de concours correspondantes, quand il s'agit de sujets d'examens ; leur écriture est ainsi datable, du moins approximativement. À cet égard, les listes de « travaux à faire » qui figurent dans les *notes de cours* de G. Paris sont un cas particulier : chacun des sujets de travaux qui les composent a sa propre durée de validité qui prend fin une fois le sujet traité et le résultat du travail publié, que ce soit par un élève ou un auditeur de l'EPHE, par G. Paris lui-même ou par un autre savant. L'exemple des listes montre donc la coexistence de deux niveaux distincts dans les *notes de cours* : l'un qui relie savoir scientifique et pratique enseignante ; l'autre qui imbrique temps de l'écriture et temps de l'enseignement.

2 Écriture et enseignement : des temporalités imbriquées

Martine Fialip-Baratte, qui s'est intéressée aux « préparations de cours » des enseignants des degrés primaire et secondaire, analyse ainsi le rapport au temps qu'ils décrivent quand on les interroge sur ces écrits :

Les circonstances d'écriture et d'utilisation de cet objet sont, discursivement, souvent décrites dans des tensions relatives aux temporalités : temps d'écriture et temps annoncé, temps de réalisation et d'exécution ; ces temporalités "courtes" se mesurant à une temporalité "longue" : celle de la carrière enseignante et se heurtant à une temporalité rêvée et idéalisée qui les ferait coïncider en diachronie et en synchronie ; le temps d'écriture de la préparation étant pour certains enseignants plus long que le temps de réalisation du cours qu'elle initie⁵⁷.

Cette imbrication des temporalités d'écriture et d'enseignement apparaît également dans les fonds retenus pour cette étude. Diverses traces écrites de datation et de découpage temporel témoignent de l'attention que G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot prêtent au déroulement temporel de leurs enseignements, attention qui se traduit également dans leur discours même. Il convient donc de s'interroger sur la manière dont les *notes de cours* portent la trace des différentes temporalités du cours en tant que suite de leçons ou de séances de séminaire.

2.1 Programmer le savoir à enseigner par l'écriture

Comme on l'a montré plus haut, les *notes de cours* présentes dans les fonds considérés montrent un travail d'organisation du savoir en vue d'un enseignement, qui passe par sa segmentation et sa hiérarchisation. Ce travail correspond aux deux niveaux de découpage superposés que Marie-Paule Jacques décrit pour le texte scientifique :

⁵⁷ M. Fialip-Baratte, « Préparations », art. cit., p. 130.

Au-delà de la claire formulation de questions de recherche et de résultats, se pose toujours aux auteurs la question de l'organisation de leur texte, à la fois matérielle, à travers le découpage en sections et sous-sections, et pragmatico-sémantique, à travers l'ordre d'exposition de la recherche et de ses résultats⁵⁸.

Outre une organisation « matérielle » et une organisation « pragmatico-sémantique », les *notes de cours* révèlent un troisième niveau de découpage qui ne recoupe pas nécessairement les deux autres, à savoir l'organisation temporelle. G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot prennent en effet cette dimension en compte dans la programmation du savoir qu'ils comptent dispenser dans le cadre d'un cours en tant qu'ensemble de séances d'enseignement successives. Les traces de cette segmentation et leur rapport chronologique avec les situations d'enseignement réelles restent cependant parfois difficile à interpréter.

2.1.1 Répartir dans le temps

On trouve dans les *notes de cours* de G. Paris, d'A. Darmesteter et de F. Brunot deux types de d'indices liés à la répartition temporelle du savoir. Premièrement, il arrive qu'apparaissent des indications de la répartition relative de ces savoirs, autrement dit du temps d'enseignement dévolu à chaque segment tel que l'avaient anticipé ces enseignants. Deuxièmement, ces *notes*, outre le contenu des savoirs à enseigner, portent parfois la trace de la date où ont été professés ces savoirs ou, du moins, de la date prévue, soit un ancrage temporel absolu. Ces deux formes de découpage temporel montrent que ces *notes* dépendent du caractère oral du cours : elles sont non seulement le support de la programmation du savoir, conditionné par le rythme et la durée des séances, mais aussi « l'espace de la préperformance⁵⁹ », de la préparation de l'*actio* du cours.

Les *notes* relatives à la planification du Cours dans son ensemble contiennent des informations précieuses de ce point de vue. Par exemple, au sein des trois cartons qui regroupent les *notes* du cours d'histoire de la langue française de F. Brunot, une chemise contient son plan général. Divisé en *leçons*, ce plan comporte d'abord quatre feuillets qui organisent le cours en donnant un titre à chacune des 30 *leçons* initialement prévues. En haut à gauche du tout premier feuillet, F. Brunot a ajouté, au crayon bleu, la mention « 8 leçons », ce qui paraît redondant au regard des titres numérotés de I à VIII sur le feuillet (Figure 21). Comment l'expliquer ?

Les thèmes numérotés de I à VIII sur la première page du plan couvrent l'ensemble de l'histoire de la langue française, du Moyen-Âge à nos jours. La page suivante commence au

⁵⁸ Marie-Paule Jacques, « Structure textuelle de l'article scientifique : les intertitres et la construction rhétorique en sciences humaines et sociales » dans Agnès Tutin et Francis Grossmann (éds.), *L'écrit scientifique du lexique au discours*, Rennes, PUR, 2016, p. 199.

⁵⁹ R. Mahrer, « Ecrire et parler. Quelques préalables théoriques », art. cit., p. 59-60.

XVI^e siècle, auquel F. Brunot prévoit de consacrer six leçons, numérotées de XII à XVII. Cette deuxième page de plan, comme la troisième, comporte des opérations d'écriture qui montrent que F. Brunot a hésité sur l'organisation du contenu. Il ne fait néanmoins aucun doute que le traitement prévu pour le XVI^e siècle dépasse largement la leçon unique que suggère la première page. Il paraît étrange qu'il consacre tant de temps au XVI^e siècle et seulement une seule leçon au Moyen-Âge. D'autre part, le traitement du XVI^e siècle à la deuxième page commence au numéro XII, alors que le premier feuillet s'arrête à VIII. L'absence des numéros de IX à XI montre qu'il y a solution de continuité entre les deux premiers feuillets.

Le reste de la chemise se compose de 21 feuillets, certains imprimés et collés sur des feuillets principaux, d'autres manuscrits, à quoi s'ajoutent deux fragments découpés simplement insérés entre deux feuillets⁶⁰. Cette seconde partie détaille, sous forme de segments notationnels, le contenu de chaque leçon, de la première à la vingt-huitième, où manquent la neuvième leçon ainsi que de la onzième à la seizième leçon incluse. Or, dans ce sous-ensemble, les leçons numérotées de 1 à 10 inclus traitent du Moyen-Âge, depuis « les temps primitifs et la romanisation », jusqu'au « moyen français ». À la lumière de ces éléments, il semble que le premier feuillet du plan général ne corresponde pas aux huit premières leçons du cours, mais bien à un plan général qui présenterait la manière dont F. Brunot compte aborder chacune des huit périodes, du Moyen-Âge au XIX^e siècle. S'il ne s'agit pas sur cette première page d'intitulés de leçons, alors la mention « 8 leçons » n'est pas redondante mais correspondrait peut-être au nombre initial de leçons prévues uniquement pour la première période, le Moyen-Âge, qui aurait ensuite augmenté pour finalement atteindre 10 ou 11.

Au-delà de la définition des contenus, la répartition relative des savoirs dans le temps, leçon après leçon, apparaît donc comme un enjeu important du travail d'écriture à l'échelle du cours d'histoire de la langue française, ce qui explique que F. Brunot y consacre tant de feuillets. Par ailleurs, cette répartition en leçons ne correspond pas à ce que reflète le *Livret de l'étudiant* de la manière dont F. Brunot organise son enseignement à la Faculté des lettres. Quand il annonce un cours dans cet établissement portant spécifiquement sur l'histoire de la langue française, il ne traite chaque année ou chaque semestre qu'une seule période et non l'ensemble. Ceci vient confirmer l'idée, développée plus haut, selon laquelle à partir du début des années 1920, ce cours a été retravaillé pour être enseigné aux étudiants étrangers du *Cours*

⁶⁰ Sur les pratiques de découpage et de collage dans les *notes de cours* de F. Brunot, cf. *infra*.

de civilisation française, sans que cela n'empêche F. Brunot de continuer à élaborer et à se servir de ses *notes* pour ses cours publics notamment.

Une autre manière de programmer le savoir dans le temps apparaît dans le plan du Cours de *Langue française* d'A. Darmesteter. Celui-ci procède à une double organisation temporelle : il date d'un côté et répartit le savoir en leçons de l'autre. Les dates, qui correspondent à l'année 1881-1882, soit la première où A. Darmesteter enseigne à l'ENS de Sèvres, montrent que le cours s'est tenu deux fois par semaine, les lundis et les mercredis, à partir du lundi 12 décembre 1881. Inscrites à gauche des éléments du plan, ces dates semblent correspondre à la mise en œuvre réelle du cours dans la mesure où elles présentent des écarts par rapport à la répartition relative qui apparaît sous la forme d'un nombre de leçons attribué à des parties ou des sous-parties du plan, d'une part, et où elles sont parfois complétées par des indications de contenu supplémentaires, d'autre part. On lit par exemple « 26 jan[vier] (atones protoniques) » à gauche de la ligne du plan où il est écrit « Voyelles atones. Leur histoire ». Qui plus est, à droite de cette ligne est tracée une accolade accompagnée de la mention « 1 leçon » qui inclut non seulement les voyelles atones et leur histoire, mais aussi la loi du balancement de l'accent et son action sur la dérivation et la conjugaison. A. Darmesteter semble avoir été trop ambitieux et ne pas être parvenu à traiter en une leçon unique de l'ensemble des thèmes qu'il prévoyait d'aborder, d'où le fait qu'il ait noté, pour s'en souvenir, qu'il n'avait traité que les atones protoniques lors de la leçon effectivement dispensée. Le manuscrit révèle donc l'écart entre le temps de l'enseignement prévu et celui de l'exécution orale, que l'enseignant ne parvient pas toujours à mettre en adéquation.

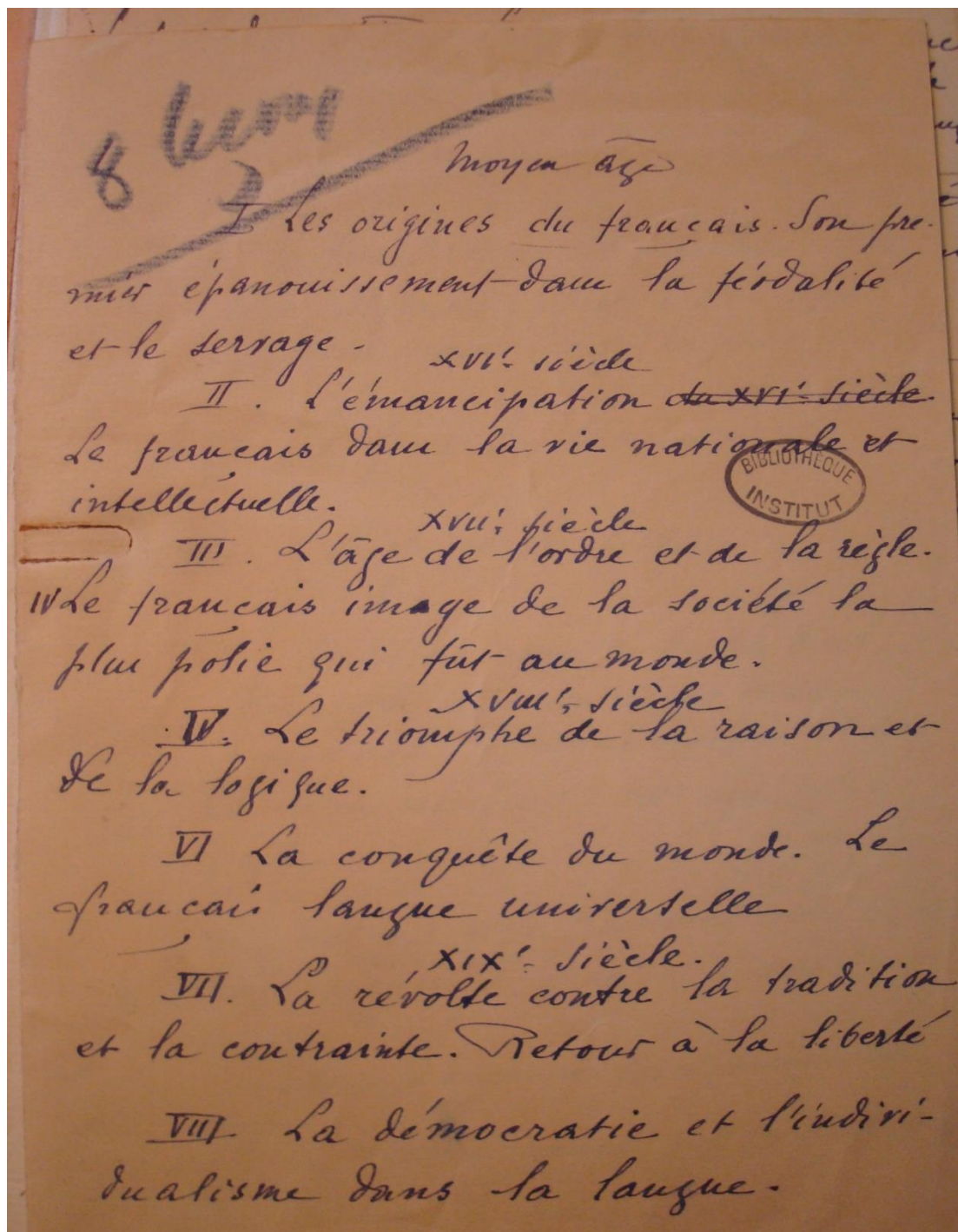


Figure 21 : Première page du plan général du cours d'histoire de la langue française de F. Brunot (BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7783, *Petite histoire de la langue française*, « Programmes et plans généraux ».)

<8 leçons>

Moyen-Âge

I. Les origines du français. Son premier épanouissement dans la féodalité et le servage

XVI^e siècle

II. L'émancipation ~~du XVI^e siècle~~
Le français dans la vie national et intellectuelle

XVII^e siècle

III. L'âge d'or de l'ordre et de la règle.
IV Le français image de la société la plus polie qui fût au monde

XVIII^e siècle

V. Le triomphe de la raison et de la logique

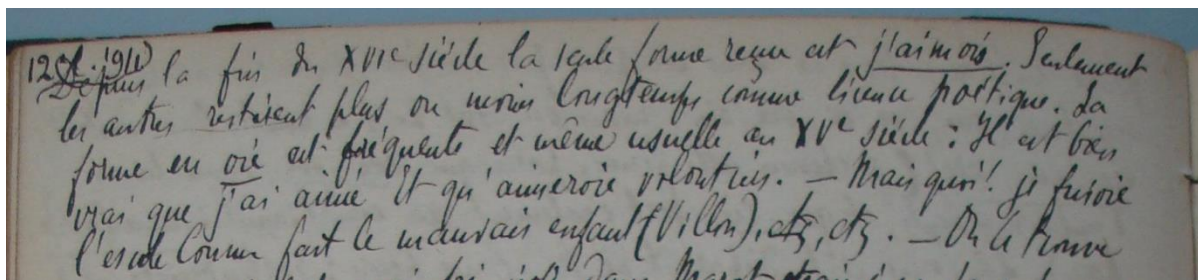
VI La conquête du monde. Le français langue universelle.

XIX^e siècle.

VII. La révolte contre la tradition et la contrainte. Retour à la liberté.

VIII La démocratie et l'individualisme dans la langue

Une troisième façon dont se manifeste le souci de la temporalité de l'enseignement et de la répartition des contenus dans le temps est visible dans les *notes* de G. Paris pour son cours sur l'histoire des sons de la langue française, professé rue Gerson en 1868-1869. La première leçon, qui occupe 14 feuillets recto-verso du carnet qui contient la première partie des *notes* de ces cours, est nommée « Première leçon » et datée du mardi 1^{er} décembre en haut à gauche. L'enseignant procède de même pour la seconde leçon. La place qu'occupent ces dates dans l'espace graphique, à côté d'un titre, montre qu'elles ont été écrites au moment où ont été rédigées les *notes* de ces cours. En revanche, à partir de la troisième leçon, la place des dates et des numéros de leçon qui les accompagnent se réduit nettement : elles semblent ajoutées au fur et à mesure dans les marges gauches elles-mêmes quasiment inexistantes, comme des points de repères pour savoir où a commencé chaque leçon (Figure 22).



12^e [leçon] 19/1

Depuis la fin du XVI^e siècle la seule forme reçue est j'aimois. Seulement les autres restèrent plus ou moins longtemps comme licence poétique. La Forme en oie est fréquente et même usuelle au XV^e siècle : Il est bien vrai que j'ai aimé Et qu'aimeroie volontiers. Mais quoi ! Je fuioie l'escole comme fait le mauvais enfant (Villon), etc., etc. – On le trouve

Figure 22 : Exemple de date et de numéro de leçon ajoutés après la rédaction du cours (BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/051, Cours de la rue Gerson, f. 33v.)

C'est donc plutôt la mise en œuvre réelle du cours que donnent à voir ces dates. Le changement de manière de faire montre que G. Paris avait rédigé le contenu sans prévoir sa répartition concrète dans le temps au-delà des premières séances, ce que permet l'absence de contraintes institutionnelles rue Gerson.

Par ailleurs, se pose également la question de la position relative des séances et des contenus qui leur sont associés les uns par rapport aux autres, ce qui se traduit par des renvois et des rappels adressés aux étudiants, parfois à un autre semestre ou à une autre année, qui ancrent, d'un point de vue discursif, les leçons dans le Cours. Le 1^{er} décembre 1868, G. Paris débute ainsi le cours qu'il donne rue Gerson :

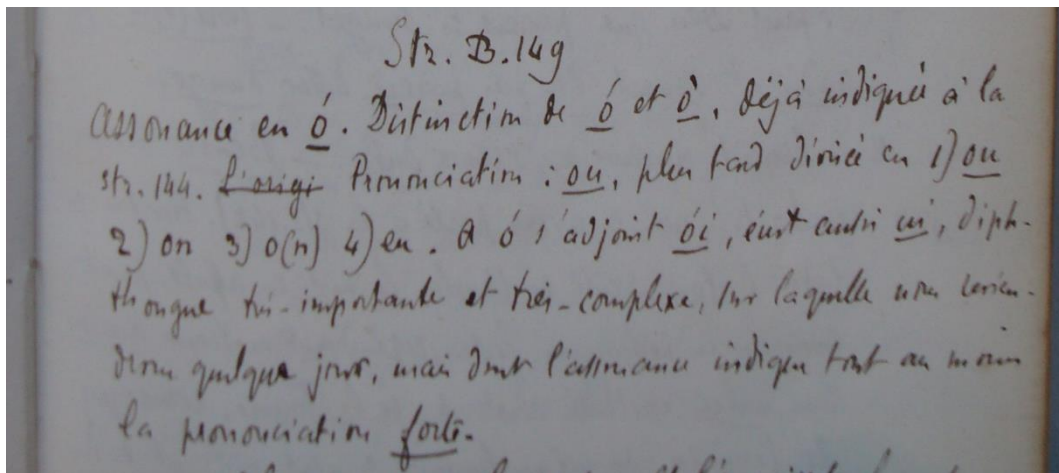
Messieurs, nous avons étudié ensemble l'année dernière l'origine des sons de la langue française, c'est-à-dire que nous avons ~~raconté l'histoire de chaque son latin en expose~~ recherché à quel son français correspondait chaque son latin, ce qu'étai[en]t devenu[s] en français les sons divers dont l'ensemble constitue la phonétique latine⁶¹.

D'emblée, G. Paris place sa nouvelle année d'enseignement dans le prolongement de l'année précédente. Il s'adresse donc à un public resté stable dans l'ensemble d'une année à l'autre et auprès duquel il souhaite mettre en lumière la continuité et la rupture que constitue le sujet de cette seconde année de cours. Le lien qu'il établit n'a pas uniquement valeur introductive puisque les renvois à la première année sont également présents dans les *notes* correspondant à d'autres séances. Ainsi, on peut lire dans une séance du second semestre :

⁶¹ G. Paris, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française*, op. cit., f. 2r.

Nous avons démontré l'année dernière qu'en latin vulgaire \bar{e} et \bar{e} s'étaient à peu près fondus, et probablement en un son \underline{ei} , car les autres langues offrent q[uel]q[ue]s exemples de i , de même que le latin vulgaire surtout de la Gaule⁶².

À ces renvois d'une année à l'autre s'ajoutent des renvois internes à une même série de séances d'enseignement, non seulement dans ses cours magistraux, mais également dans les conférences qu'il consacre à l'édition de textes à l'EPHE, par exemple celle de 1875-1876 sur la *Chanson de Roland*. Ces notes, qui suivent l'ordre des strophes, ne se réduisent pas à un commentaire des particularités linguistiques de chacune : elles s'intègrent véritablement à un enseignement suivi sur plusieurs séances.



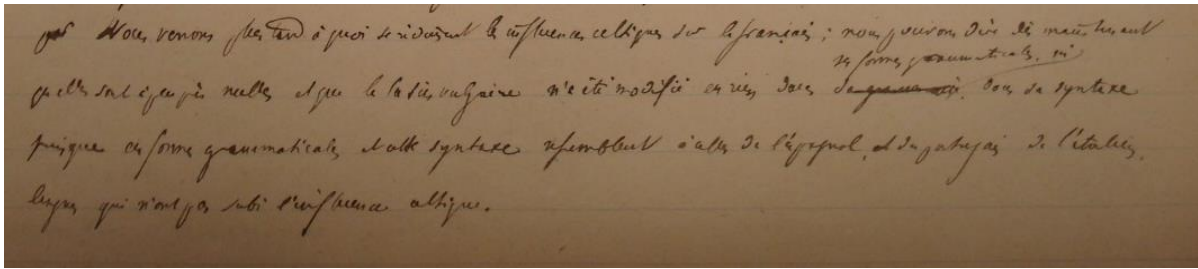
Str[ophe] B. 149

Assonance en \underline{o} : Distinction de \underline{o} et $\underline{\circ}$, déjà indiquée à la str[ophe] 144. ~~L'origi~~ Prononciation : \underline{ou} , plus tard divisée en 1) \underline{ou} 2) \underline{on} 3) $\underline{o(n)}$ 4) \underline{en} . A \underline{o} s'adjoint \underline{oi} , écrit aussi \underline{ui} , diphthongue très-importante et très-complexe, sur laquelle nous reviendrons quelque jour, mais dont l'assonance indique tout au moins la prononciation forte.

Figure 23 : Renvoi et anticipation dans les notes de G. Paris pour un séminaire (BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/082, *La Chanson de Roland*, 1875-1876, f. 6r.)

Au moyen des mentions « déjà indiquée à la strophe 144 » et « sur laquelle nous reviendrons quelque jour », G. Paris inclut l'étude de cette strophe particulière à la fois dans la continuité des autres strophes déjà analysées et dans une suite qu'il anticipe comme utile et nécessaire, mais encore à l'état de projet. Que ce soit pour lui-même ou parce qu'il compte réellement le dire à ses auditeurs, l'enseignant se projette, à travers ses propres notes, dans la suite de son cours. C'est également ce que fait A. Darmesteter dans les notes de son cours sur les « principes d'étymologies françaises » donné à la Sorbonne en 1878-1879 (Figure 24).

⁶² BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/052, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française (suite)*, 1868-1869.



par Nous verrons plus tard à quoi se réduisent les influences celtiques sur le français ; nous pouvons dire dès maintenant

qu'elles sont à peu près nulles et que le latin vulgaire n'a été modifié en rien dans ^{<ses formes grammaticales, ni>} sa ~~grammaire~~, | dans sa syntaxe

Figure 24 : Anticipation et transition dans les notes d'A. Darmesteter (BIS, Archives de l'Université de Paris, Ms AUC 41, *Principes d'étymologies françaises. Leçon du 9 décembre 1878.*)

Comme G. Paris, A. Darmesteter annonce un contenu à venir, mais il souligne également la nécessité d'extraire de manière anticipée de ce contenu futur un savoir utile à la démonstration qu'il est d'ores et déjà en train de mener. Le manuscrit révèle donc la manière dont il fait de ce savoir un savoir enseignable. Il programme le savoir dans le temps tout en procédant à sa « désyncrétisation⁶³ ».

L'activité de préparation de l'enseignement passe donc largement par l'écrit, mais les traces écrites que sont les *notes de cours* montrent que les enseignants n'écrivent pas uniquement en amont du face-à-face avec les étudiants. Or il n'est pas toujours aisé de situer le moment de l'écriture par rapport à celui de l'enseignement.

2.1.2 L'avant et l'après de la leçon oralisée

Il est parfois difficile de déterminer si les *notes* ont été écrites avant ou après les *leçons*. Sont-elles préparatoires, c'est-à-dire une anticipation de l'organisation du cours tel que le prévoyait l'enseignant avant de le mettre en œuvre, ou représentent-elles un compte-rendu de ce qui a réellement été traité ? Ont-elles été écrites de manière séparée, à l'orée ou à l'issue de chaque *leçon* ou en une fois, en fin d'année ou de semestre ? Ces questions, qui peuvent paraître anecdotiques, sont déterminantes pour qui cherche à déterminer le rôle et la place de l'écriture dans l'activité enseignante.

Le carnet où sont consignées les *notes* de G. Paris pour sa conférence de première année de l'EPHE en 1878-1879 comporte des dates hebdomadaires, chacune correspondant à une leçon numérotée⁶⁴. Le cours a consisté, d'après l'*Annuaire*, en une « introduction à la

⁶³ Y. Chevillard et M.-A. Johsua, *La transposition didactique, op. cit.*, p. 58.

⁶⁴ G. Paris, *Conférence 1^{ère} année (1^{er} semestre 1878-1879), op. cit.* Cf. Annexe II.A.2.c

grammaire des langues romanes⁶⁵ ». D'après le manuscrit, la conférence se tient les mardis, à partir du 19 novembre en 1878 et du 18 novembre en 1879 :

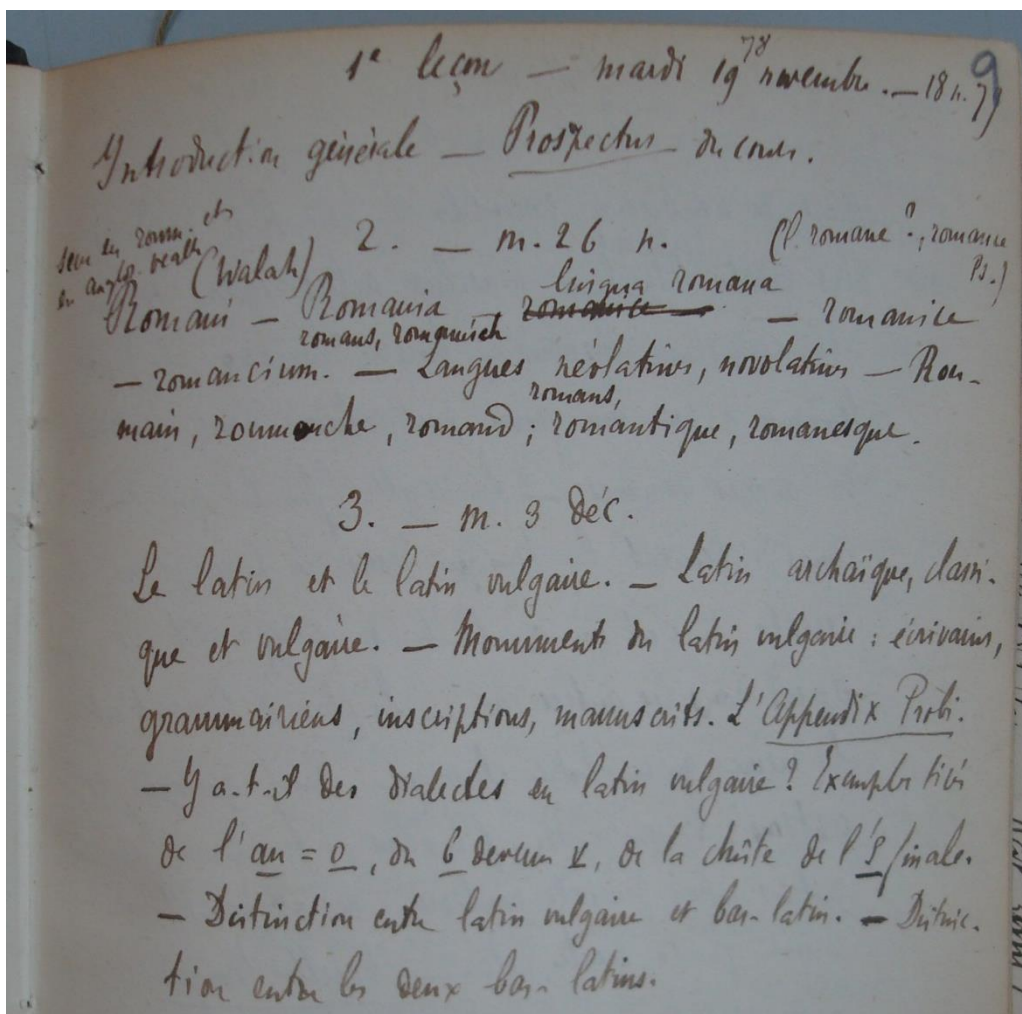


Figure 25 : Exemple de double datation dans les notes de cours de G. Paris (BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/011, Conférence de 1^{ère} année, 1878-1879, f. 9r.)

⁶⁵ Cf. Annexe I.A.2.a

<[18]78>

1^e leçon – mardi 19 novembre. – 18 n[ovembre] [18]79

Introduction générale – Prospectus du cours.

<Sem en roum[ain] et
en anglos[axon] vealh

(Walah)>

2. – m[ardi] 26 n[ovembre]

<([angue] romane ?, romance
PJ.)>

<lingua romana>

Romani – Romania – ~~romanice~~ – romanice

<romans, romanisch>

– romancium. — Langues néolatines, novolatines – Rou-

<romans,>

main, roumanche, romand ; romantique, romanesque.

3. – m[ardi] 3 déc[embre]

Le latin et le latin vulgaire. – Latin archaïque, classique et vulgaire. – Monuments du latin vulgaire : écrivains, grammairiens, inscriptions, manuscrits. L'Appendix Probi. – Y a-t-il des dialectes en latin vulgaire ? Exemples tirés de l'au = o, du b devenu v, de la chute de l's finale. – Distinction entre latin vulgaire et bas-latin – Distinction entre les deux bas-latins.

Cependant, la seule date ajoutée est celle de la première séance. S'il est possible de considérer que G. Paris n'a pas vu l'intérêt de modifier chaque date, le décalage n'étant que d'un jour par rapport à l'année précédente, la comparaison avec les comptes rendus dans les *Annuaire*s des deux années montre non seulement que la conférence a changé de jour en passant du mardi au jeudi, mais aussi que le contenu déclaré par G. Paris, malgré l'identité de l'intitulé que confirment les affiches, est tout différent entre les deux années :

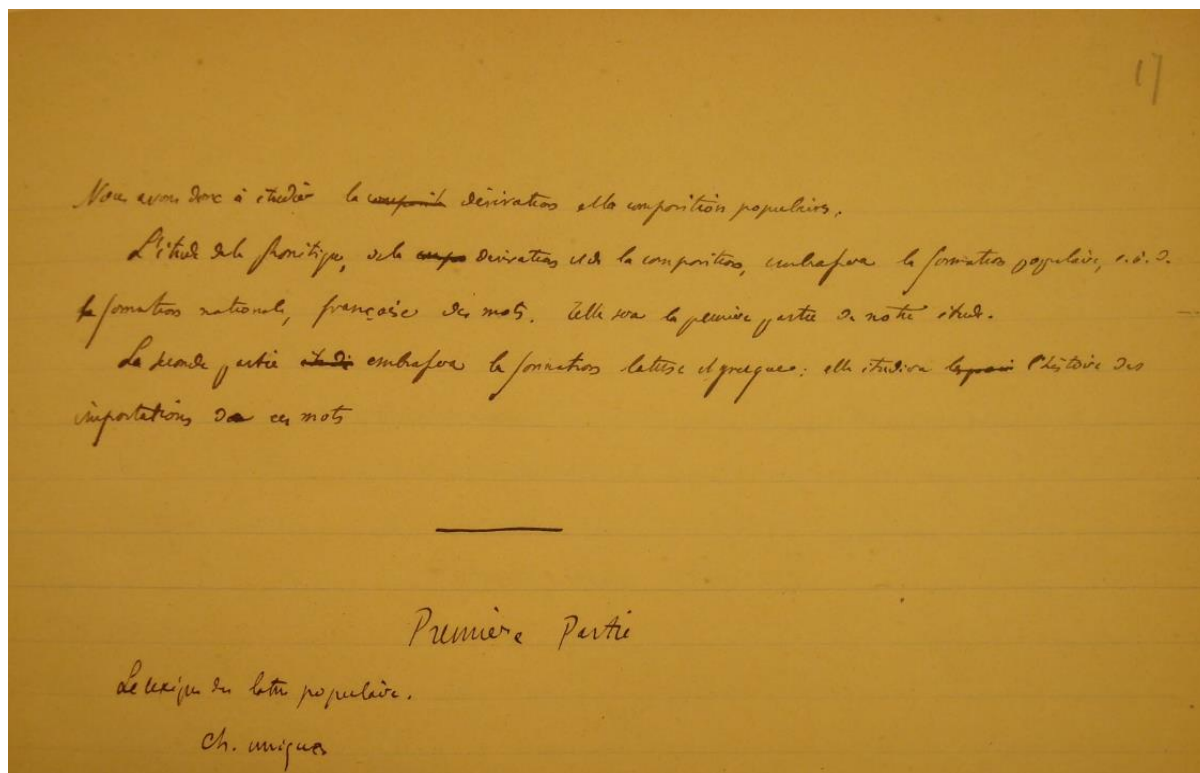
[1878-1879] M. Gaston Paris a fait deux conférences par semaine. Celle de première année a été consacrée à la première partie de l'*Introduction à la grammaire des langues romanes*. Après quelques explications sur le rapport général des langues néo-latines avec le latin, sur le nom de langues romanes, sur les idiomes voisins qui ont eu de l'influence sur ces langues, on a tracé une esquisse de la grammaire du latin vulgaire. Les élèves ont eu à faire pendant les vacances du jour de l'an un travail sur la *conjugaison* en latin vulgaire, d'après le plan qui avait été suivi dans les conférences pour l'étude de la déclinaison ; ce travail a été fait par MM. Nigoles, Gerbaux, Koller et Cloetta.

[1879-1880] La conférence de première année (celle du jeudi), [...] a été consacrée à l'introduction générale à la Grammaire des langues romanes, M. Paris a exposé successivement les éléments, le domaine, les dialectes et l'histoire des plus anciens monuments des langues italienne, provençale, française, espagnole, portugaise et roumaine. [...]

Les *notes* paraissent bien avoir servi à rédiger la description sommaire du contenu de la conférence en 1878-1879, qui correspond parfaitement au descriptif de chaque séance. Cette correspondance et le fait que le niveau principal d'organisation de ces *notes* soit celui des dates, au sein duquel se répartissent les savoirs, plutôt que l'inverse, c'est-à-dire une organisation initiale des contenus auxquels G. Paris aurait attribué une date, laissent penser, sans qu'il soit possible de l'affirmer avec certitude, que les *notes* ont plutôt été produites après l'enseignement, séance après séance, en 1878-1879.

Qu'en est-il pour l'année suivante ? La présence dans le manuscrit de la liste des étudiants de l'année 1879-1880 à la suite du contenu du cours va dans le sens d'une réutilisation des *notes* par G. Paris, mais la discordance entre le contenu de ces *notes* et ce que rapporte l'*Annuaire*, dont le contenu se fonde normalement sur les déclarations de l'enseignant lui-même, pour cette année-là ne permet pas de conclure de manière tranchée quant au réemploi ou non de ces *notes* deux années consécutives. Il est possible que G. Paris ait eu l'intention de s'en resservir et qu'il ait finalement changé de dessein sans que les traces de ce nouveau Cours sur le même thème aient été conservées. L'exemple montre en tout cas que, même lorsqu'elles sont datées par l'enseignant lui-même, il reste parfois difficile de savoir quand et comment ces *notes* ont été utilisées. Il marque également l'importance de la confrontation à d'autres sources, notamment institutionnelles.

Le cas est différent quand les *notes* sont rédigées, puisque certains indices linguistiques, les temps verbaux en particulier, et discursifs, tels que les énoncés métadiscursifs, peuvent fournir des points de repère relativement fiables. À la fin de l'introduction du cours sur les « principes d'étymologies françaises » qu'il commence à la Sorbonne le 9 décembre 1878, A. Darmesteter annonce ainsi le plan qu'il compte suivre :



Nous avons donc à étudier la ~~composit~~ dérivation et la composition populaires.

L'étude de la phonétique, de la ~~compo~~ dérivation et de la composition, embrassera la
[formation populaire, c'est]-à-d[ire]
la formation nationale, française des mots. Telle sera la première partie de notre étude.

La seconde partie ~~étudie~~ embrassera la formation latine et grecque : elle étudiera les
[les ~~illisible~~] l'histoire des
importations ~~des~~/de ces mots.

Première partie

Le lexique du latin populaire.

Ch[apitre] unique

Figure 26 : Annonce du plan du cours sur les « Principes d'étymologie française » (BIS, Archives de l'Université de Paris, Ms AUC 41, *Principes d'étymologies françaises*. Leçon du 9 décembre 1878. Introduction, 1^{er} semestre 1878-1879.)

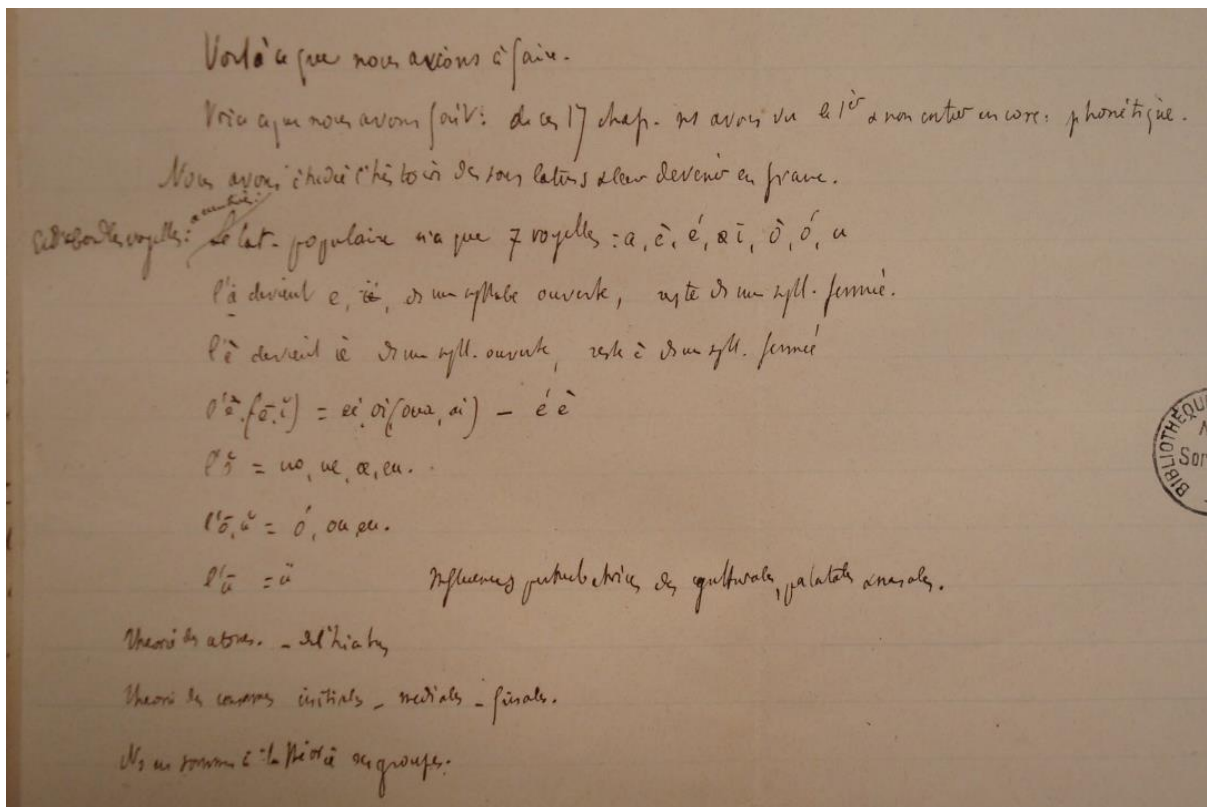
Ce passage met en lumière la superposition de deux situations d'énonciation : celle où A. Darmesteter écrit et celle où il enseigne oralement. Il est dans cette mesure possible de parler de métadiscours. Dans ce cadre, l'usage du futur de l'indicatif relève à la fois de la première situation, dans laquelle il signale que la situation d'écriture est une anticipation de la situation d'enseignement, et de la seconde, où ce temps indique l'antériorité de l'annonce du plan par

rapport au développement du contenu du cours. Ce type d'indice montre bien la fonction préparatoire de l'écrit en question, ce qui corrobore les conclusions de l'analyse des plans pré-rédactionnels dans l'écriture littéraire menée par Rudolf Mahrer et Valentine Nicollier Saraillon. Ils montrent que les brouillons sont à considérer en tant que textes plutôt qu'en tant qu'*avant-textes*, préalables à une textualité à venir. Dans cette perspective, l'énonciation métadiscursive appartient aux caractéristiques de ce qu'ils nomment les « écrits de préparation⁶⁶ ». En revanche, les *notes de cours* diffèrent partiellement de ces « écrits de préparation » si l'on prend en compte un autre critère, à savoir celui du caractère « auto-adressé » de l'écrit de préparation : celui que R. Mahrer et V. Nicollier-Saraillon nomment « l'agent de la préparation », A. Darmesteter en l'occurrence, s'adresse à la fois à lui-même en tant qu'agent de l'action à effectuer, en d'autres termes enseigner, et à ses étudiants. C'est dans ce double sens qu'il convient de comprendre le possessif « notre étude ». De même, l'indication « chapitre unique » peut s'adresser à l'un ou l'autre des énonciataires sans qu'il soit possible de trancher au sens où il est tout autant possible qu'il s'agisse d'une information pour A. Darmesteter lui-même qu'une information adressée aux étudiants afin qu'ils se repèrent dans l'organisation du Cours.

D'autre part, dans les *notes de cours*, le caractère métadiscursif de certains énoncés n'est pas toujours lié à la préparation et peut aussi témoigner d'une situation d'écriture postérieure à l'enseignement. Dans les *notes* intitulées « Résumés du cours de M. Darmesteter (Phonétique comparée des langues romanes). Voyelles toniques », écrites par un scripteur anonyme – vraisemblablement un auditeur de la Conférence des langues romanes⁶⁷ –, le seul feuillet qui semble être autographe est celui qui suit directement la page de garde et où l'on peut lire :

⁶⁶ R. Mahrer et V. Nicollier Saraillon, « Les brouillons font-ils texte? », art. cit., p. 209-210.

⁶⁷ Sur ces manuscrits *allographes*, cf. *infra*.



Voilà ce que nous avons à faire.

Voilà ce que nous avons fait de ces 17 chap[itres] nous avons vu le 1^{er} & non entier

[encore : phonétique.

Nous avons étudié l'histoire des sons latins & leur devenir en franc[ais]

<accentuées :>

<Et d'abord les voyelles : > | Le lat[in] populaire n'a que 7 voyelles : a, è, é, ø ī, ò, ó, u.

l'à devient e, ié, dans une syllabe ouverte, reste dans une syll[abe] fermée.

l'è devient ie dans une syll[abe] ouverte, reste è dans une syll[abe] fermée

l'è (ē, ī) = oè, oi (oua, oi) - é è

l'ö = uo, ue, œ, eu.

l'ō, ū = ó, ou, eu.

l'ū = ü

Influences perturbatrices des gutturales, palatales & nasales.

Théorie des atones. - de l'hiatus

Théorie des consonnes initiales - médiales - finales.

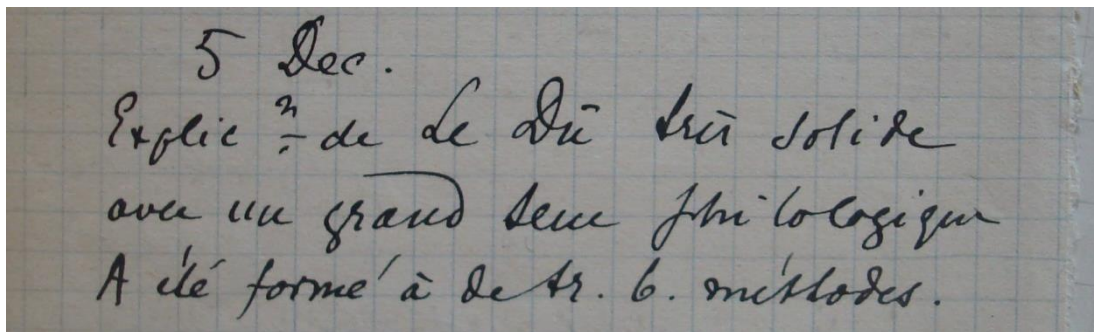
Nous en sommes à la théorie des groupes.

Figure 27 : Résumé par A. Darmesteter de ce qui a été effectué dans une de ses conférences à l'EPHE (BIS, Archives de l'Université de Paris, Ms AUC 41, Résumés du cours de M. Darmesteter (Phonétique comparée des langues romanes). Voyelles toniques, s. d.)

Si la dimension métadiscursive est aussi présente dans ces énoncés, ce qui est commenté est apparemment moins la liste des points abordés que le discours tenu oralement au fil des séances de la conférence : apparaît de nouveau l'écart entre le temps prévu et le temps réel de l'enseignement déjà évoqué plus haut par G. Paris. De plus, l'usage des temps verbaux du

passé aux premières lignes et du présent de l'indicatif à la dernière indiquent clairement que la situation d'écriture est postérieure à celle de l'enseignement. Il arrive donc que des *notes* soient produites par l'enseignant après une série de séances. Il ressort de cet exemple le caractère essentiellement tributaire d'une situation d'enseignement de la production des *notes de cours*, même si cette situation n'est pas toujours identifiable. Ces *notes* ne sont donc pas nécessairement préparatoires, ni même issues de la réélaboration d'un travail préparatoire.

Enfin, dernier cas de figure qu'il convient de prendre en compte, les *notes de cours* peuvent avoir été réalisées pendant la séance d'enseignement même. L'enseignement pratique peut laisser dans les fonds des traces d'une écriture concomitante, par exemple quand un exposé oral présenté par un élève ou un étudiant fait l'objet d'une prise de notes simultanée par l'enseignant. On trouve ainsi dans le fonds F. Brunot des notes prises par celui-ci pendant les exposés oraux faits en classe par des étudiants de la Sorbonne.



5 Déc[embre]

Explic[atio]n de Le Dû très solide
avec un grand sens philologique
A été formé à de tr[ès] b[onnes] méthodes.

Figure 28 : Commentaire écrit de F. Brunot sur l'exposé d'un étudiant de la Faculté des lettres (Fonds F. Brunot, Ms 7779, *Notes préparatoires au cours de grammaire*, « Généralités », 1909.)

L'étudiant dont F. Brunot prend en notes et commente l'exposé est vraisemblablement Anatole Le Dû, agrégé de grammaire en 1910⁶⁸. Entre 1907 et 1910, d'après le *Livret de l'étudiant*, F. Brunot donne des cours à la Sorbonne les vendredis et les samedis. On peut donc affirmer avec un haut degré de certitude que l'explication jugée « très solide » a été fait le samedi 5 décembre 1908, année où F. Brunot fait pour les étudiants de licence un cours intitulé « Explication d'un texte de l'époque classique » les samedis matins. Le second document concerne vraisemblablement un autre exposé, sur le thème « futur et conditionnel

⁶⁸ A. Chervel, « Les agrégés... », art. cit.

présent » en français, ce qui ne correspond pas à un sujet d'explication de texte. Il paraît plausible que ce deuxième exposé date de l'année universitaire suivante, soit 1909-1910, où F. Brunot propose aux étudiants de 2^e année, c'est-à-dire ceux qui préparent le diplôme d'études supérieures⁶⁹, un cours intitulé « Introduction aux études de philologie française moderne » qui figure dans le *Livret de l'étudiant* à la rubrique « Exercices pratiques ». Cet étudiant aurait donc suivi les cours de F. Brunot deux années de suite à des niveaux différents avant de devenir agrégé⁷⁰.

S'il est possible que le commentaire de F. Brunot sur l'explication du 5 décembre 1908 ait été consigné *a posteriori*, étant donné leur longueur et leur degré de précision, les notes sur le second exposé ont dû être prises au fil de la parole de l'étudiant. En effet, ces notes mélangent un compte-rendu du contenu présenté (« Forme périphrastique du futur », exemples tirés du latin) et des commentaires qui portent un jugement sur les lacunes (« rien sur l'apophonie »), la pertinence de ce contenu (« partie la + importante ») et son organisation (« confusion extrême »). L'écriture enseignante qui aboutit aux *notes de cours* ne se limite donc pas au temps passé hors de la classe, que ce soit avant ou après, mais peut également avoir lieu durant les séances d'enseignement : elles montrent que tant G. Paris, qu'A. Darmesteter et F. Brunot, quand ils écrivent dans le cadre de leur enseignement, ne se contentent pas de lire des notes préparatoires.

Alors qu'il est souvent possible de constituer un *dossier génétique*, c'est-à-dire un ensemble de versions qui reflètent différents états d'avancement dans la production d'un même texte et qui peuvent être ordonnées chronologiquement pour les brouillons d'écrivains, mais aussi, parfois, pour des travaux scientifiques « formels », tels qu'un article, un livre ou une conférence prononcée devant des pairs, les *notes de cours* de F. Brunot comme celles de G. Paris et d'A. Darmesteter offrent très rarement cette possibilité. Le prisme temporel, en mettant en évidence la complexité des liens entre écriture et enseignement oral, invite à prendre en compte la diversité et la complémentarité des sources et des outils d'analyse disponibles.

⁶⁹ Entre 1907-1908 et 1909-1910 inclus, aucun cours dédié à la préparation aux agrégations, toutes disciplines confondues, n'apparaît dans le *Livret de l'étudiant*. Le Diplôme d'Études Supérieures s'intercale entre la licence et l'agrégation à partir de 1905-1906 pour l'ensemble des disciplines littéraires.

⁷⁰ Le nom paraît suffisamment peu fréquent pour écarter l'hypothèse d'un homonyme.

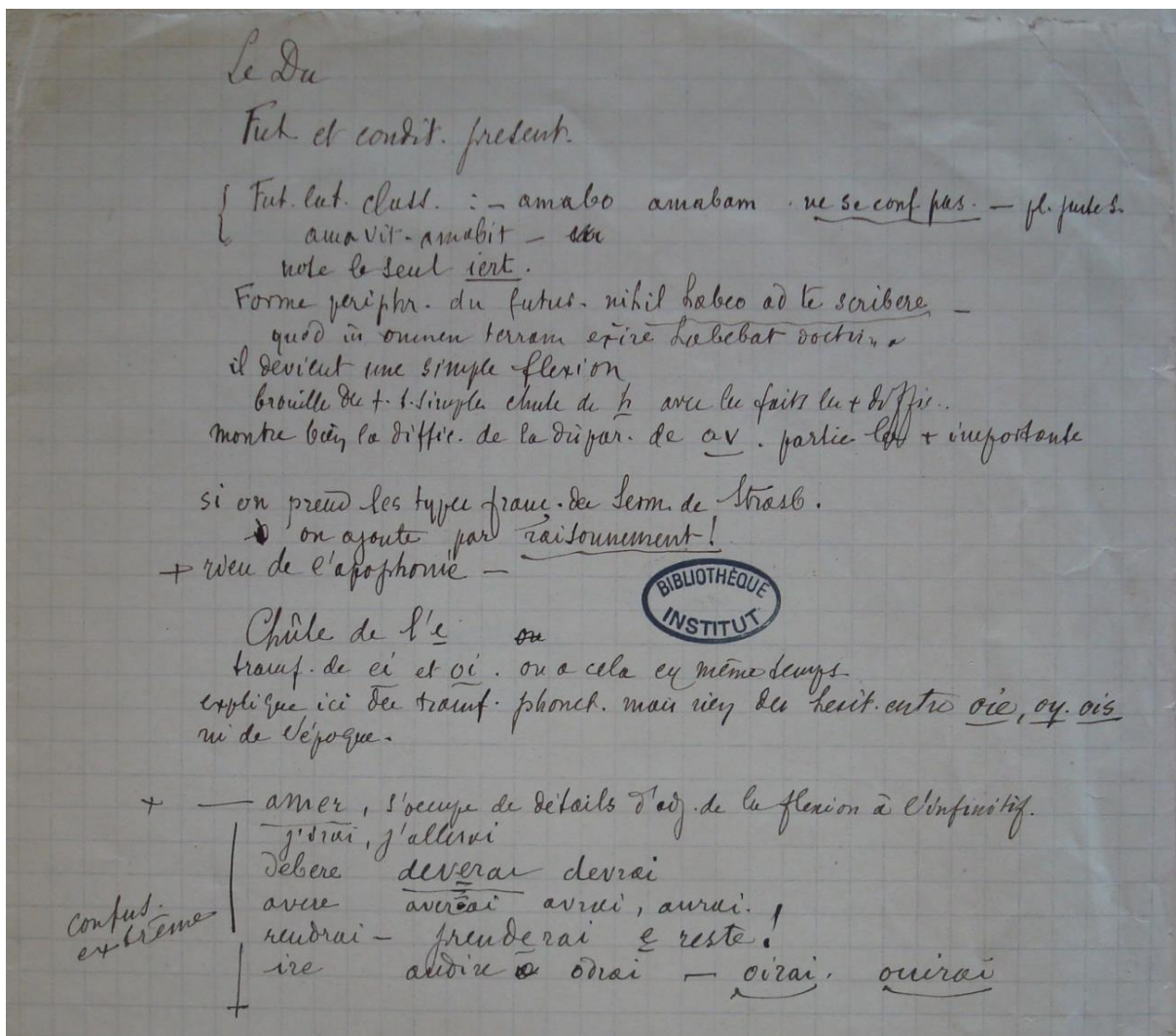


Figure 29 : Notes prises par F. Brunot lors de l'exposé d'un étudiant de la Faculté des lettres de Paris (BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7779, Notes préparatoires au cours de grammaire, « Formes », 1909.)

Le Du

Fut[ur] et condit[iionnel] présent.

Fut[ur] lat[in] class[ique] : -amabo amabam ne se conf[ond] pas – *pl juste s.*

amavit - amabit – [rature]

note le seul iert.

Forme périphr[astique] du futur. Nihil habeo ad te scribere _

quod in omnem terram exire habebat doctrina

il devient une simple flexion

brouille des *t[emps]* [rature] simples chute de h avec les faits les plus diffic[iles]

montre bien la diffic[ulté] de la dispar[itio]n de av partie la + importante

si on prend les types franç[ais] des Serm[ents] de Strasb[ourg]

[rature] on ajoute par raisonnement !

+ rien de l'apophonie

Chûte de l'e œ

transf[ormation] de ei et oi on a cela en même temps.

explique ici des transf[ormations] phonét[iques] mais rien des hésit[at]ions

[entre oie, oy, ois

ni de l'époque.

+ — amer, s'occupe de détails d'adj[ectif] de la flexion à l'infinitif

j'irai, j'irai

debere deverai devrai

Confus[ion] avere averai avrai, aurai

Extrême rendrai – prendrai e reste !

ire audire œ odrai – oirai.

2.2 Les opérations matérielles : actualiser le savoir à enseigner ?

La génétique textuelle, qui se concentre sur les opérations d'écriture et leur ordonnancement temporel, offre des outils précieux pour mettre en évidence les liens entre temporalité de l'écriture et temporalité de l'enseignement dans les *notes de cours*. Néanmoins, ces outils s'avèrent insuffisants pour décrire l'ensemble du processus d'écriture de travail de certains enseignants. De façon générale, Claire Bustarret, qui s'est intéressée aux pratiques de découpage et de collage dans les manuscrits de travail entre le XVIII^e et le XX^e siècle, formule les choses ainsi :

Les effets de ces actes d'écriture concernent autant la critique génétique que l'analyse cognitive, puisque tout découpage ou collage s'inscrit dans une tension entre l'accumulation du déjà écrit et la projection vers l'œuvre encore à venir. La nature hétérogène des composantes juxtaposées par collage fournit au scripteur de multiples indices sur son propre parcours de travail et l'incite à des actes tels que déplacer, "dys-poser", redistribuer⁷¹.

Il s'agit donc de réutiliser des écrits déjà produits avec un objectif nouveau, ce qui passe par des opérations de réagencement du matériau initial : découpage, collage, mais aussi déplacement. Plusieurs caractéristiques de l'enseignement supérieur par rapport aux ordres primaire et secondaire à partir de la fin du XIX^e favorisent ce type de pratiques, à commencer par les programmes d'enseignement. Les contenus enseignés, qui relèvent de la responsabilité des enseignants eux-mêmes, sont en effet rarement entièrement différents chaque année ou chaque semestre, ce dont atteste l'existence même de documents tels que les affiches de cours ou les *Livrets de l'étudiant*⁷². D'autre part, le rapprochement entre enseignement et recherche accroît les possibilités de transfert entre des écrits initialement élaborés en vue de productions différentes ou avec des objectifs généraux d'accroissement du savoir sans être nécessairement liés à une production particulière, comme les notes prises à l'occasion de lectures ou la constitution de fiches érudites par exemple⁷³. Il n'est donc pas étonnant d'être confronté à des écrits faisant état de ce type de pratiques dans les fonds d'enseignants qui sont également des chercheurs.

Pour autant, ce n'est pas une pratique générale : on n'en trouve pas trace dans les *notes de cours* de G. Paris, qui écrit généralement ses *notes de cours* dans de petits carnets. Il lui arrive de réemployer ses *notes* telles quelles quand il traite d'un sujet qu'il a déjà abordé peu auparavant, comme on l'a montré plus haut. Autrement, il lui arrive aussi de reprendre

⁷¹ Claire Bustarret, « Couper, coller dans les manuscrits de travail du XVIII^e au XX^e siècle » dans Christian Jacob (éd.), *Lieux de savoir*, Paris, Albin Michel, 2011, vol. " 2 : Les mains de l'intellect", p. 372.

⁷² Cf. Chapitre 3. Le Collège de France, on le sait, fait exception de ce point de vue puisque les professeurs ont pour obligation de présenter chaque année un contenu entièrement nouveau.

⁷³ Cf. J.-F. Bert, *Qu'est-ce qu'une archive de chercheur*, op. cit. ; *Une histoire de la fiche érudite*, Villeurbanne, Presses de l'ENSSIB, 2017.

périodiquement l'écriture des *notes de cours* depuis le début quand les premières *notes* sont déjà vieilles de plusieurs années. C'est ainsi que le fonds G. Paris contient deux carnets avec des *notes de cours* sur la grammaire de l'ancien français, l'un datant de 1881-1882 et l'autre

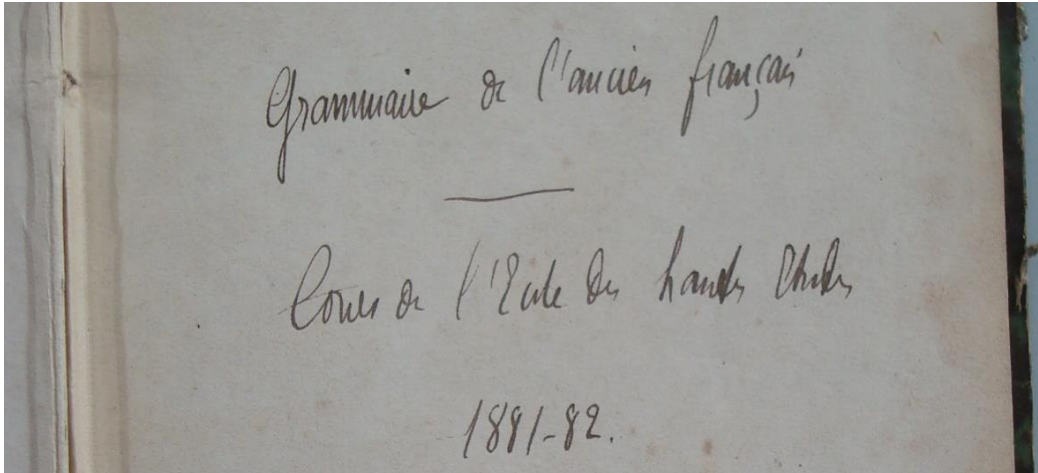


Figure 30a : Page de titre du cours de « grammaire de l'ancien français » donné à l'EPHE en 1881-1882 (BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/056, *Grammaire de l'ancien français*, 1881-1882, f. 1.)

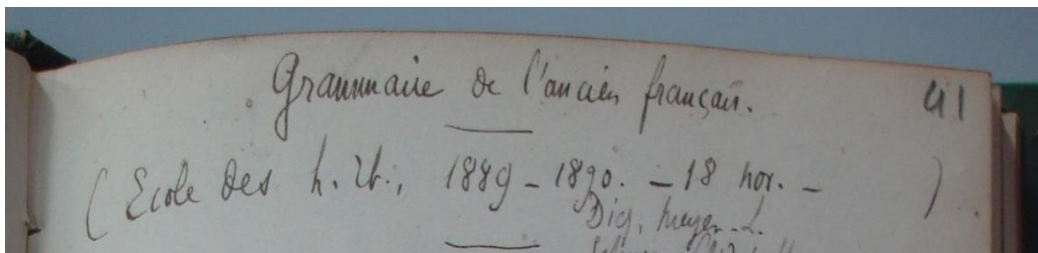


Figure 30b : Page de titre du cours de « grammaire de l'ancien français » donné à l'EPHE en 1889-1890 (BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/055, *Grammaire de l'ancien français*, 1889-1890, f. 41.)

de 1889-1890.

Ainsi les fonds sont-ils très inégaux sur ce plan. Néanmoins, les papiers d'A. Darmesteter et, surtout, ceux de F. Brunot témoignent de ces opérations portant directement sur les supports eux-mêmes et de la diversité des résultats auxquels elles aboutissent. Bien qu'il soit impossible de décrire la grande variété des *notes* qui procèdent de ce type d'opérations, qui ressortit à celle des habitudes de travail individuelles de chaque enseignant, quatre variables principales peuvent tout de même être dégagées :

1. le support : feuillet unique n'ayant pas subi d'opération matérielle (feuillet simple) ou feuillet principal sur lequel sont collés un ou plusieurs fragments d'autres feuillets (feuillet « composite ») ;

Les feuillets simples peuvent être séparés (des « feuilles volantes ») ou regroupés et ordonnés, en composant un cahier ou un carnet, que ce soit un produit manufacturé ou un

regroupement « bricolé » par l'enseignant lui-même⁷⁴. Par ailleurs, les feuillets, qu'ils soient simples ou « composites », peuvent avoir été foliotés ou non. Le cas échéant, il convient de garder en tête que cette opération peut avoir été effectuée par l'enseignant lui-même ou par une personne extérieure (membre de la famille, disciple, collègue, archiviste...), à déterminer en fonction de l'histoire du fonds.

2. le type d'écriture : manuscrite, dactylographiée ou imprimée ;

Sur ce second critère, deux précisions s'imposent. D'abord, pour les feuillets « composites », ce critère peut différer entre le feuillet principal et le ou les fragments collés, ainsi que d'un fragment à l'autre. Ensuite, en ce qui concerne l'écriture manuscrite, il convient de prendre en compte également les différents outils scripteurs : stylo et crayon, qui peuvent chacun présenter des variations de couleur ou de teinte.

3. la présence ou l'absence de traces d'opérations de réécriture (ajout, suppression, remplacement, déplacement) ;

Quand ces opérations ont laissé des traces, celles-ci peuvent se trouver non seulement sur le feuillet unique ou principal, mais aussi sur chacun des fragments collés.

4. l'identité du ou des scripteurs : écritures autographes ou allographes⁷⁵.

Outre leur forme, ces *notes* posent problème pour ce qui est de leur datation, absolue et relative, dans la mesure où la période d'élaboration des feuillets « composites » ne peut se réduire à celle où ont été effectuées les opérations de découpage et de collage – si tant est qu'on puisse dater ces opérations ; or, sauf pour les imprimés, qui peuvent généralement être identifiés – encore qu'il faille s'en tenir à leur date de publication, à moins de trouver des manuscrits préparatoires datables ou des sources complémentaires donnant des indications à ce sujet –, il est le plus souvent impossible de savoir quand ces fragments isolés ont été rédigés. Il en va de même pour l'écriture sur le feuillet principal, qui relie les divers fragments entre eux pour former un nouveau texte. Là encore, il s'agit de s'appuyer sur d'autres types de sources, telles que les *Annuaire*s de l'EPHE ou le *Livret de l'étudiant*, ainsi que sur des indices d'ordres textuel et discursif pour parvenir à dater ces opérations. Cependant, ces indices sont rarement présents sur chaque feuillet et ce n'est souvent qu'à l'échelle d'un ensemble de feuillets qu'on peut tenter de les situer dans le temps.

⁷⁴ Existent aussi des fragments « volants », découpés mais non collés. De plus, des feuillets de format réduit, du type « fiche érudite » par exemple, peuvent être insérés entre des feuillets principaux de format plus grand. En l'absence de collage ou de foliotation, il n'est pas possible de déterminer de quelle manière ces supports devaient s'intégrer dans l'ensemble des *notes* et ; plus généralement, dans l'économie générale du Cours.

⁷⁵ Sur ce dernier point, cf. *infra*.

2.2.1 Déplacer ses papiers

La pratique de déplacer ses papiers pour constituer de nouveaux cours, est également attestée chez d'autres enseignants du supérieur comme Charles Bally (1865-1947), qui laissait dans ses *notes de cours* des « fantômes », c'est-à-dire un papier signalant l'absence, dans l'ensemble initial, d'un ou plusieurs feuillets déplacés vers un autre ensemble⁷⁶. Cette pratique n'apparaît pas dans les fonds retenus pour cette étude. En revanche, les *notes de cours* d'A. Darmesteter et de F. Brunot attestent de numérotations multiples sur un même feuillet, ce qui ressortit à la même logique de déplacement matériel. G. Paris, quant à lui, consigne la plupart du temps ses *notes* dans des carnets dont il ne peut pas déplacer les feuillets.

Un ensemble de notes d'A. Darmesteter conservées pour un cours sur le latin populaire comporte 20 feuillets, tous de format identique sauf trois ; l'un dont la partie supérieure a été découpée et deux qui ont été constitués d'un feuillet principal sur lequel est collé un autre papier. Sur ces 20 feuillets, 12 sont inscrits uniquement au recto, tandis que huit portent des inscriptions au verso également ; il y a donc 28 pages en tout. Sur ces pages, il est possible d'identifier jusqu'à quatre systèmes de numérotation différents de la main d'A. Darmesteter, à quoi s'ajoutent des numéros dont certains sont illisibles et d'autres semblent ne relever d'aucun des quatre autres systèmes⁷⁷. Une partie de ces numéros sont notés à l'encre noire, d'autres au crayon ; tous se situent en haut à droite de la page. Tous les feuillets ont été numérotés au recto ; en ce qui concerne les verso, seuls trois sur huit sont numérotés. Sur chaque page numérotée on peut relever entre un et quatre systèmes de numérotation différents (Tableau 2).

Nombre de systèmes de numérotation différents par page	Nombre de pages	– dont	
		<i>recto</i>	<i>verso</i>
0	5	0	5
1	6	3	3
2	13	13	0
3	2	2	0
4	2	2	0
Total	28	20	8

Tableau 2 : Répartition du nombre de systèmes de numérotation différents par page dans les *notes de cours* sur le « latin populaire » d'A. Darmesteter (EPHE, 1873-1882).

⁷⁶ Sur l'exemple de Ch. Bally, cf. M. Jorge et P.-Y. Testenoire, « Écrire pour enseigner », art. cit.

⁷⁷ BIS, Papiers A. Darmesteter, Ms AUC 41, [*Cours sur le latin populaire*], 1873–1882. Cf. Annexe II.B.3.c.

Un des systèmes de numérotation, inscrit à l'encre, est constitué de numéros de chiffres arabes simples de 1 à 14, parfois suivis de *bis* ou *ter*. Un autre, au crayon à papier et barré, est composé du numéro 4 suivi d'un autre numéro en indice, de 4_1 à 4_{16} , auxquels s'ajoutent un 3 et un 4. Le troisième système est formé de lettres minuscules, à l'encre, de *c* à *m*, ce deux lettres étant les seules barrées ; une page est numérotée *l bis*. Enfin, le quatrième système est composé de chiffres romains écrits au crayon : de *V* à *X*, à l'exclusion du *VI* et du *VIII*⁷⁸. Ces quatre systèmes sont inégalement répartis entre les pages : le premier (chiffres arabes) et le troisième (lettres) concernent 12 pages, le deuxième (4_n) en concerne 15, le dernier (chiffres romains) seulement quatre⁷⁹.

Dans l'ordre actuel, le premier feuillet est l'une des deux pages qui ont été numérotées quatre fois. Il porte deux fois le numéro 1, une fois au crayon, une autre à l'encre ; figurent aussi 4_7 au crayon et *m* à l'encre, tous deux barrés.

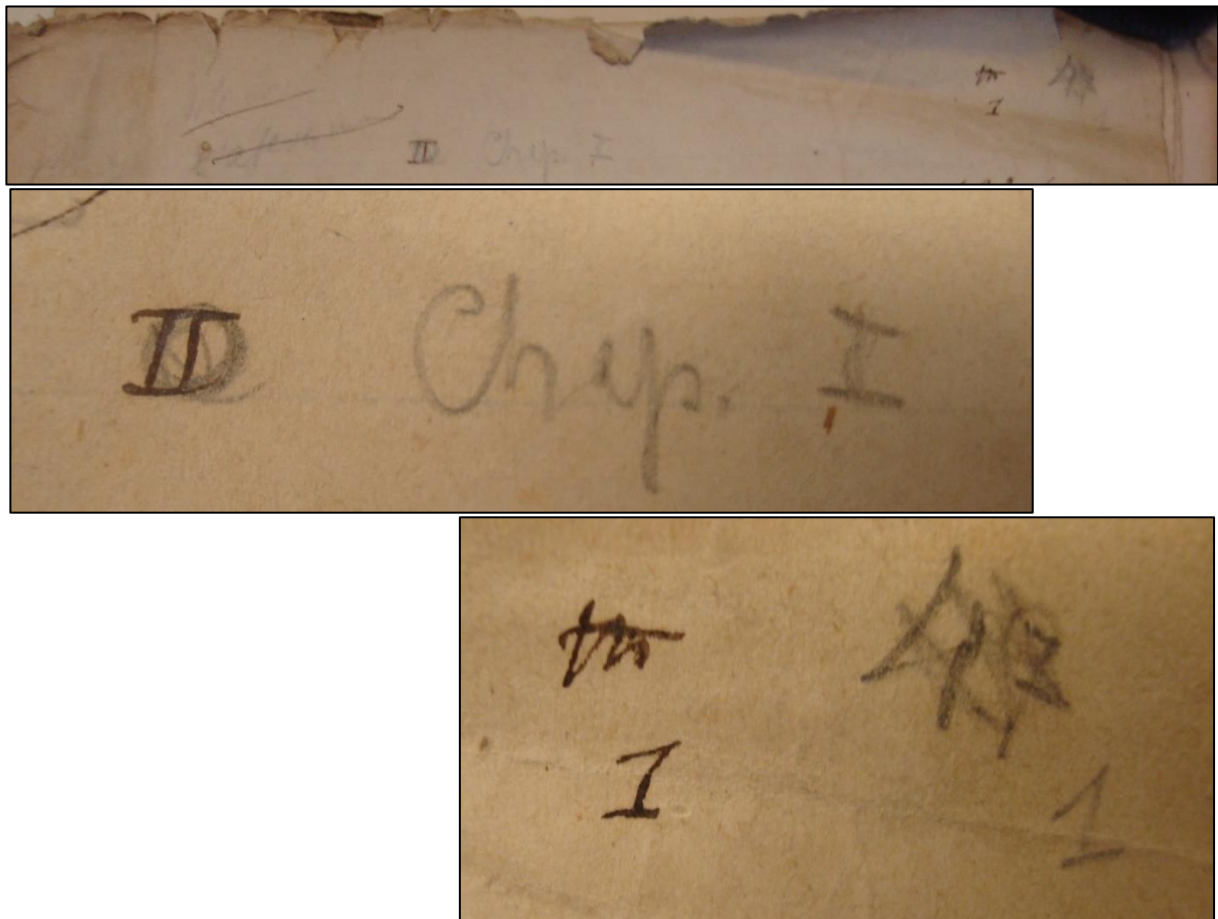


Figure 31 : En-tête de la première page du cours sur le latin populaire, vue générale, puis détaillée (centre et angle supérieur droit). (BIS, Archives de l'Université de Paris, Ms AUC 41, A. Darmesteter, [Cours sur le latin populaire], EPHE, 1873-1882.)

⁷⁸ Pour ce dernier système, il est possible qu'il concerne d'autres pages, mais cela reste difficile à déterminer en raison de la faible lisibilité des inscriptions au crayon.

⁷⁹ Cf. Annexe II.B.3.c

Dans la logique de la numérotation par lettres comme dans le système 4_n , cette page se situerait à la suite de l'autre qui compte aussi 4 numéros, qui est actuellement la page $14r$. Or il apparaît que sur ce tout premier feuillet commence une section qui était initialement intitulée « II », remplacée au crayon par « Chap[itre] I ». Il semble donc que ce soit une section entière qu'A. Darmesteter avait choisi de déplacer. Néanmoins, il y a entre la fin de cette première page et le début de la deuxième dans l'ordre actuel une importante rupture syntaxique et discursive :

[fin de la page $1r$ actuelle] Ajoutons les autres codes germaniques, les formules de droit entre autres celles de Marcellus (VII^e siècle) et les plus anciennes chartes, ~~et enfin~~ <les diplômes de Marini (Papiri diplomatici)>, les écrits les plus récents ou interpolés des arpenteurs romains ; enfin les m[anu]s[crit]s de l'époque mérovingienne, dont M. Schuchardt a su faire un si ~~utile~~ <remarquable> usage

[début de la page $2r$ actuelle] de là vient que nombre de ~~verbes~~ mots simples disparaissent en roman, <étant> représentés par ~~leurs dérivés~~ <des formes> dérivées ou composées.

Cette rupture montre que ces deux pages n'ont jamais constitué une suite logique, ce que confirme d'ailleurs la numérotation, qui passe de 1 à 5 et de 4_7 à 4_{11} . Dans les deux systèmes, il est clair que trois pages intermédiaires manquent. Les actuelles pages $2r$ à $5r$ constitue en revanche un ensemble, tant du point de vue discursif que de celui des numéros qu'elles portent, tandis qu'une nouvelle rupture les sépare de l'actuelle page $6r$. Deux autres ensembles cohérents du point de vue des numérotations et du discours peuvent être dégagés. L'un se situe entre les actuelles pages $7r$ à $12v$, où les deux principaux systèmes de numérotation se suivent et où le discours est continu. Il apparaît que l'envers des actuels feuillets 10 à 12 a été intégré pour réaliser des ajouts et des remplacements dans le texte principal, initialement écrit uniquement sur l'endroit. De là le fait que leurs versos soient numérotés alors que les autres ne le sont pas. Les versos qui ne sont pas numérotés servent soit de manière très ponctuelle pour ajouter quelques lignes seulement, soit à faire des *excursus* bibliographiques ou notionnels, comme une explication de la loi de Grimm. L'autre ensemble cohérent se situe entre les actuels feuillets 16 à 19 , qui sont une réécriture des feuillets 7 à 10 , qui diverge néanmoins sur la fin, pour s'enchaîner avec le dernier feuillet de l'ensemble, soit l'actuelle page $20r$, dont la partie supérieure est formée d'un autre papier, collé sur le feuillet principal, visiblement pour permettre l'enchaînement avec ce qui précède et avec une autre section du cours, qui commence sur le feuillet principal, juste en dessous du feuillet collé⁸⁰.

⁸⁰ Pour une analyse de ce feuillet, voir M. Jorge et P.-Y. Testenoire, « Écrire pour enseigner », art. cit.

À quels moments ces feuillets ont-ils été déplacés et renumérotés ? Les *Annuaire*s de l'EPHE signalent que, durant la période où il y enseigne, soit entre 1872 et 1882, A. Darmesteter aborde le latin populaire tous les ans de 1873-1874 à 1880-1881. La reconduction du thème d'année en année, loin de se traduire par la stabilité des *notes de cours* sur une décennie, aboutit en réalité à un travail d'écriture complexe, qui associe des déplacements à des pratiques de découpage et de collage ainsi que de réécriture. Les reconfigurations du savoir qu'induisent ces opérations montrent les hésitations d'A. Darmesteter quant au contenu de son cours, mais aussi quant à l'organisation la plus pertinente pour traiter du latin populaire dans le cadre d'un cours. Par suite, ces pratiques mettent en évidence l'importance qu'il accorde à cet aspect dans son enseignement. Cela témoigne d'une réflexion longue, en plusieurs étapes, sur le cours dans son ensemble. Cette pratique de déplacement s'inscrit aussi dans une logique de conservation du savoir à enseigner du point de vue du contenu, ce qui n'empêche pas de l'enrichir et de l'actualiser, comme le révèlent les réécritures, mais aussi les découpages et les collages, autre type d'opération matérielle que pratique également F. Brunot.

2.2.2 Découpage et collage dans les notes de cours : une écriture de l'accumulation

Les notes du cours d'histoire de la langue française de F. Brunot sont composées de dix chemises réparties en trois cartons. Outre la quantité de notes et la difficulté, déjà mentionnée, d'identifier les situations d'enseignement en fonction desquelles elles ont été produites, leur datation est également problématique. En effet, se trouvent dans ces cartons aussi bien des feuillets ou ensembles de feuillets manuscrits « simples », composés d'une feuille de papier, support unique et complet, sur lesquelles un seul outil scripteur⁸¹ a été employé, que des feuillets « composites », dans lesquels au support principal se superposent par collage des fragments d'autres papiers, eux-mêmes supports d'écritures manuscrites, dactylographiées ou imprimées. Ainsi, un même feuillet peut parfois porter trois fragments tirés d'autres textes distincts, ce que révèle, pour les passages manuscrits, tant la teinte du papier que celle de l'encre. Entre ces deux pôles, existent toutes sortes de variantes : une page entière d'imprimé collée sur un feuillet sans autre opération, un feuillet dactylographié portant des corrections manuscrites, un feuillet comportant deux fragments tirés d'un même support initial, etc.

⁸¹ Le terme est employé ici pour désigner de manière générique tout ce qui a pu être utilisé pour produire les *notes de cours* présentes dans les fonds G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot : crayons à papier, crayons de couleur, stylos, machine à écrire.

Quelques indications textuelles permettent cependant de se faire une idée de la composition de l'ensemble du cours en chronologie absolue. Par exemple, sur un feuillet dactylographié et corrigé à la main, inclus dans une sous-chemise intitulée « Latin classique, latin parlé ~~et roman~~ », F. Brunot écrit : « Un ministre de l'Instruction publique, M. Léon Bérard, vient de le [*i. e.* le latin] remettre à la base de toutes les études libérales⁸² ». La réforme proposée par L. Bérard (1876-1960), ministre de l'Instruction publique (1919 ; 1921-1924), vise à rendre le latin obligatoire dans toutes les filières de l'enseignement secondaire. Le conseil supérieur de l'Instruction publique l'autorise dans un premier temps par le décret du 3 mai 1923, qui supprime la section moderne du premier cycle d'enseignement secondaire, soit à partir de la sixième. Cependant, le Conseil se ravise ensuite, considérant, dans le décret du 9 août 1924, qu'il n'est pas acceptable de laisser le monopole de tout enseignement moderne, c'est-à-dire sans langues anciennes, à l'enseignement primaire supérieur alors que la filière secondaire moderne avait été officiellement reconnue à égalité avec la filière classique par la loi de 1902. On peut donc a priori considérer que ce texte date du milieu des années 1920, probablement entre les décrets de 1923 et de 1924. Néanmoins, cette phrase, qui apparaît sur un feuillet dactylographié, ne permet pas de savoir s'il a existé une version antérieure du texte où la mention de cette réforme aurait été absente.

Dans le même ensemble, quelques feuillets plus loin, sur une page manuscrite, F. Brunot opère un remplacement en barrant le titre du *Lateinisch-romanisches Wörterbuch* de G. Körting, dont la première édition est de 1890 et la dernière de 1907, pour le remplacer par le *Etymologisches Wörterbuch der romanischen Sprachen*, soit un ouvrage de F. Diez publié en 1853, mais que F. Brunot attribue à W. Meyer-Lübke. L'association du titre et de l'auteur est vraisemblablement erronée : il semble que F. Brunot pensait au *Romanisches etymologisches Wörterbuch* de W. Meyer-Lübke, paru en 1911, dans la mesure où cet ouvrage est plus récent que celui de G. Körting qu'il est censé remplacer.

De ces deux éléments de datation, on peut conclure que le cours a été construit en trois phases différentes au moins : une première période postérieure à 1890 et antérieure à 1911, une seconde entre 1911 et les années 1920, puis une troisième au milieu des années 1920. À cela s'ajoutent les modifications manuscrites sur la partie dactylographiée du cours, qui ont peut-être été apportées dans les années 1920, juste après la dactylographie, ou plus tard. La conception de cet ensemble de feuillets s'étend sur une période minimale d'une quinzaine d'années, mais qui pourrait possiblement s'étendre des années 1890 aux années 1930, soit

⁸² BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7783, *Petite histoire de la langue française*, « Latin classique, latin parlé », s. d.

toute la durée de la carrière d'enseignant de F. Brunot à la Faculté des lettres de Paris. Il apparaît ici que non seulement les *notes de cours* ne sont pas nécessairement des écrits de préparation, on l'a dit, mais elles peuvent révéler des processus d'élaboration du savoir de longue durée et une réactualisation d'écrits parfois déjà anciens.

Un autre exemple, tiré d'une sous-chemise consacrée à la langue classique, apporte d'autres éléments dans ce sens. En effet, le *Livret de l'étudiant* montre que le thème de la « langue classique » est annoncé à de multiples reprises durant la carrière de F. Brunot⁸³. Pendant qu'il était maître de conférences en *Grammaire et philologie* à la Faculté des lettres de Paris entre 1891 et 1900, il doit traiter de la langue du XVII^e siècle, du point de vue de la syntaxe uniquement de 1892 à 1895, puis de la langue de manière générale en 1896-1897 et 1897-1898, puis à nouveau en 1900. Une fois nommé professeur d'*Histoire de la langue française*, F. Brunot revient à cette période sous l'appellation « langue classique ». Il aborde la « formation de la langue classique » tous les ans de 1906-1907 à 1909-1910, puis revient deux fois sur la « phrase à l'époque classique », en 1911-1912 puis en 1921-1922. Dans ses notes, il découpe et colle des fragments imprimés, qu'il complète à la main de façon à reconstituer un nouveau texte entièrement rédigé. La Figure 32 montre la manière dont il critique le *Dictionnaire* de l'Académie de 1694.

Les parties imprimées proviennent du quatrième tome de l'*Histoire de la langue française*, intitulé « La langue classique (1660-1715) »⁸⁴. Pourtant, la mise en page et les numéros de notes des extraits d'imprimés que F. Brunot a découpés et collés ne correspondent pas à ceux de la première édition : a-t-il utilisé des épreuves ou une édition ultérieure ? Si cela reste impossible à déterminer, autant que la date exacte à laquelle il a réalisé ces opérations de découpage, de collage et d'écriture, il est en revanche clair que F. Brunot conserve et réutilise dans le cadre d'un enseignement ce qu'il a écrit pour un ouvrage dont ce n'était pas la destination première. La reprise de ce sujet en 1921-1922 suggère que ces *notes* ont dû être réemployées, donc potentiellement modifiées, au moins jusqu'à cette date.

L'usage que F. Brunot fait de cet imprimé montre qu'il a modifié son discours. Ainsi, il a ajouté les exemples à valeur illustrative de « prevost », « invalider » et « bran-de-vin » afin d'illustrer les défauts du plan du *Dictionnaire* de l'Académie. Changement plus important, il apparaît que le discours qu'il développe entre les deux passages imprimés dans ses *notes de cours* ne correspond pas du tout à celui qu'il tient entre ces deux mêmes passages dans le

⁸³ Cf. Annexe I.B.3

⁸⁴ Les parties imprimées se trouvent dans *Histoire de la langue française des origines à 1900*, T. 4 : « La langue classique (1660-1715) », 1^{re} partie, Paris, Armand Colin, 1913-1924, p. 44 et 46.

livre, où ils sont éloignés de deux pages. En effet, alors que dans l'ouvrage publié, F. Brunot développait uniquement les défauts du *Dictionnaire*, il en fait une réévaluation positive en reconnaissant « un effort immense » des rédacteurs pour expliquer les mots de manière précise. Il s'agit là d'un changement de position qui laisse penser que ce n'est pas dans les années 1890 au moment de la publication de l'ouvrage, mais bien plus tard, que F. Brunot a découpé et collé ces passages dans ses *notes de cours*.

Cependant, fruits d'un long travail de relevé lexicographique et de comparaison de différents dictionnaires du XVII^e siècle, celui de l'Académie évidemment, mais aussi ceux de Richelet, qu'il cite, dans le manuscrit, de Thomas Corneille et de Furetière, F. Brunot continue de juger son texte utilisable et ses résultats au moins en partie valables. Peut-être par souci d'économie, il cesse cependant de souligner le travail qu'il a préalablement réalisé en supprimant des phrases comme : « c'est dans Furetière seul que je relève : [...] »⁸⁵. Il ne s'agit donc pas d'une simple reprise de son travail de recherche, ni dans les conclusions, ni dans la forme même de l'imprimé. Les modifications apportées ne se limitent pas non plus à des reformulations d'un contenu préexistant. Les *notes de cours* révèlent ainsi un savoir élaboré sur un temps long ainsi qu'une forte interaction entre ses travaux de recherche et son enseignement.

⁸⁵ Ferdinand Brunot, « La langue de 1660 à 1700 » dans Louis Petit de Julleville (éd.), *Histoire de la langue et de la littérature française, des origines à 1900*, Paris, A. Colin, 1896, vol. 5 : "Dix-septième siècle (Deuxième partie : 1661-1700)/8, p. 768.

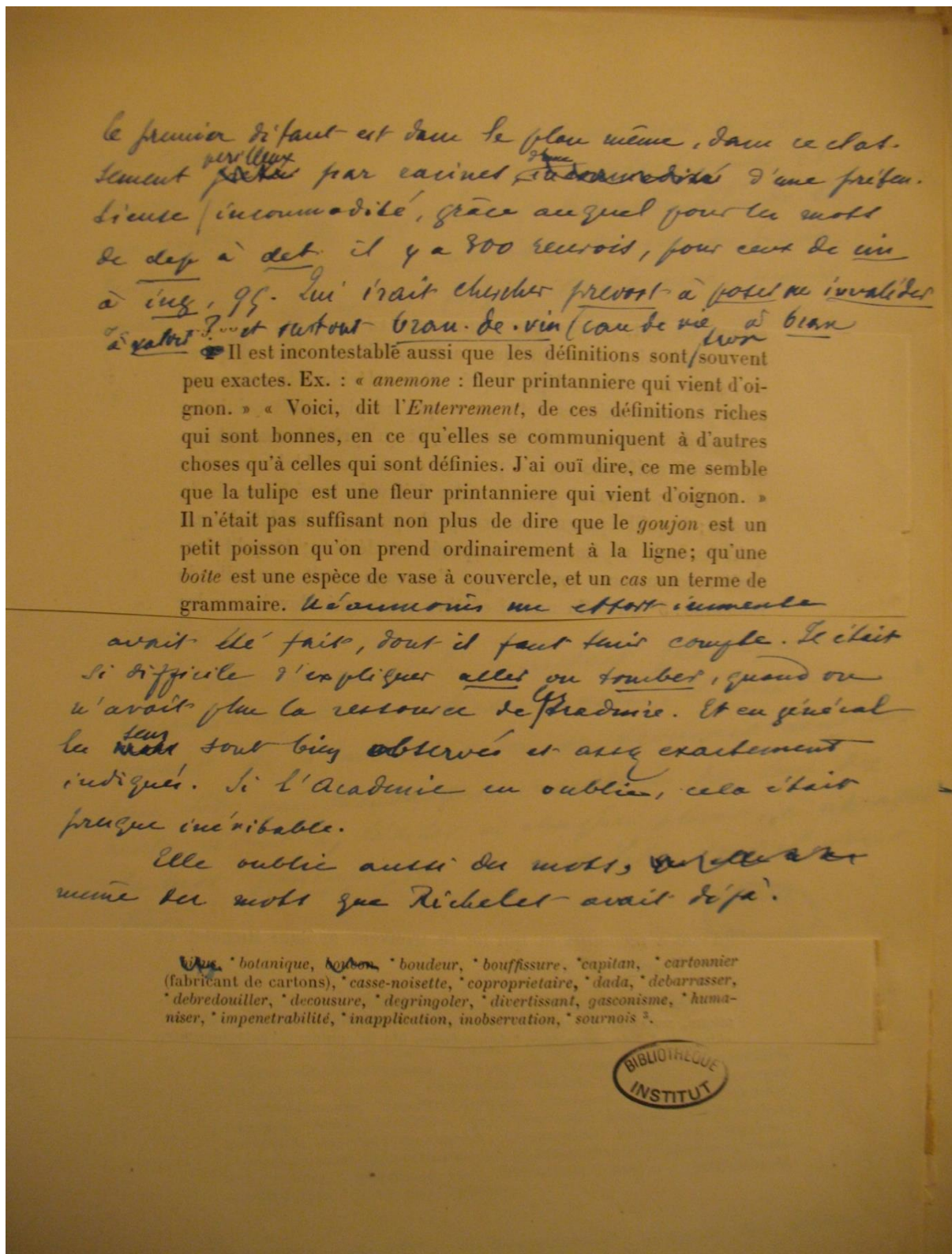


Figure 32 : Exemple d'intégration par découpage et collage de fragments imprimés aux notes de cours de F. Brunot (BIF, Fonds Ferdinand Brunot, Ms 7784, *Petite histoire de la langue française*, « La langue classique. Les résultats. »)

Le premier défaut est dans le plan même, dans ce classement ~~préten~~ <périlleux> par racines <de> une ~~incommodité~~ d'une prétentieuse | incommodité, grâce auquel pour les mots de dep à det il y a 300 renvois, pour ceux de im à ing, 95. Qui irait chercher prevost à poser ou invalider

à valoir? et surtout bran-de-vin (eau de vie à bran)
2 Il est incontestable aussi que les définitions sont <trop> souvent peu exactes. Ex. : « anemone : fleur printannière qui vient d'oignon. » « Voici, dit l'Enterrement, de ces définitions riches qui sont bonnes, en ce qu'elles se communiquent à d'autres choses qu'à celles qui sont définies. J'ai ouï dire, ce me semble que la tulipe est une fleur printannière qui vient d'oignon. » Il n'était pas suffisant non plus de dire que le goujon est un petit poisson qu'on prend ordinairement à la ligne ; qu'une boîte est une espèce de vase à couvercle, et un cas un terme de grammaire. Néanmoins un effort immense

avait été fait, dont il faut tenir compte. Il était si difficile d'expliquer aller ou tomber, quand on n'avait plus la ressource de <les> traduire. Et en général les [rature] <sens> sont bien observés et assez exactement indiqués. Si l'Académie en oublia, cela était presque inévitable.

Elle oublie aussi des mots, qu'elle n'a même des mots que Richelet avait déjà.

bibus, *botanique, boueon, *boudeur, *bouffissure, *capitan, *cartonnier (fabricant de cartons), *casse-noisette, *copropriétaire, *dada, *debarrasser, *debredouiller, *decousure, *degringoler, *divertissant, gasconisme, *humaniser, *impenetrabilité, *inapplication, inobservation, *sournois³.

La complexité de l'élaboration des *notes de cours* de G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot, si elle se passe par les opérations d'écriture telles qu'elles ont été définies par la critique génétique, leur échappe parfois pour se concrétiser dans des pratiques proprement matérielles comme le découpage et le collage. Ces *notes de cours* portent la trace d'opérations d'écriture et de réécriture liées à la situation d'enseignement initiale qui détermine leur production, d'une part, et aux éventuelles réutilisations dans d'autres situations d'enseignement, lesquelles peuvent être plus ou moins éloignées dans le temps ou ancrées dans un cadre institutionnel différent, d'autre part ; ces réutilisations peuvent à leur tour engendrer d'autres opérations. Ceci nécessite, pour porter un regard historique sur ces *notes*, de prendre en compte également des temporalités plus longues qui s'inscrivent à l'échelle

d'une carrière entière. Là encore, toutes choses égales par ailleurs, le parallèle avec les pratiques d'écriture des enseignants d'aujourd'hui ne semble pas artificiel :

Les enseignants réutilisent donc des préparations d'une année sur l'autre sans les modifier et ils s'en justifient : ce sont de bonnes préparations, très travaillées, très détaillées, il y a peu de nouvelles recherches dans la matière d'enseignement concernée (l'histoire est citée), etc. Cependant, les préparations sont parfois revues [...].

Lorsqu'il y a des modifications, elles peuvent avoir lieu tout de suite à la fin du cours ou après : elles peuvent alors être réécrites ou modifiées ou comparées alors aux brouillons d'écrivains ! "J'ai quelques, des anciennes préparations que j'ai pas réécrites au propre sur peut être lesquelles il y aura peut-être des machins, des trucs rajoutés comme un vrai brouillon d'écrivain quoi"⁸⁶.

Le temps de l'écriture décrit par les généticiens du texte en termes d'opérations s'inscrivant dans *campagnes d'écriture* et des *phases*, qu'elles soient *préparatoires*, *pré-rédactionnelles* ou *rédactionnelles*, rencontre ainsi le temps qu'Yves Chevallard, affirmant que « le processus didactique existe comme *interaction d'un texte et d'une durée*⁸⁷ », nomme *chronogénèse*.

Les *notes de cours* telles qu'on les conçoit ici, bien que définies par la situation d'enseignement qui a présidé à leur écriture, ne sont nécessairement pas consignées en vue d'une oralisation et peuvent avoir été élaborées après le début du cours, voire après sa fin, remplissant ainsi les fonctions de stockage de l'écrit. Il faut alors envisager que les *notes* des enseignants ne sont ni obligatoirement préparatoires au cours, ni uniquement porteuses d'un contenu scientifique. Plus encore, elles ne sont pas forcément produites par l'enseignant en tant que scripteur.

3 Les manuscrits *allographes* : enseignants, élèves et *disciples*

Comme on l'a montré précédemment, les manuscrits des enseignants ne se réduisent pas à des « préparations de cours ». En effet, ils peuvent revêtir une fonction rétrospective de contrôle et de mémorisation du cours tel qu'il s'est déroulé. Qui plus est, ils sont souvent réutilisés, que ce soit dans une version remaniée ou à l'identique – ce dernier cas n'autorise pas pour autant à inférer que les manuscrits auraient été oralisés de la même façon. Cependant, si les rapports entre écrit et oral et entre amont et aval du face-à-face avec les étudiants qui s'y font jour sont complexes, ils posent tout autant question quand émergent dans les fonds des mains extérieures.

⁸⁶ M. Fialip-Baratte, « Préparations », art. cit., p. 134.

⁸⁷ Y. Chevallard et M.-A. Johsua, *La transposition didactique*, op. cit., p. 65. L'italique est de l'auteur.

L'élaboration collaborative commence depuis quelques années à être pensée et documentée du point de vue de la génétique textuelle, d'une part, et de l'anthropologie des sciences, d'autre part⁸⁸. À partir des *notes de cours*, cette approche permet d'interroger la place qu'occupent les élèves, auditeurs et étudiants dans la construction de ces cours, compris à la fois en tant que domaine de savoir à étudier et en tant que suite de leçons professées oralement. En effet, s'il est impossible aujourd'hui d'avoir directement accès au versant oral de *cours* dispensés au XIX^e siècle, l'exemple des sujets d'exercices et de travaux à réaliser par les étudiants a déjà permis de montrer que les manuscrits ne sont pas exempts de traces de sa dimension pratique, d'une part, et dialogique, d'autre part.

Les manuscrits *allographes*⁸⁹ conservés dans les fonds d'archives font apparaître cette dimension de manière plus marquée encore et posent la question des relations entre *maîtres* et *disciples* dans la transmission des savoirs. F. Waquet, qui a analysé les différentes formes qu'a pu prendre cette relation dans le monde occidental depuis le XVII^e siècle, la définit comme « une relation asymétrique sur le fondement, entre autres, d'une différence de savoir et de statut, autrement dit de capital intellectuel et de capital universitaire⁹⁰. » Or, dans les archives d'enseignants qui composent le corpus de cette étude, certains manuscrits sont le fait d'élèves ou d'auditeurs, mais on rencontre également d'autres scripteurs : il convient donc de questionner aussi la diversité des *disciples* dont les archives des *maîtres* ont conservé la trace.

3.1 Des traces écrites de pratiques d'enseignement

3.1.1 Rédactions et résumés de cours : des travaux d'élèves ?

Rédiger le cours, quand c'est le fait d'un enseignant, est un travail d'écriture ou de réécriture qui peut être réalisé en amont ou en aval de la performance orale⁹¹. En revanche, quand cette activité est réalisée par un autre, elle est, en temps normal, consécutive à l'enseignement en face-à-face et s'appuie sur une prise de notes réalisée au moment de la *leçon*. Il s'agit donc systématiquement d'une réécriture à partir d'un matériau initial plus ou

⁸⁸ Nicolas Donin et Daniel Ferrer (éds.), art. cit. ; P.-Y. Testenoire, « Comment éditer un cours? L'exemple de la collaboration de Louis Havet et d'Antoine Meillet », art. cit. J.-F. Bert souligne le fait que les pratiques de coécriture en recherche restent sous-documentées (« De quelques actes de chercheur » in J.-F. Bert, *Qu'est-ce qu'une archive de chercheur*, op. cit., p. 12-14.). Pour ce qui est de la construction collaborative des savoirs scientifiques aujourd'hui, elle a été étudiée d'un point de vue sociologique, notamment à partir des travaux de Bruno Latour et Steve Woolgar (*La vie de laboratoire*, op. cit.). Une approche linguistique centrée sur l'oral dans une perspective interactionniste a été proposée par Lorenza Mondada (*Chercheurs en interaction : comment émergent les savoirs*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2005.).

⁸⁹ On opposera ici manuscrits *allographes*, c'est-à-dire élaborés par d'autres scripteurs que le savant qui donne son nom au fonds, et manuscrits *autographes*, écrits de la propre main de ce savant.

⁹⁰ Françoise Waquet, *Les enfants de Socrate : filiation intellectuelle et transmission du savoir, XVII^e-XXI^e siècle*, Paris, Albin Michel, 2008, p. 91.

⁹¹ Cf. *supra*.

moins proche de la parole magistrale. Dans le cadre scolaire, celui qui rédige le fait normalement à partir de ses propres notes. Cependant, au-delà de l'exercice scolaire, l'enseignant peut demander à d'autres que ses élèves ou étudiants d'établir une version rédigée de son cours. La diversité des situations, des finalités auxquelles elles répondent et des relations au *maître* dont elles relèvent nécessite de considérer la variété des statuts de ces écrits *allographes* par rapport à l'enseignement dispensé et à ses traces *autographes*.

Premier cas, la rédaction de cours peut être un exercice demandé aux élèves ou aux étudiants destinataires du *cours*, comme moyen de contrôle de leur attention et de leur compréhension. À ce titre, la rédaction fait pleinement partie de l'enseignement en tant qu'elle vise à permettre un apprentissage. Consécutive à un enseignement intégralement consigné sous la dictée, ce qui semble avoir été la pratique exigée par A. Darmesteter, ou bien noté de manière plus libre, elle correspond à une obligation de la part de l'élève qui rédige, d'une part, et se fonde sur une pratique scolaire usuelle dans l'enseignement secondaire, donc supposée déjà maîtrisée au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur⁹². Le cadre de la relation étant déterminé par l'institution d'enseignement, les élèves ou étudiants sont alors indifférenciés du point de vue de leur relation à l'enseignant, même si, à chaque *leçon*, seule la rédaction de l'un ou l'autre est relevée pour être corrigée et notée.

On trouve ainsi, dans le fonds Ferdinand Brunot, un ensemble de devoirs corrigés réalisés par ses élèves de l'ENS de Sèvres entre 1909 et 1913⁹³. Ces travaux, soit environ 29 rédactions de cours, ont été effectués chacun par une élève différente. Une de leurs caractéristiques est justement que bon nombre d'entre eux sont nominatifs ; une autre est que F. Brunot en a annoté une grande partie, dont plusieurs non seulement avec un commentaire, mais parfois aussi avec une note chiffrée. Le contenu de ces commentaires témoigne de la visée formative et évaluative de ces travaux. On lit par exemple en tête de la copie d'Eva Brante : « Ensemble bien compris. Quelques erreurs surtout dans la rédaction. 14⁹⁴ ». Ou encore, sur celle de sa camarade, Marguerite Mazière : « Ensemble très satisfaisant. On a bien compris et la rédaction est assez claire⁹⁵ ». À propos du travail de Laure Balossy, le professeur écrit : « cette rédaction ne vaut pas la précédente. Elle a été faite un peu vite. Il faut dans un sujet aussi complexe que la disposition matérielle aide à se retrouver. Mais c'est bien

⁹² Sur le travail de prise de notes et de rédaction de cours, exercices traditionnels de l'enseignement secondaire au moins jusque dans les années 1880, voir D. Savatovsky, *L'invention du français. Une histoire des exercices dans l'enseignement classique au XIX^e siècle*, op. cit., p. 117-120.

⁹³ Elèves de l'ENS de Sèvres et F. Brunot, *Sèvres (1^{ère} année Lettres) : Devoirs corrigés*, op. cit.

⁹⁴ *Ibid.*, copie d'Eva Brante (promotion 1913).

⁹⁵ *Ibid.*, copie de Marguerite Mazière (promotion 1912).

compris. 14⁹⁶ ». Les commentaires s'adressent aux élèves, comme le prouve notamment le conseil rédactionnel donné dans le troisième exemple.

Ces manuscrits *allographes* mettent en évidence le fait que F. Brunot, pourtant loin d'être un fervent défenseur de l'enseignement classique, demande à la veille de la Première Guerre mondiale un exercice – ce qu'on nommait la « rédaction » – que les autorités éducatives avaient voulu proscrire dans les années 1880 et qui a été définitivement aboli dans l'enseignement secondaire de jeunes filles en 1908, du moins pour l'histoire et la géographie⁹⁷. Par ailleurs, la conservation de ces écrits d'élèves dans son fonds personnel, alors qu'ils auraient eu vocation à revenir aux rédactrices, pose question. La composition de l'archive apporte ici quelques réponses. Il convient de remarquer d'abord que F. Brunot a visiblement sélectionné les travaux qu'il a conservés. Toutes les promotions de 1909 à 1913 sont représentées, mais elles sont mélangées et toutes les élèves n'y figurent pas : il ne s'agit donc pas du paquet de copies d'une promotion que F. Brunot n'aurait pas rendu à ses élèves, mais bien d'un ensemble composé par l'enseignant sur plusieurs années à partir de travaux d'élèves choisis, probablement pour leur qualité rédactionnelle. Une très large partie de ces copies sont d'ailleurs foliotées de la main même de F. Brunot de manière à reconstituer un ensemble cohérent : visiblement, l'enseignant a voulu recomposer son cours donné pendant plusieurs années à partir des rédactions de ses élèves.

Bien que les papiers d'A. Darmesteter n'en comportent aucune trace, celui-ci semble avoir eu une pratique similaire à l'époque où il était lui aussi maître de conférences en *Langue française* à l'ENS de Sèvres. En effet, publié de façon posthume à partir de 1891, le *Cours de grammaire historique de la langue française* s'appuie sur des *notes autographes* ainsi que sur des rédactions de cours réalisées par les élèves, généralement revues et corrigées par l'enseignant lui-même. Les éditeurs de l'ouvrage, Ernest Muret (1861-1940) et L. Sudre, le rappellent dans leurs « Avertissements⁹⁸ ». E. Muret signale ainsi en ouverture du premier volume :

pour le chapitre VI et dernier, je n'avais pas à ma disposition les notes mêmes du professeur, mais une rédaction d'élève relue par A. Darmesteter et paginée de sa main. En comparant la

⁹⁶ *Ibid.*, copie de Laura Balossy (promotion 1912).

⁹⁷ G. Doumergue, « 198. 17 février 1908 », art. cit. Sur la critique de la leçon dictée et de la rédaction de cours cf. Chapitre 3 et Bruno Poucet, « De la rédaction à la dissertation : Évolution de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire en France dans la seconde moitié du XIX^e siècle », *Histoire de l'éducation*, 2001, n^o 89, p. 95-120.

⁹⁸ A. Darmesteter, *Cours de grammaire historique de la langue française*, *op. cit.* Il nous a été impossible de retrouver les *notes* ayant servi aux éditeurs.

partie correspondante du *Seizième siècle en France*, par A. Darmesteter et Ad. Hatzfeld, il sautait aux yeux que ce résumé sommaire était fort incomplet⁹⁹.

De même, L. Sudre, qui a édité les trois autres volumes, écrit à propos du deuxième :

sauf pour le chapitre du Verbe, je n'ai eu à ma disposition qu'une rédaction d'élève dont la plus grande partie avait été révisée par M. A. Darmesteter. Comme M. Muret, j'ai dû introduire çà et là quelques modifications nécessaires, même dans les passages revus par notre maître, notamment dans les paragraphes 148, 164, et 170. Les paragraphes 188, 189, 190 (degrés de comparaison) et 205, 206, 207, 208 (pronoms démonstratifs) ont été complètement refondus, le manuscrit présentant pour ces parties des lacunes et des erreurs que l'auteur aurait certainement comblées ou corrigées¹⁰⁰.

Ces deux passages confirment la continuité de la pratique, par ailleurs assez largement répandue¹⁰¹, dans le cadre du cours de *Langue française*, malgré la disparité des fonds en ce qui concerne la conservation de ces manuscrits *allographes* : en s'en tenant au strict contenu des fonds, ce qui pourrait passer pour une habitude de travail individuelle de la part de F. Brunot s'avère, à la lumière d'autres documents, une pratique qui le relie à son prédécesseur à l'ENS de Sèvres. Pourquoi justement cet établissement ? Peut-être est-ce là une conséquence de la combinaison d'un effectif réduit, de l'obligation d'assiduité et de l'objectif clair et commun à toutes les élèves, qui donnent à l'enseignant l'assurance de pouvoir s'appuyer sur un travail régulier ? Peut-être aussi peut-on y voir un effet de la possibilité de répéter d'une année à l'autre le même contenu en le modifiant légèrement grâce à la stabilité de l'intitulé de la maîtrise de conférences et des épreuves des concours de recrutement d'enseignantes. Dernière hypothèse – les trois étant compatibles entre elles –, il est possible que, du fait que les élèves étaient des femmes, se soit mise en place à Sèvres une relation d'enseignant à élèves différente de celle de qui existait à la Faculté des lettres de Paris ou à l'EPHE.

Quoi qu'il en soit, A. Darmesteter comme F. Brunot considèrent ces travaux d'élèves comme une base potentielle pour l'édition d'un cours, ce qui laisse penser que, tout en reconnaissant leur faiblesse par certains côtés, ils estiment que ces devoirs sont de suffisamment bonne qualité pour représenter leur propre pensée. D'ailleurs, dans le cas d'A. Darmesteter, les rédactions de cours des Sévriennes s'intercalent comme un maillon supplémentaire dans la filiation intellectuelle qui le relie à E. Muret et L. Sudre, qui ont tous deux suivi ses conférences à l'EPHE, de même que celles de G. Paris. L. Sudre se trouve en

⁹⁹ Ernest Muret, « Avertissement » in A. Darmesteter, *Cours de grammaire historique de la langue française. Première partie : Phonétique*, op. cit., p. X.

¹⁰⁰ Léopold Sudre, « Avertissement » in Arsène Darmesteter, *Cours de grammaire historique de la langue française. Deuxième partie : Morphologie*, Paris, Delagrave, 1894, p. V.

¹⁰¹ Elle est d'ailleurs transdisciplinaire. Cf. par exemple, pour les mathématiques dans la première moitié du XX^e siècle, Caroline Ehrhardt, « Du cours magistral à l'entreprise éditoriale », *Histoire de l'éducation*, 2011, n^o 130, p. 111-139.

effet, en tant qu'éditeur, à prendre lui-même la place de son maître vis-à-vis des travaux d'élèves qu'il a en main et dont il doit évaluer la qualité avant de les utiliser.

Deuxième possibilité, un travail de reprise du cours, sous une forme rédigée ou non, peut être demandée par l'enseignant à un élève ou à un étudiant à des fins qui ne sont pas proprement liées à l'apprentissage.

A. Darmesteter, qui, d'après les *Annuaire*s de l'EPHE, ne demandait pas de rédaction à ses élèves et auditeurs a cependant laissé un document intitulé « Résumés des cours de M. Darmesteter (Phonétique comparée des langues romanes) », qui reprend visiblement le contenu d'une de ses conférences¹⁰². Il s'agit d'un travail très différent de celui qui est demandé aux Sévriennes et dont on a les traces dans le fonds F. Brunot. En effet, le document n'est pas présenté sous une forme rédigée, mais comme une succession de tableaux, chacun présentant un son différent. En outre, le scripteur n'est pas identifié : il s'agit très probablement d'un élève ou d'un auditeur de la conférence de première année d'A. Darmesteter, peut-être dans les deux dernières années où il a exercé à l'EPHE, soit 1881-1882 ou 1882-1883, années pour lesquelles les affiches indiquent l'intitulé « Phonétique comparée des langues romanes¹⁰³ ».

La fonction de ce document est vraisemblablement différente des rédactions de cours demandées à Sèvres. Le second feuillet de l'ensemble, le seul à être *autographe*, indique : « voilà ce que nous avons à faire. Voici ce que nous avons fait : de ces 17 chapitres, nous avons vu le 1^{er} et non entier encore : phonétique. [...] Nous en sommes à la théorie des groupes¹⁰⁴. » Si A. Darmesteter fait le bilan d'un cours avant d'être arrivé à son terme, c'est qu'il s'agit d'un document de transition ou de transmission. Il paraît plausible que ce travail de résumé ait été demandé expressément et de façon exceptionnelle par A. Darmesteter, soit à destination de son successeur à l'EPHE, J. Gilliéron, appelé à le remplacer en janvier 1883, au milieu du premier semestre ; soit pour ses étudiants de la Faculté des lettres, où il transpose parallèlement son cours de l'EPHE ; soit pour lui-même, afin de garder la mémoire de ce qu'il a effectivement enseigné dans le premier établissement.

Toujours est-il que le fonds A. Darmesteter permet de dessiner une facette de sa relation à ses élèves de l'EPHE qui reste invisible à la lecture des documents institutionnels, tels que les programmes ou les affiches de cours. Le cas de G. Paris est, de ce point de vue, tout différent. En effet, les *Annuaire*s de l'EPHE contiennent bien des listes de travaux réalisés ou lus par les

¹⁰² BIS, Papiers A. Darmesteter, Ms AUC 41, *Résumés du cours de M. Darmesteter (Phonétique comparée des langues romanes). Voyelles toniques*, s. d.

¹⁰³ Cf. Annexe I.B.1.a.

¹⁰⁴ A. Darmesteter, *Phonétique comparée des langues romanes. Voyelles toniques*, op. cit.

élèves et auditeurs dans le cadre de ses conférences, mais n'indiquent jamais que G. Paris leur ait demandé de rédiger le *cours*, même dans les années où l'enseignement magistral a pris le dessus sur le séminaire. Ses archives le confirment¹⁰⁵.

3.1.2 La parole magistrale transcrite, témoin d'une situation d'enseignement ?

Dans la partie du fonds F. Brunot dédiée à son activité scientifique se trouve un ensemble de 98 feuillets manuscrits, datés et foliotés, qui correspondent à trois leçons professées les 29 janvier et 5 février 1915 et, probablement, le 22 janvier¹⁰⁶. Sténographiées puis transcrites par un scripteur non identifié, sans doute un étudiant, ces leçons ont été relues et corrigées par F. Brunot lui-même. Elles permettent d'avoir un accès plus direct à l'enseignement oral du professeur d'histoire de la langue française à la Sorbonne car cet ensemble révèle la manière dont l'enseignant investit l'interaction avec ses étudiants.

En ce qui concerne le contenu transcrit, F. Brunot analyse les transformations de la flexion plurielle depuis l'ancien français jusqu'au français moderne, avec un développement important sur la liaison à l'intérieur du groupe nominal au pluriel. Cette analyse correspond assez largement aux *notes* de la sous-chemise intitulée « Leçon V : parler correctement » qui se trouve dans le carton consacré au cours de « Méthodologie de l'enseignement du français » donné à partir d'octobre 1915¹⁰⁷. D'après le *Livret de l'étudiant*, F. Brunot avait annoncé ce nouveau cours pour la rentrée 1914-1915, mais l'aurait finalement repoussé à la rentrée suivante. Cependant, ces *notes* suggèrent qu'il a peut-être quand même fait une première tentative dès le premier semestre 1914-1915, sans qu'il soit possible de l'affirmer avec certitude car une affirmation de F. Brunot lui-même révèle que ce cours n'est pas entièrement nouveau : « je descends jusqu'au fond des choses, je suis même au-dessus du cours que je fais, d'habitude, plus simple, je montre le tuf même¹⁰⁸. »

Il faut insister ensuite sur le fait, significatif en lui-même, que F. Brunot demande à un étudiant de prendre en notes sténographiques son cours et de le transcrire, afin de le reprendre lui-même ensuite. Ceci s'inscrit dans la lignée d'essais de consignation de son enseignement selon différentes méthodes, que révèle l'importance des manuscrits *allographes* dans ses *notes de cours*¹⁰⁹. L'intérêt de F. Brunot pour l'enregistrement de la parole orale est bien

¹⁰⁵ Sur le passage d'A. Darmesteter de l'EPHE à la Sorbonne et cf. Chapitres 2 et 3. Sur les pratiques d'enseignement de G. Paris à l'EPHE, cf. Chapitre 3.

¹⁰⁶ Le troisième ensemble de feuillets n'est pas daté, mais le contenu traité et l'annonce de la leçon suivante à la dernière page laissent penser que cette leçon précède les deux autres.

¹⁰⁷ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, *Méthodologie de l'enseignement du français*, Leçon V : parler correctement, 1915-1917. Sur ce cours et les manuscrits qui s'y rapportent, cf. *infra*.

¹⁰⁸ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7760, *Cours du 22 janvier 1915*, 1915.

¹⁰⁹ Sur ce point, cf. *infra*.

connu : il a fondé les *Archives de la parole* et à contribué à la fondation de l'*Institut de phonétique*. Ces questions ont récemment fait l'objet d'un numéro de la revue *Diachroniques* dans lequel Gilles Siouffi montre que F. Brunot s'intéresse non seulement à l'histoire « interne » de la langue et à l'intervention des grammairiens qui forgent une « culture de la langue », mais aussi au point de vue des usagers. Cette triple perspective sur la langue induit, sur le plan méthodologique, « l'association d'une enquête sur la parole vivante et d'un travail inductif sur le changement linguistique¹¹⁰. » Histoire de la langue et phonétique expérimentale sont donc complémentaires.

G. Siouffi met également en valeur le « sens de l'expérience¹¹¹ » de F. Brunot, qui apparaît justement dans ses *notes de cours*. Il trouve place dans son enseignement de deux manières complémentaires : ces technologies font partie des contenus qu'il présente à ses étudiants ; il cherche également à garder la trace de sa propre parole magistrale par différents moyens. D'abord, sur le plan des contenus enseignés, les *notes* mettent en évidence le fait que F. Brunot utilisait lui-même en cours des représentations graphiques de la parole, dont certaines se trouvent dans le fonds :

Je mets sous vos yeux le tracé suivant, qui va éclairer ma démonstration. C'est, grossie 120 fois, la représentation graphique des phonèmes correspondant à la phrase : “Le page vit de loin Jean de Paris.” Entre de et loin il n'y a aucune interruption, c'est un mot phonétique ; il y a un silence entre chaque mot phonétique. Vous voyez la différence entre un mot phonétique unique, représentant ou non une entité syntaxique, et deux mots phonétiques consécutifs entre lesquels il y a un arrêt de la voix¹¹².

¹¹⁰ Gilles Siouffi, « Ferdinand Brunot : entre langue et parole », *Diachroniques. Revue de linguistique française diachronique*, 2016, n° 6 : “Ferdinand Brunot, la musique et la langue : autour des Archives de la parole de Ferdinand Brunot”, p. 153.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 160.

¹¹² BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7760, *Cours du 29 janvier 1915*, 1915.

La possibilité de visualiser les représentations de la parole, qu'il juge « éclairante », fait donc partie intégrante de son enseignement en ce qu'elle soutient son argumentation scientifique. Cette composante visuelle semble transversale à ses enseignements, puisqu'on trouve la trace du même type de pratiques dans ses *notes de cours* de 1909 à l'ENS de Sèvres. Ainsi, la sous-chemise dédiée à la phonétique contient le feuillet suivant :

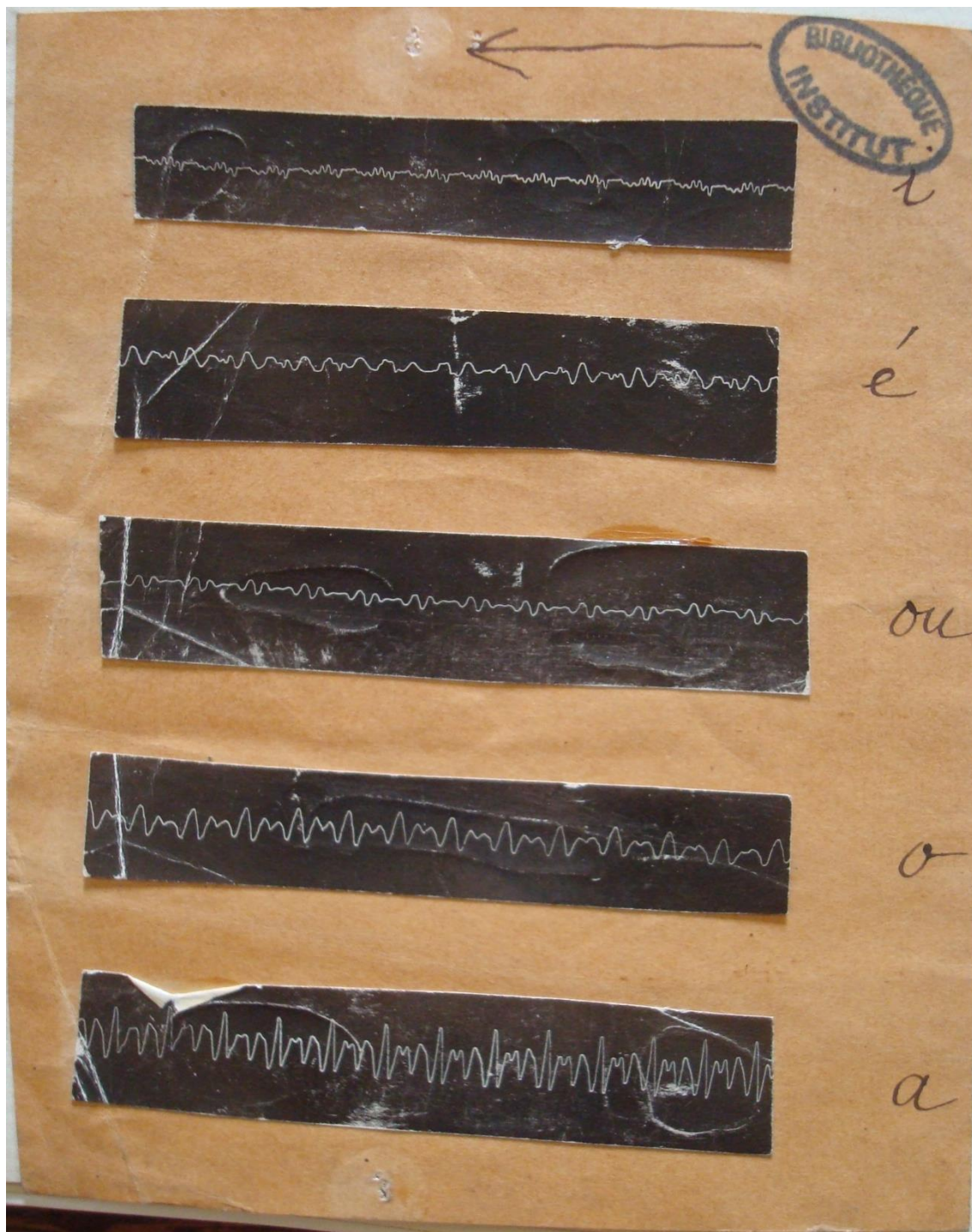


Figure 33 : Phonogrammes de cinq voyelles du français (BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7779, ENS de Sèvres, *Cours de phonétique*, 1909.)

F. Brunot n'accorde pas uniquement de l'importance à la visualisation des données phonétiques, mais également à celle des appareils qui permettent de les produire dans un cadre expérimental. C'est pourquoi il apporte à ses élèves et étudiants des photographies de ces appareils, ce qui apparaît dans ses propres *notes* où il écrit le mot « Photos » en marge d'une liste d'appareils de ce type¹¹³, mais aussi dans les rédactions de cours des Sévriennes. L'une d'elles décrit ainsi le cylindre de Verdin : « L'appareil permet d'observer les sons du nez, du larynx et de la bouche. Les vibrations s'inscrivent sur un papier noirci. » Sa description s'accompagne d'un dessin :

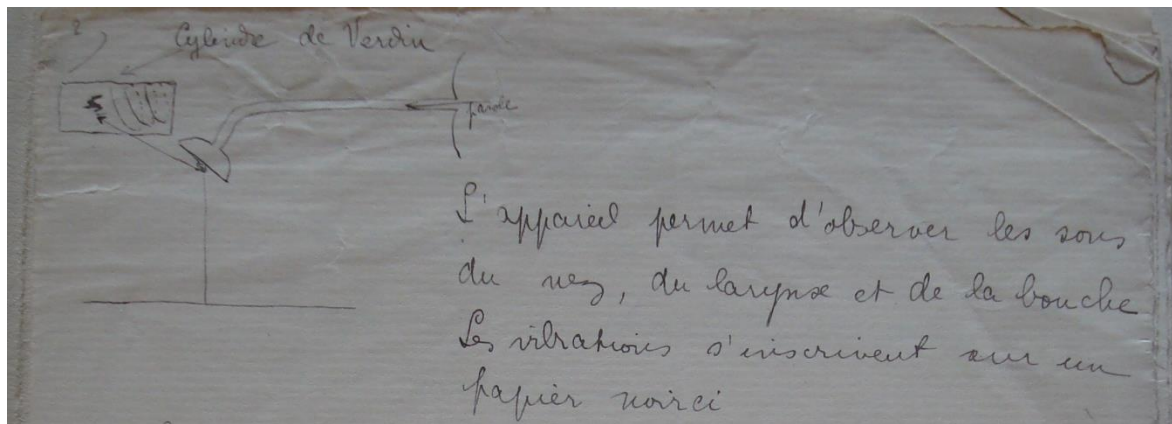


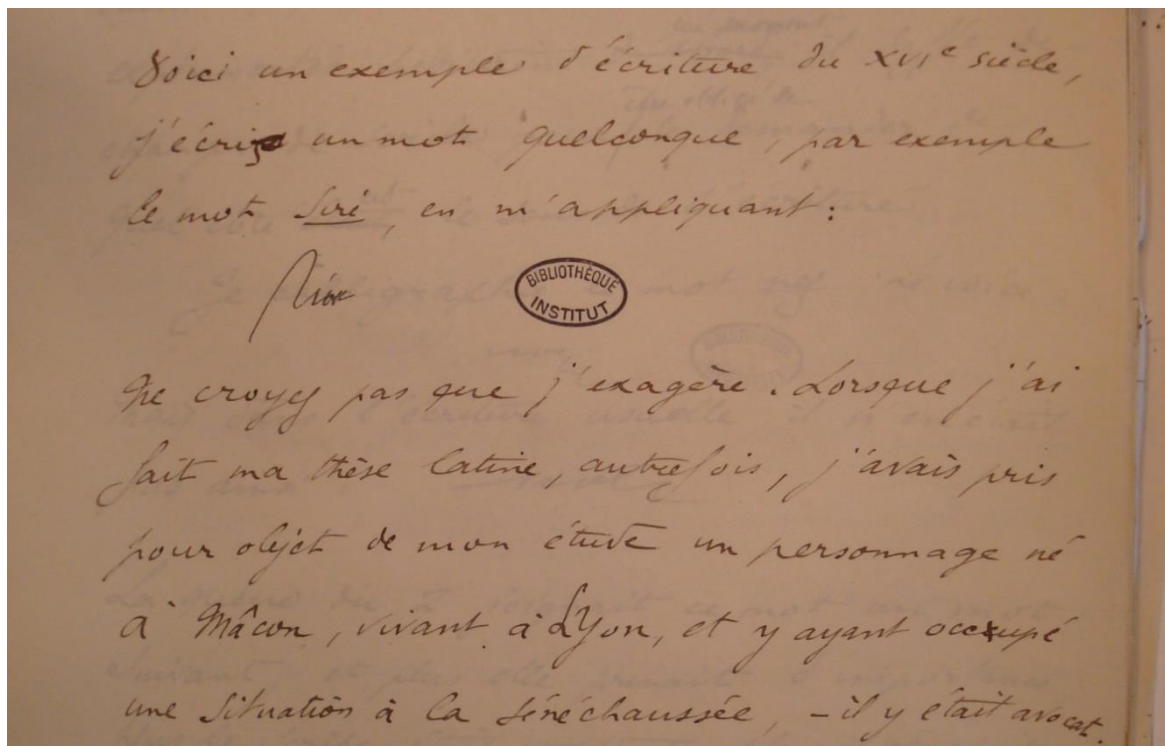
Figure 34 : Dessin et description du cylindre de Verdin (BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7779, ENS de Sèvres, *Cours de phonétique*, rédaction d'élève anonyme, 10 novembre 1909.)

Au-delà des simples reproductions graphiques ou photographiques, quand il le peut, F. Brunot n'hésite pas non plus à apporter avec lui les appareils en question, comme son palais artificiel : « il me serait facile d'en faire la démonstration si j'avais apporté mon palais artificiel, je l'apporterai la prochaine fois, si j'y pense¹¹⁴. » Les *notes de cours* font donc apparaître la dimension matérielle et visuelle de l'enseignement de la phonétique tel que le conçoit F. Brunot, ce qui met en lumière l'ancrage fort de ces *notes allographes* dans des situations d'enseignement réelles et leur complémentarité avec les *notes autographes*, d'une part, et l'inscription très marquée de cet enseignement dans l'environnement scientifique et technologique contemporain, d'autre part.

¹¹³ F. Brunot, *Méthodologie...*, *Parler correctement* (manuscrit F. Brunot), *op. cit.*

¹¹⁴ F. Brunot, *Cours du 22 janvier 1915*, *op. cit.*, p. 40.

La volonté de donner à voir dont fait preuve F. Brunot ne se limite pas à l'enseignement de la phonétique ; elle concerne également l'histoire de la langue écrite, où la paléographie



Voici un exemple d'écriture du XVI^e siècle, j'écri*rai*/s un mot quelconque, par exemple le mot Sire, en m'appliquant :

[tracé]

Ne croyez pas que j'exagère. Lorsque j'ai fait ma thèse latine, autrefois, j'avais pris pour objet de mon étude un personnage né à Mâcon, vivant à Lyon, et y ayant occupé une situation à la Sénéchaussée, - il y était avocat.

Figure 35 : Exemple d'utilisation du tableau (BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7760, Cours du 5 février 1915, f. 9.)

joue un rôle important. Dans ce cas, le support qu'utilise F. Brunot est, semble-t-il, le tableau noir. Le 5 février 1915, il s'en sert pour donner à ses étudiants de la Sorbonne une idée des difficultés que pose la lecture des écritures du XVI^e siècle (Figure 35).

L'effort du transcripteur de la leçon pour reproduire ce que l'enseignant a écrit au tableau montre non seulement combien cette inscription est consubstantielle à la parole magistrale, mais encore à quel point ces *notes allographes* ressortissent à une volonté de reproduire cette parole le plus fidèlement possible, donnant ainsi accès à des aspects du cours invisibles dans les *notes autographes*, tant sur le plan du contenu que sur celui des relations entre

l'enseignant et ses élèves ou étudiants. En outre, l'anecdote que raconte F. Brunot sur sa propre expérience de paléographe débutant, dont le début est reproduit ci-dessus, ne figure pas dans ses *notes de cours*, du moins celles qui sont conservées. Or ce type d'information, non pertinente dans le cadre d'un exercice comme la rédaction de cours, en est éliminé. La transcription s'avère, dans cette mesure, également complémentaire de ces deux types de *notes de cours*. Un autre passage donne plus d'indications sur la manière dont F. Brunot prend en considération la situation d'enseignement :

Après la guerre j'ai l'intention de faire des disques avec des transcriptions, de manière que vous voyiez et que vous entendiez en même temps. Je dirai que pour les étrangers, puisque je suis dans ce domaine, que, quand ils ont à résoudre une question pratique de prononciation, ils feraient bien de recourir au petit livre de M. Martinon, qui a paru l'année dernière, « Comment il faut prononcer le français ». Ce n'est pas un livre d'acteur, c'est un livre de professeur ; je veux dire par là que ce n'est pas le livre d'un ignorant, fondé uniquement sur la pratique, c'est le livre d'un homme qui sait ~~un peu~~ de quoi il tourne, qui n'est pas un phonéticien de profession, mais qui a étudié tant la prononciation que la versification (↔) et qui vous donnera des renseignements en général clairs & exacts ; son livre a le très gros avantage d'être petit et peu coûteux, par conséquent chacun peut l'acquérir, il doit ~~coûter~~ <valoir> environ deux francs, vous le trouverez <partout, par exemple> à la librairie Croville, qui, si elle ne l'a pas pourra ~~se~~ <vous> le procurer¹¹⁵.

Cet extrait appelle plusieurs observations. Tout d'abord, il convient de relever, dans le prolongement des remarques précédentes sur l'usage des représentations graphiques et photographiques, que F. Brunot, outre les démonstrations visuelles, s'appuie ou, du moins, prévoit de s'appuyer sur la complémentarité entre enregistrements sonores et transcriptions. On en trouve un autre exemple plus tôt dans la même leçon : « ici même, dans cette salle, quand j'ai ouvert les Archives de la Parole, j'ai fait un discours [...] »¹¹⁶. De plus, il est intéressant de voir de quelle manière F. Brunot s'intéresse à son public à la fois en tant qu'il est présent dans la salle pour apprendre, mais aussi dans sa composition : outre les étudiants français, il y a aussi des étudiants étrangers.

Le propos que F. Brunot adresse aux étudiants étrangers montre certes qu'il intègre à son enseignement l'actualité des publications, et pas uniquement scientifiques, mais elle indique surtout qu'il pense aux difficultés auxquelles ils peuvent se trouver particulièrement confrontés. De manière générale, il cherche à adapter le contenu qu'il développe aux connaissances préalables de son auditoire tout en veillant à capter leur attention : « Je ne sais pas si ce sujet, que vous connaissez, vous intéresse ; en tous cas, j'essaie de le rendre

¹¹⁵ F. Brunot, *Cours du 29 janvier 1915*, op. cit., p. 43-44. L'ouvrage mentionné est celui de Philippe Martinon, *Comment on prononce le français : traité complet de prononciation pratique avec les noms propres et les mots étrangers*, Paris, Larousse, 1913. La librairie Croville se situait, semble-t-il, au 20, rue de la Sorbonne.

¹¹⁶ F. Brunot, *Cours du 29 janvier 1915*, op. cit., p. 22.

intéressant pour vous en vous en faisant la critique, & non l'exposé¹¹⁷. » Ultime remarque, le passage atteste aussi de la conscience qu'a F. Brunot de la situation financière des étudiants. Ces *notes allographes* se font ainsi l'écho de préoccupations qui se traduiront, au lendemain de la Grande Guerre, par l'ouverture des *Cours de civilisation française*, de l'*École de préparation des professeurs de français à l'étranger* qu'on lui doit pour l'essentiel et de la *Cité universitaire*.

Bien qu'il reste impossible d'avoir accès à la réalité de leçons professées oralement, les *notes de cours allographes*, par leur diversité, peuvent ainsi donner des indications précieuses sur les situations d'enseignement dont elles sont indissociables. Elles sont donc à la fois le produit et la trace d'un travail de *didactisation* mené par l'enseignant. Néanmoins, fruits d'habitudes et de relations individuelles, elles font d'un fonds comme celui de F. Brunot un observatoire rare à la fois sur l'enseignement supérieur, dans des institutions aux publics et aux finalités différentes, et sur des pratiques d'enseignement, d'écriture et d'archivage de l'enseignant qui exerce dans ce cadre.

3.2 *Maître et disciples : collaborateurs ou « petites mains » ?*

Au-delà des travaux réalisés par des élèves ou des étudiants, qui relèvent d'une relation interne à la situation d'enseignement, d'autres types de manuscrits *allographes* apparaissent parmi les manuscrits liés à l'enseignement, du moins chez F. Brunot. Cela constitue l'une des spécificités de ce fonds par rapport à ceux d'A. Darmesteter et de G. Paris. Cette caractéristique révèle des habitudes de travail individuelles, certes, mais aussi l'existence de relations périphériques aux *cours* mais qui ne sont pas sans lien avec eux. Il s'agit de relations de confiance, choisies des deux côtés. Néanmoins, originellement fondées soit sur une relation d'enseignant à élève, soit sur une collaboration préalable, ces relations restent asymétriques au sens où la supériorité de F. Brunot à la fois en termes de savoir et de situation professionnelle en est une prémisse. Autrement dit, ce sont des relations entre *maître* et *disciples*.

La présence dans le fonds du *maître* de ces manuscrits *allographes*, produits à la demande de F. Brunot lui-même, correspond-elle au projet de s'appropriier et de s'attribuer le travail de ses *disciples*¹¹⁸ ? Difficile à affirmer. Tous ceux dont les écrits se trouvent dans les *notes de cours* de F. Brunot n'occupent pas le même statut par rapport à lui et ne revêtent pas les mêmes fonctions. Du point de vue de l'enseignement, ces manuscrits *allographes* relèvent,

¹¹⁷ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7760, *Cours du 5 février 1915*, 1915.

¹¹⁸ F. Waquet, *Les enfants de Socrate*, *op. cit.*, p. 112-116.

pour certains, de l'élaboration même du *cours* et, pour d'autres, de sa mise en forme en vue d'une publication sous forme de manuel¹¹⁹. Ils peuvent en outre prendre différentes formes.

3.2.1 De la réécriture à la coécriture ?

Le travail de N. Bony représente une première forme possible de collaboration entre *maître* et *disciple* qui se traduit par la présence dans le fonds de manuscrits *allographes*. Alors qu'aucun autre de ces *disciples* n'est nommé par F. Brunot dans ses manuscrits de cours, l'inspecteur primaire N. Bony, est très explicitement identifié. Connu pour avoir co-signé les trois volumes de la *Méthode de langue française* dite, « Méthode Brunot-Bony » entre 1905 et 1908, il a aussi publié le cours dispensé par F. Brunot à la Sorbonne en 1908-1909 sous le titre *L'enseignement de la langue française : ce qu'il est, ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire*¹²⁰. Sa main se retrouve justement dans un carton qui contient les *notes* d'un autre cours de méthodologie de l'enseignement, donné entre 1915 et 1917 et qui s'adresse à un public d'enseignants de français qui déborde l'enseignement primaire¹²¹. De façon générale, on trouve dans ce carton à la fois des *notes* de F. Brunot, plus ou moins classées dans les deux premières chemises en fonction de l'ordre des leçons et, dans la troisième, les leçons datées et entièrement rédigées de la main de N. Bony. En l'état actuel de conservation, l'organisation des *notes* des deux premières chemises ne suit pas l'ordre des leçons de la troisième.

La mention « Red. Bony », qui apparaît à plusieurs reprises sur des sous-chemises de ce carton, renvoie aux leçons rédigées par N. Bony. Celui-ci, comme lors du premier travail de ce type qu'il a réalisé en 1908-1909, n'est pas à l'origine du contenu enseigné mais uniquement chargé de sa mise en forme *ex post*. En cela, son travail s'apparente à celui effectué par les Sévriennes entre 1909 et 1913. Toutefois, on peut lire les mots suivants sur la page de garde de la sixième leçon : « leçon rédigée sans que j'aie assisté au cours¹²² ». La possibilité de rédiger une leçon sans l'avoir suivie montre bien la différence d'objectifs et, partant, de nature des manuscrits, pourtant également *allographes*. Qui plus est, F. Brunot se sert de certains fragments écrits par N. Bony qu'il intègre à ses propres *notes* par des

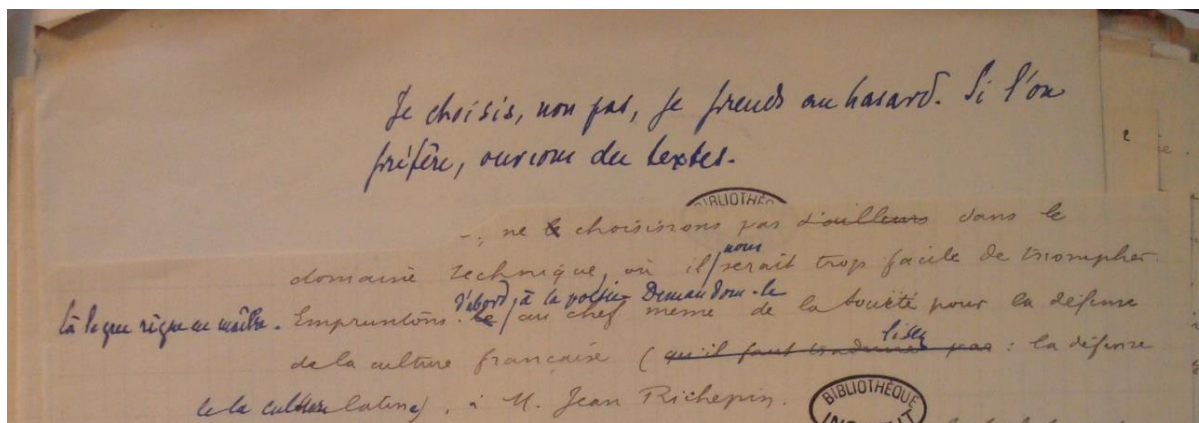
¹¹⁹ Sur la tradition de collaboration entre *maître* et *disciple* pour éditer un cours, cf. P.-Y. Testenoire, « Comment éditer un cours? L'exemple de la collaboration de Louis Havet et d'Antoine Meillet », art. cit.

¹²⁰ F. Brunot et N. Bony, *Méthode de langue française*, *op. cit.* ; F. Brunot, *L'enseignement de la langue française*, *op. cit.* Étant donné la date de publication de ce dernier ouvrage, N. Bony n'a pas pris en compte le 2^e semestre de ce cours professé entre le printemps et l'été 1910. Cependant, il est également possible que F. Brunot ait donné le même cours deux années de suite.

¹²¹ Sur le public de ce cours, cf. Chapitre 3.

¹²² BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, Ferdinand Brunot et Nicolas Bony, *Méthodologie de l'enseignement du français*, 6e leçon, 1917 191511 f.

découpages, de même que de nombreux passages, voire des chapitres entiers, de l'ouvrage de 1909 que N. Bony avait déjà rédigé. On trouve ainsi, dans les *notes* de F. Brunot pour la deuxième leçon sur « L'illusion gréco-latine » plusieurs feuillets rédigés par N. Bony insérés au milieu d'autres, rédigés par F. Brunot. Dans un passage où F. Brunot cherche à montrer par des exemples le peu d'utilité du latin pour comprendre le français, un extrait du texte de N. Bony est même découpé et collé par F. Brunot, comme celui-ci le fait avec ses propres écrits :



Je choisis, non pas, je prends au hasard. Si l'on préfère, ouvrons des textes.

~~ne~~ ne ~~le~~ choisissons pas ~~d'ailleurs~~ dans le domaine technique, où il <nous> serait trop facile de triompher.

<d'abord à la poésie. Demandons-le>

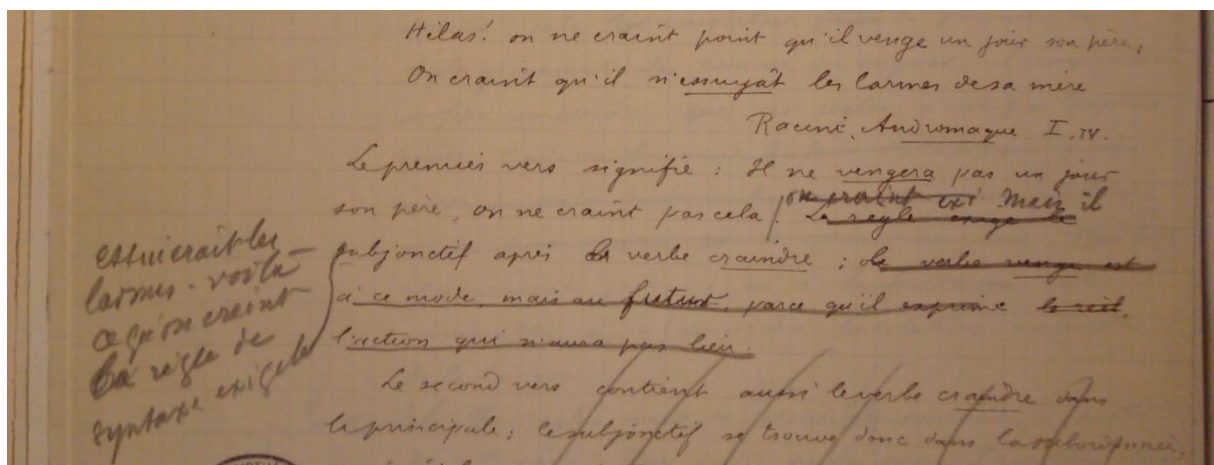
<Là le grec règne en maître.> Empruntons ~~le~~ au chef même de la Société pour la défense de la culture française (~~qu'il faut traduire par~~ <lisez> : la défense

<de la culture> / ~~de~~ latin <e>), à M. Jean Richepin.

Figure 36 : Exemple de fragment allographe de N. Bony intégré au texte autographe de F. Brunot (BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, *Méthodologie de l'enseignement du français. 2^e leçon: l'illusion gréco-latine*, 1915-1917.)

Le travail de son collaborateur est ainsi pleinement intégré par F. Brunot à ses propres *notes*, à la fois du point de vue textuel et du point de vue des pratiques d'écriture. Un autre type d'indication des étapes de cette collaboration se trouve dans des formules comme « recopié » sur la chemise de la deuxième leçon ou « à lire » sur celle de la troisième. D'ailleurs, même dans les leçons rédigées par N. Bony, conservées séparément des *notes* du professeur, le texte mis en forme est supervisé par F. Brunot lui-même, qui garde ainsi le contrôle sur le contenu rédigé par N. Bony. Le *maître* effectue en effet des relectures visibles par les corrections et les annotations qu'il y apporte.

L'intrication de l'écriture de F. Brunot et de celle de N. Bony montre l'importance de cette collaboration dans l'élaboration même des savoirs, qui passe par des allers-retours nombreux et de nature diverse. Pour ce qui est de la publication du cours de méthodologie de l'enseignement, le travail était donc bien avancé, mais malgré cela, le projet n'a pas abouti. On peut voir dans cet abandon un effet de la Grande Guerre durant laquelle s'est tenu le cours, qui a beaucoup accaparé F. Brunot, alors maire du XIV^e arrondissement de Paris. Une autre interprétation possible serait liée au contenu même de ce cours : la question du verbe en français, dont traitaient les copies des élèves de Sèvres à partir desquelles F. Brunot a tenté de reconstituer un cours entre 1909 et 1913, occupe aussi une place prépondérante dans celui de



Hélas ! on ne craint point qu'il venge un jour son père,
On craint qu'il n'essuyât les larmes de sa mère
Racine, *Andromaque* I, IV.

Le premier vers signifie : Il ne vengera pas un jour

~~on craint~~ ~~exi~~ <mais il>

<essuierait les larmes. Voilà ce qu'on craint. La règle de syntaxe exige le >

son père, on ne craint pas cela |. ~~La règle exige le~~ ~~subjonctif~~ ~~après~~ ~~ex/le~~ ~~verbe~~ ~~craindre~~ : ~~le~~ ~~verbe~~ ~~venger~~ ~~est~~ ~~à~~ ~~ce~~ ~~mode~~, ~~mais~~ ~~au~~ ~~futur~~, ~~parce~~ ~~qu'il~~ ~~exprime~~ le réel, ~~l'action~~ ~~qui~~ ~~n'aura~~ ~~pas~~ ~~lieu~~.

Le second vers contient aussi le verbe craindre dans la principale : le subjonctif se trouve donc dans la subordonnée

Figure 37 : Exemple d'interventions de F. Brunot sur une leçon rédigée par N. Bony (BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, *Méthodologie de l'enseignement du français*. 3^e leçon (16 décembre 1915), 1915-1917.)

1915-1917. F. Brunot y consacre en effet, à partir du 18 janvier 1917, les neuf dernières leçons sur un total de 26, ce qui représente plus d'un tiers du cours complet. La leçon du 11 janvier 1917 apporte sur ses motivations des informations déterminantes :

Quel ordre convient-il d'adopter pour faire l'exposé des notions indispensables d'un cours de langue française ? J'ai longuement réfléchi à cette question, et j'avais préparé un plan général d'études qui s'est trouvé à voir le jour avant que j'aie eu l'intention de le publier.

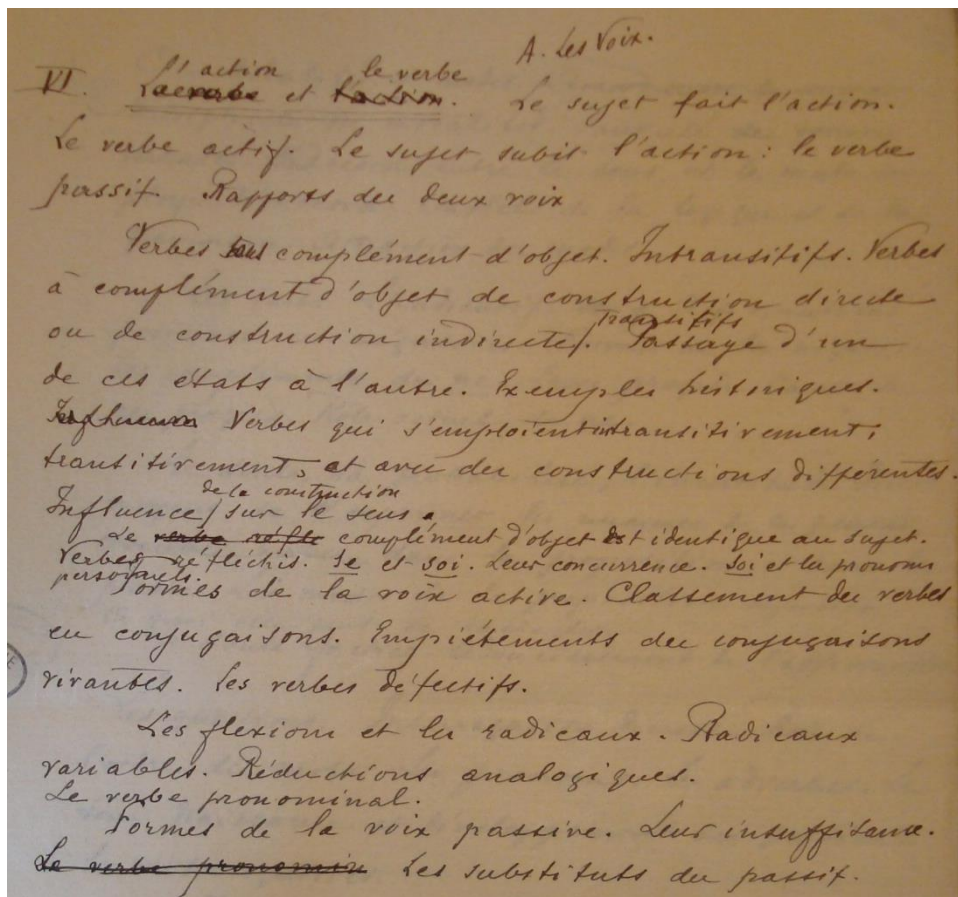
Le Directeur de l'Enseignement secondaire au Ministère de l'Instruction publique sentant le besoin d'ordonner les études de français dans l'enseignement supérieur des jeunes filles, m'a demandé, en 1914, de lui fournir un plan général de ces études. Bien qu'en raison du sort lamentable qui a été fait à mes précédents travaux, j'aie été peu encouragé à fournir des documents au Ministère de l'Instruction publique, j'ai été séduit par cette considération que jusqu'ici, dans l'enseignement secondaire des jeunes filles, on étudie le français pour lui-même, et non à travers une langue ancienne. L'occasion m'a paru favorable pour tenter une organisation rationnelle de cet enseignement du français, et produire un plan général de cette étude.

Ce plan est naturellement conçu dans l'esprit de la méthode que je préconise. [...]

Mais une étude ainsi conduite oblige à bouleverser toutes les classifications traditionnelles¹²³.

La question du verbe, qui préoccupe alors F. Brunot depuis presque dix ans, a donc donné lieu à une première série de manuscrits *allographes*, les rédactions de cours des Sévriennes, puis à une seconde, produite par N. Bony, sous la forme de la mise en texte des leçons sur l'enseignement du français professées à la Sorbonne. Entre les deux, l'année 1914 est, il est vrai, celle du début de la guerre, mais elle est aussi, aux dires de F. Brunot, celle d'une demande institutionnelle précise qui infléchit sa réflexion. Dans un ensemble de feuillets *autographes* intitulé « Enseignement secondaire de jeunes filles. Programme du Certificat », qui semble répondre à la demande qui lui a été faite, il aborde le verbe de la manière suivante :

¹²³ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, Ferdinand Brunot et Nicolas Bony, *Méthodologie de l'enseignement du français*, Leçon du 11 janvier 1917, 1915–1917, f. 5 et 9. Le directeur de l'enseignement secondaire mentionné est probablement Lucien Poincaré (1862-1920), physicien et frère du président de la République Raymond Poincaré (1860-1934). En effet, il occupe ce poste du 4 juin 1910 au 14 juillet 1914.



<A. Les voix.>

VI. L'<'>e verbe <action> et l'action <le verbe> Le sujet fait l'action. Le verbe actif. Le sujet subit l'action : le verbe passif. Rapports des deux voix

Verbes sans complément d'objet. Intransitifs. Verbes à complément d'objet de construction directe ou de construction indirecte <Transitifs>. Passage d'un de ces états à l'autre. Exemples historiques. ~~Influences~~ Verbes qui s'emploient <in>transitivement ; transitivement, et avec des constructions différentes.

Influence <de la construction> sur le sens.

<Le ~~verbe réfléchi~~ complément d'objet est identique au sujet. Verbes réfléchis. se et soi. Leur concurrence. Soi et les pronoms personnels.>

Formes de la voix active. Classement des verbes en conjugaisons. Empiètements des conjugaisons vivantes. Les verbes défectifs.

Les flexions et les radicaux. Radicaux variables. Réductions analogiques.

<Le verbe pronominal.>

Formes de la voix passive. Leur insuffisance. ~~Le verbe pronominal~~ Les substituts du passif.

B. Les personnes. [...]

C. Modalités et modes [...]

Figure 38 : Le traitement du verbe par F. Brunot en 1914. (BIF, Fonds F. Brunot, Ms7778, Programme du certificat de l'enseignement secondaire de jeunes filles, n. f.)

L'interversion des mots « verbe » et « action » dans le titre, intervenue dans un second temps, prouve l'hésitation de F. Brunot entre accorder la primauté à une logique fondée sur les

parties du discours et en privilégier une autre, plutôt orientée par le sémantisme. Cependant, la suite du document montre qu'il s'en est globalement tenu à une présentation relativement traditionnelle, traitant le verbe à partir des notions de *voix*, de *personne* et de *mode*. Quoiqu'il en soit, invité à réfléchir à la formation à l'enseignement du français des futures enseignantes, il en arrive à remettre en cause ce qui avait sous-tendu son cours de grammaire à l'ENS de Sèvres dans les années précédentes, au sujet du verbe notamment. Cela justifie qu'il reconsidère cette question dans un autre cours, qui lui permet d'exposer – peut-être aussi de clarifier – ses idées sur la question telles qu'elles ont évolué. La leçon du 11 janvier 1917 montre comment s'articulent les deux séries de manuscrits *allographes*.

Vous savez comment on procède d'ordinaire dans ce chapitre. On donne une définition du verbe, puis on aborde toute la suite des formes d'un verbe à la voix active, en signalant les divers types de conjugaison active et même les cas particuliers que présentent certains verbes à formes exceptionnelles ou défectives ; on étudie ensuite la conjugaison passive, comme si elle formait une série toute différente des précédentes ; enfin la conjugaison pronominale, qui justifie encore moins l'étude spéciale qu'on lui consacre. <Quand on pousse un peu plus loin l'enseignement, on donne quelques notions sur les voix du verbe, sur les temps et sur les modes, et le cours est fini¹²⁴.>

F. Brunot, qui, d'après le *Livret de l'étudiant*, prévoyait ce cours de méthodologie de l'enseignement du français pour la rentrée 1914, ne le commence en réalité qu'à la rentrée 1915, ce que confirment les manuscrits *allographes* de la main de N. Bony. *La Pensée et la langue*, finalement publié en 1922 et dédié aux Sévriennes, s'organise selon un plan qui, ne suivant pas les catégories grammaticales formelles et traditionnelles que sont les parties du discours, ne contient aucune section consacrée au verbe. Ainsi, tous ces manuscrits *allographes*, qui semblent s'orienter vers des projets de publication finalement abandonnés par F. Brunot, contreviennent à l'idée d'une opposition entre les cours dispensés dans des institutions *a priori* tout à fait distinctes. De même, ils donnent un éclairage supplémentaire sur la complémentarité entre enseignement et recherche et entre cours oralisé et publications. Enfin, ils montrent un continuum entre écrits *autographes* et *allographes* dans l'enseignement, phénomène sur lequel d'autres types de collaborations peuvent apporter un éclairage supplémentaire.

3.2.2 Des sources d'information ?

Hors de son activité rédactionnelle, N. Bony fournit aussi des informations à F. Brunot dont celui-ci se sert dans son enseignement. Par exemple, dans les *notes* préparatoires à la septième leçon du cours de méthodologie de l'enseignement de 1915-1917, plusieurs feuillets

¹²⁴ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, Ferdinand Brunot et Nicolas Bony, *Méthodologie de l'enseignement du français*, Leçon du 18 janvier 1917, 1915–1917.

de la main de N. Bony montrent que celui-ci a compilé les épreuves de français d'une douzaine d'examens et concours scolaires et professionnels afin d'y analyser la place de l'orthographe. Dans la leçon rédigée, ce travail est mentionné ainsi : « j'ai fait relever la liste des examens où, non seulement figure la dictée d'orthographe, mais où elle constitue même la seule épreuve de français¹²⁵. » Ce travail de relevé d'information et de compilation a donc été réalisé à la demande de F. Brunot, qui s'en sert pour appuyer sa démonstration magistrale.

Cependant, le *maître* ne demande pas à N. Bony, qui n'est pas un universitaire et n'a semble-t-il pas été formé par F. Brunot, de travail de recherche plus personnel comme il en demande à certains autres de ses *disciples*, chargés de lui fournir des développements rédigés sur un sujet précis qui relève de leurs domaines de spécialité respectifs. En témoigne une lettre d'Alexis François, datée du 22 mai 1930¹²⁶. Cette lettre accompagne un document dactylographié de 17 pages intitulé « Tableau de la langue française au XVIII^e siècle ». F. Brunot a visiblement fait le même type de demande à Ch. Beaulieux, comme l'atteste une lettre adressée à son « Cher maître » à laquelle il joint sa « réponse au petit questionnaire » demandée par F. Brunot, soit 6 pages manuscrites¹²⁷. Il s'agit, en l'occurrence, d'un rapport sur l'histoire de l'orthographe au Moyen-Âge, ce qui n'a rien de surprenant puisque Ch. Beaulieux a publié son *Histoire de l'orthographe française* tout juste trois ans auparavant. Dans l'état actuel du fonds, ces documents sont classés dans une chemise intitulée « Correspondance », mais appartiennent à l'ensemble de cartons dédiés à l'enseignement, ce qui permet d'émettre l'hypothèse selon laquelle ces manuscrits sont reliés à cette activité¹²⁸.

On trouve en effet trace de la main de Ch. Beaulieux parmi les manuscrits du cours d'histoire de la langue française, où un autre ensemble de dix feuillets *allographes*, qui porte spécifiquement sur l'orthographe du moyen français, lui est attribué. Juxtaposés à 13 feuillets *autographes* dans une sous-chemise intitulée « Complications dans la graphie », ces manuscrits ne portent qu'une seule intervention de la part de F. Brunot. À la fin d'un

¹²⁵ N. Bony, « L'orthographe aux examens » in BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, Ferdinand Brunot, *Méthodologie de l'enseignement du français. La première erreur*, 1915–1917 ; BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, Ferdinand Brunot et Nicolas Bony, *Méthodologie de l'enseignement du français*, Leçon 7 (20 janvier 1916), 1915–1917, f. 8.

¹²⁶ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7785, Correspondance, *Lettre d'A. François*, 22 mai 1930. Alexis François (1877–1958), professeur ordinaire d'histoire de la langue française moderne à l'Université de Genève, a étudié à Genève avant de devenir élève titulaire de l'EPHE où il a suivi les conférences de G. Paris. Il a publié en 1905 une thèse de doctorat soutenue à la Faculté des lettres de Paris qu'il a dédiée à F. Brunot, qui est expressément remercié, ainsi qu'au professeur Bernard Bouvier (1861–1941), alors vice-recteur de l'Université de Genève et titulaire de la chaire de *Littérature française, improvisation et diction*. (Alexis François, *La grammaire du purisme et l'Académie française au XVIII^e siècle : introduction à l'étude des commentaires grammaticaux d'auteurs classiques*, Thèse de doctorat, Faculté des Lettres, Paris, 1905.)

¹²⁷ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7785, Correspondance, Charles Beaulieux, *Lettre de Ch. Beaulieux*, 20 août 1930.

¹²⁸ Sur l'histoire du fonds et son classement, cf. Chapitre 1.

paragraphe où Ch. Beaulieux traite des liens entre évolutions phonétiques et changements dans les graphies à partir du XIII^e siècle, Brunot écrit au crayon : « Usage du Palais qui est une moyenne et qui est en retard sur l'évolution phonétique du langage populaire ». Le travail de Ch. Beaulieux donne ainsi lieu à un commentaire dans lequel F. Brunot prolonge ou critique, *a priori* pour lui-même, ce qu'écrit son *disciple*.

Quel est donc l'apport de Ch. Beaulieux à F. Brunot dans le cadre de son cours ? Lui procure-t-il une simple source d'information ou un contenu que F. Brunot souhaite intégrer à son cours, éventuellement en vue d'une publication ? S'il est impossible de trancher avec certitude dans un sens ou dans l'autre, on peut néanmoins lire, dans la marge gauche de l'un des derniers feuillets autographes de la même chemise, l'inscription « Red. b. », ce qui signifie selon toute vraisemblance « Rédaction Beaulieux », sur le modèle de « Red. Bony¹²⁹ ». L'écrit de Ch. Beaulieux pourrait ainsi être une leçon professée par F. Brunot puis rédigée par Ch. Beaulieux à partir de ses *notes*, comme l'avait fait N. Bony. Cependant, il pourrait aussi s'agir d'un renvoi à ce texte, que F. Brunot inclut ainsi comme complément à ses propres *notes de cours* car l'écart est important entre le contenu des *notes* de F. Brunot et le texte rédigé par Ch. Beaulieux¹³⁰. De la même façon, il y a dans la chemise consacrée au XVIII^e siècle des manuscrits *allographes* de plusieurs scripteurs différents intercalées entre des feuillets *autographes*¹³¹. Ces documents, qui ne sont pas nécessairement rédigés, complètent les *notes* de F. Brunot sur des points précis plutôt qu'ils ne les reformulent.

Les manuscrits *allographes* semblent donc remplir des fonctions différenciées dans le travail d'enseignant de F. Brunot, qui ressortiraient à des liens de nature légèrement différente entre le *maître* et ses *disciples* : si l'asymétrie de la relation est commune à toutes ces relations, elle ne se traduit pas de la même manière dans les manuscrits, où N. Bony, sans être producteur d'un contenu qui lui soit propre, est un collaborateur identifié, dont le nom figure explicitement dans le fonds. À l'inverse, les écrits de Ch. Beaulieux, parmi d'autres, ne sont pas identifiés en tant que tels, alors même qu'il produit un contenu original, fruit de ses propres recherches, ce qui n'est pas le cas de N. Bony.

Au fond, N. Bony peut-il être réellement considéré comme un disciple de F. Brunot ? La relation qu'il entretient avec le professeur est bien à la fois choisie d'un côté comme de l'autre et asymétrique en termes de connaissances maîtrisées. Cependant, déjà inspecteur de l'enseignement primaire, il ne dépend pas de F. Brunot pour lancer sa carrière. Il semble au

¹²⁹ Voir la transcription des notes de F. Brunot et de Ch. Beaulieux en Annexes II.C.3.e et g. À propos de la mention « Red. Bony », cf. *supra*.

¹³⁰ Pour une comparaison des contenus des *notes* de F. Brunot et de Ch. Beaulieux sur ce thème, cf. Chapitre 5.

¹³¹ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7785, *Petite histoire de la langue française*. « Le XVIII^e siècle », s. d.

contraire lui apporter un savoir de terrain que recherche justement F. Brunot. Dans les notes d'une conférence vraisemblablement prononcée à l'ENS de Fontenay devant les futures enseignantes de l'enseignement primaire vers 1905, il parle d'ailleurs de N. Bony. On le lui aurait présenté au moment où il cherchait, pour rédiger une méthode de français, « un homme qui eût la pratique de l'école primaire, et qui garât mon inexpérience de théoricien¹³². » La relation n'est donc pas de même nature que celle que F. Brunot entretient avec Ch. Beaulieux.

Pour autant, les rapprochements qu'on peut faire entre N. Bony et Ch. Beaulieux à partir de leurs contributions manuscrites à l'enseignement de F. Brunot sont loin d'être des artefacts créés aux seules fins de l'analyse à partir d'ensembles de feuillets qui, dans le fonds, sont séparés. En effet, à partir de 1921, soit avant et après leurs collaborations respectives avec F. Brunot dont témoignent les *notes*, Ch. Beaulieux et N. Bony sont amenés à travailler ensemble dans le cadre de l'École de Préparation des Professeurs de Français à l'Étranger fondée en 1920 à l'initiative de F. Brunot, alors doyen de la Faculté des lettres¹³³. Ils sont chargés, avec l'inspecteur L. Poitrinal et L. Sudre, qui avait édité le *Cours de grammaire historique* d'A. Darmesteter, de la section « Orthographe du français ». C'est Ch. Beaulieux ; seul universitaire du groupe, qui est chargé de présider la section :

SECTION VIII. – Orthographe du français

Président : M. BEAULIEUX, bibliothécaire à la Sorbonne. – *Collaborateurs* : MM. SUDRE, professeur honoraire du lycée Louis-le-Grand ; BONY et POITRINAL, inspecteurs primaires du département de la Seine.

L'orthographe française jusqu'au XIX^e siècle. – L'orthographe française au XIX^e siècle. – L'enseignement de l'orthographe¹³⁴.

On remarquera d'abord que, malgré la différence de leurs relations avec le professeur, N. Bony et Ch. Beaulieux bénéficient tous deux du pouvoir institutionnel de F. Brunot, qui les place dans les institutions qu'il dirige, ce que F. Waquet définit comme une des caractéristiques de la relation *maître-disciple*¹³⁵. Ce ne sont d'ailleurs pas les seuls, puisque Jeanne Streicher (?-1963), ancienne élève de l'ENS de Sèvres de la promotion de 1901, agrégée en 1904 puis maîtresse-adjointe dans le même établissement dès 1908, et sa camarade de promotion Hélène Guenot (1881-1955), professeure au lycée de jeunes filles de Sèvres

¹³² BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7778, *Conférence aux Sévriennes*, 1905. Bien qu'identifié comme « conférence aux Sévriennes », le contenu montre assez clairement que le texte s'adresse aux élèves de l'ENS de Fontenay. Sans faire partie du corps enseignant, F. Brunot a donné des conférences chaque année dans cet établissement entre 1900 et 1917 (Y. Oulhiou, *L'École Normale Supérieure de Fontenay-aux-Roses à travers le temps (1880-1980)*, *op. cit.*, p. 163.).

¹³³ Sur l'EPPFE et sa fondation, cf. notamment les contributions de Jean-Claude Chevalier, Daniel Coste et Valérie Spaëth dans Michel Berré et Dan Savatovsky (éds.), art. cit.

¹³⁴ Université de Paris, *Livret de l'étudiant*, *op. cit.* Cf. Annexe I.B.4. Sur la complémentarité du traitement de la question orthographique dans les manuscrits de Ch. Beaulieux et N. Bony, cf. Chapitre 5.

¹³⁵ F. Waquet, *Les enfants de Socrate*, *op. cit.*, p. 105-116.

depuis 1920, font aussi partie de l'équipe enseignante, dans la section « Grammaire, forme et syntaxe du français ». La relation *maître* et *disciples*, si elle n'apparaît pas de la même manière dans le fonds F. Brunot selon que ses *disciples* sont des hommes ou des femmes, n'est pas pour autant réservée aux premiers.

Par ailleurs, la séparation des manuscrits de N. Bony et de Ch. Beaulieux, qui semblent, d'après le classement du fonds, appartenir à des ensembles de *notes de cours* tout à fait distincts – distinction occultée par l'unicité de la chaire et la figure de F. Brunot en tant que professeur –, cache des réalités plus complexes à la fois en termes de relations avec F. Brunot et entre ces deux *disciples*, en tout cas sur le plan institutionnel, et en termes de complémentarité de leurs domaines de spécialité : l'histoire de la langue française, plus précisément de son orthographe, et son enseignement. Les manuscrits *allographes* ne sauraient être tenus pour de simples réécritures du cours magistral ou des apports d'informations extérieures. Enfin, il semble intéressant de souligner que c'est dans une structure institutionnelle liée à la formation des enseignants, en l'occurrence ceux qui sont destinés à enseigner le français à l'étranger, que convergent les différents intérêts de recherche de F. Brunot, alors que la grammaire historique ne doit pas, selon lui, jouer un rôle majeur dans l'enseignement du français à l'école primaire¹³⁶.

Au terme de l'analyse des manuscrits *allographes* présents dans le corpus retenu pour cette étude, force est de constater que les fonds sont, sur ce plan, très déséquilibrés. L'absence totale de ce type d'écrit chez G. Paris contraste fortement avec la multiplicité des mains, identifiables ou non, dans le fonds F. Brunot. Cela s'explique certes par le poids des habitudes de travail individuelles, mais la quasi absence de manuscrits *allographes* dans les papiers d'A. Darmesteter est le signe que les conditions de conservation de chaque fonds sont tout aussi cruciales. Les manuscrits *allographes* permettent non seulement d'éclairer les carrières des enseignants et l'évolution de leur pensée savante, mais ils s'intègrent pleinement dans leurs pratiques d'enseignement et d'écriture en vue d'un *cours*, sous sa forme oralisée ou en tant que manuel.

¹³⁶ Voici ce qu'il en dit pour ce qui est de l'enseignement primaire : « je ne suis point suspect de tiédeur à l'égard de l'Histoire de la Langue, qui a occupé toute ma vie ; néanmoins j'ai acquis depuis longtemps la conviction qu'il ne faudrait point tomber d'un abus dans un autre. Et voici ma conclusion : Il serait très utile à l'instituteur d'avoir quelques notions de grammaire historique pour lui. Quant à l'usage, très prudent, qu'il en devrait faire, ce serait, suivant moi, celui-ci : il en profiterait pour donner partout à ses règles un caractère moins raide, moins impératif, et, dans quelques occasions, il utiliserait directement l'histoire pour éclaircir et simplifier sa leçon. » (F. Brunot, *L'enseignement de la langue française, op. cit.*, p. 122.) En ce qui concerne l'enseignement secondaire, sa position est plus nuancée. Pour une vision plus générale de la question et de la position de F. Brunot, cf. Chapitre 6.

Conclusion

Tenter de définir les caractéristiques communes à l'ensemble des *notes de cours* s'avère une tâche ardue pour plusieurs raisons. La première est le caractère irréductiblement individuel de l'écriture en tant que pratique ressortissant à un travail intellectuel. Non seulement il existe autant de *notes de cours* différentes que d'enseignants, mais celles-ci sont des produits essentiellement historiques à trois niveaux au moins. D'abord, elles participent de l'histoire personnelle et de la carrière de leur producteur, qui écrit différemment selon les périodes : les manuscrits de F. Brunot les plus anciens comportent beaucoup moins de traces de découpage et de collage que les plus tardifs car l'accumulation du matériau est une condition nécessaire à cette forme de travail. Elles sont aussi indissociables des différents temps de l'enseignement : sa préparation, sa mise en œuvre dans le face-à-face avec les étudiants, son éventuel réinvestissement.

Ensuite, les *notes de cours* relèvent également de l'histoire des pratiques d'enseignement : le cours dicté impose certaines caractéristiques rédactionnelles qui diffèrent de celles qui sont mise en œuvre dans le cadre d'un séminaire. Ce second point rejoint ainsi le premier : les *notes* sont produites en vue de l'enseignement dans un contexte institutionnel particulier où prévalent des préconisations quant à la manière d'enseigner. Le contexte de la restructuration de l'enseignement supérieur français à partir des années 1860 s'agissant des méthodes pédagogiques, tel que nous l'avons décrit au chapitre précédent, n'est pas sans conséquence sur les *notes de cours* de G. Paris, d'A. Darmesteter et de F. Brunot. L'obligation de faire faire des exercices pratiques aux étudiants se traduit très concrètement par la constitution de listes d'étudiants et de listes de sujets.

Enfin, les savoirs élaborés dans ces *notes de cours* par l'écriture sont eux-mêmes historiquement situés. Les transformations du contexte scientifique et épistémologique ne sont pas non plus anodines. Elles ont d'abord pour conséquence la nécessité d'actualiser le savoir à enseigner qui, dans le cadre d'un enseignement supérieur où l'on accorde une place à la recherche à côté de l'enseignement et où l'on cherche à relier les deux, se traduit par les traces scripturales de lectures, relectures, écritures et réécritures. Ces transformations sont aussi celles de ce que F. Waquet nomme « l'ordre matériel du savoir¹³⁷ » : faire un travail scientifique, à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, passe ainsi par le fait de rédiger des fiches à partir de ses lectures, de noter des citations exactes, accompagnées de références

¹³⁷ F. Waquet, *L'ordre matériel du savoir*, op. cit.

bibliographiques précises. Pour qui travaille sur une ou plusieurs langues, les listes de mots attestent de la validité d'un raisonnement fondé sur des données empiriques.

Les *notes de cours* sont donc des espaces graphiques où se mêlent connaissances et pratiques individuelles et collectives, parfois dans l'écriture elle-même, comme c'est le cas chez F. Brunot, en tout cas dans l'élaboration des savoirs à enseigner, tant du point de vue des contenus que des méthodes. Si les *notes de cours* témoignent de la *didactisation* des savoirs par chaque enseignant, considérées de manière croisée par la mise en regard de plusieurs fonds, elles donnent à voir leur *disciplinarisation*. Les deux prochains chapitres sont donc consacrés à ces deux processus et à leur articulation autour d'objets de savoir particuliers.

Conventions de transcription pour les chapitres 5 et 6

1. Corps de texte

On a choisi de placer entre **barres obliques** les unités orales (ex : /a/) et entre **soufflets** les unités écrites (ex : <a>) afin d'éviter les confusions possibles inhérentes à l'utilisation des notions de *son* et de *lettre*, récurrentes dans ces chapitres. Il convient de garder en tête que ces unités ne coïncident pas avec les phonèmes et les graphèmes identifiés par les linguistes contemporains.

2. Citations

Toutes les citations ont été intégrées au corps de texte. En conséquence, les **majuscules** ont été supprimées quand les citations se trouvent dans la continuité d'une autre phrase.

Dans les citations tirées d'imprimés, la typographie (italique, gras, soulignement) a été conservée.

Pour faciliter la lecture, dans les citations extraites des *notes de cours*, les **opérations d'écriture** (ajout, suppression, remplacement, déplacement) n'ont pas été reproduites, sauf quand elles sont utiles à l'argumentation. Les **lectures incertaines** ont été signalées entre étoiles (ex : *mot*). De même, les **lectures impossibles** sont marquées entre crochets et en italique de la façon suivante : [*illisible*]. En revanche, le **soulignement**, qui marque tantôt l'insistance, tantôt des emplois autonymiques ou terminologiques, n'est jamais systématique. Il a été conservé tel quel. Les **abréviations** ont été résolues entre crochets (ex : fr[ançais]).

L'**orthographe** a été normalisée, en particulier « diphthongue », que G. Paris écrivait « diphthongue ».

Code typographique	Signification
xxx	suppression
<xxx>	ajout
xxx /yyy	surcharge
[<i>rature</i>]	raturé
xxx	lecture incertaine
[<i>illisible</i>]	lecture impossible
[xxx]	abréviation résolue

Chapitre 5

Enseigner l'histoire de l'orthographe française, entre traditions et réformes

Le thème de l'histoire de l'orthographe, présent dans les notes de cours de G. Paris, d'A. Darmesteter et de F. Brunot mais absent de tous les documents institutionnels (affiches, Livrets de l'étudiant, Annuaires de l'EPHE), permet d'aborder un aspect spécifique du processus de didactisation, à savoir la constitution d'un objet d'enseignement. La confrontation des notes de cours et de travaux publiés permet en outre de mettre en évidence le lien entre didactisation et disciplinarisation.

Alors que, dès 1868, G. Paris fait de l'histoire de l'orthographe française un objet de discussion scientifique (1.1), elle reste subordonnée dans son enseignement à la phonétique (1.2). À l'EPHE, les enjeux sont différents dans la perspective d'une formation à l'édition de textes médiévaux (1.3).

A. Darmesteter, reliant l'histoire de l'orthographe à l'étymologie plutôt qu'à la phonétique (2.1), plaide auprès des enseignants pour une réforme modérée de l'orthographe qui en facilite l'apprentissage et garantisse ainsi l'unité nationale (2.2).

Dans ses enseignements à la Sorbonne, F. Brunot traite de l'orthographe française du point de vue de son histoire depuis le Moyen-Âge (3.1). Il présente l'histoire des tentatives de réforme orthographique depuis le XVI^e siècle vue rétrospectivement à partir de la situation contemporaine (3.2).

G. Paris est membre de la *Société de réforme orthographique* fondée par Paul Passy (1859-1940) en 1887, tout comme A. Darmesteter et F. Brunot. Tous trois contribuent également à la *Revue de philologie française*¹ et signent la pétition en faveur d'une réforme rédigée par L. Havet et présentée à l'Académie française en 1889². Cette visée réformatrice apparaît très tôt dans la carrière de G. Paris, qui publie dès 1868 un texte intitulé « De l'histoire de l'orthographe française³ ». La question continue de l'intéresser dans les années 1890, comme le montre un article sur le sujet qu'il fait paraître dans le *Bulletin de la Société de réforme orthographique*⁴. De même, peu avant son décès, A. Darmesteter rédige un opuscule sur la réforme de l'orthographe pour le compte du Musée pédagogique⁵. Enfin, on connaît le rôle de F. Brunot en tant que président de la seconde commission ministérielle pour la réforme de l'orthographe en 1905, tentative infructueuse qui suit celle qu'avait conduite P. Meyer en 1903⁶. F. Brunot fut le maître de Ch. Beaulieux, auteur de la première thèse sur l'histoire de l'orthographe française, préparée sous sa direction et soutenue en 1927, d'où fut tirée la première grande synthèse consacrée à ce sujet⁷. Au terme de cet inventaire non

¹ Fondée en 1887 par L. Clédat, professeur à la Faculté des lettres de Lyon, cette revue se nomme de façon éphémère *Revue des patois* (1887-1888). Elle devient ensuite *Revue de philologie française et provençale*, puis *Revue de philologie française et de littérature* à partir de 1897. Ce titre est remplacé en 1933 par celui de *Le français moderne* quand A. Dauzat en prend la direction.

² Nina Catach, « Un point d'histoire de la langue : La bataille de l'orthographe aux alentours de 1900 », *Le français moderne*, 1963, vol. 2, n° 31, p. 112.

³ Gaston Paris, « De l'histoire de l'orthographe française (1) », *Bulletin du bibliophile et du bibliothécaire*, 1868, 34e année, p. 322-346 ; Gaston Paris, « De l'histoire de l'orthographe française (2) », *Bulletin du bibliophile et du bibliothécaire*, 1868, 34e année, p. 473-507 ; Ambroise Firmin-Didot, *Observations sur l'orthographe ou ortographe française ; suivies d'une Histoire de la Réforme orthographique depuis le XV^e siècle jusqu'à nos jours*, 2^e éd., Paris, A. Firmin-Didot, 1868.

⁴ G. Paris, *La Grammaire et l'orthographe*, op. cit.

⁵ A. Darmesteter, *La question de la réforme orthographique*, op. cit.

⁶ F. Brunot, *Ministère de l'Instruction publique et des beaux-arts. Direction de l'enseignement primaire. 2^e bureau. Rapport présenté, au nom de la Commission chargée de préparer un arrêté relatif à la simplification de l'orthographe*, par M. Ferdinand Brunot, op. cit.

⁷ Charles Beaulieux, *Histoire de l'orthographe française*, Paris, Honoré Champion, 1927, T. 1 : Formation de l'orthographe des origines au milieu du XVI^e siècle.

exhaustif, la permanence et la récurrence du thème de l'orthographe française dans l'œuvre et dans la carrière de ces trois enseignants apparaissent évidentes.

Il convient de souligner le fait que cette préoccupation n'est pas celle des seuls linguistes, qu'elle s'inscrit de manière plus large dans des débats politiques et scientifiques qui se cristallisent, à la fin du XIX^e et dans les premières décennies du XX^e siècle, autour de l'opportunité de réformer l'orthographe française⁸. En effet, de nombreux historiens prennent la langue parlée comme référence et considèrent que la langue écrite devrait en être le reflet, ce qui impliquerait de réformer l'orthographe en profondeur. À l'inverse, parmi les opposants à la réforme, l'Académie française, se retranchant derrière « l'usage » dont elle se veut la gardienne, défend la conservation de l'orthographe dans son état actuel comme seul gage possible de stabilité linguistique et n'envisage que quelques concessions mineures dans ce domaine.

Dans le cadre de cette véritable « bataille de l'orthographe » décrite par N. Catach⁹, les positions antagonistes qui s'expriment vis-à-vis de la réforme orthographique portent sur trois enjeux distincts mais liés. Le premier est un questionnement autour de la nécessité ou, du moins, de la pertinence même d'une réforme dans ce domaine : est-il réellement utile de réformer l'orthographe française ? Si pour les uns, les incohérences qui complexifient l'apprentissage et l'usage de la langue française à l'écrit justifient sans le moindre doute une réponse positive, pour les autres, l'orthographe française, parce qu'elle rappelle l'ascendance latine, est un héritage et un marqueur culturel majeur qu'il s'agit de préserver. Le deuxième enjeu concerne les modalités de cette éventuelle réforme, à savoir à la fois le modèle sur lequel fonder la nouvelle orthographe et les conditions de son entrée en vigueur. Faut-il se contenter d'éliminer les incohérences les plus criantes ou bien rapprocher le plus étroitement possible la graphie de la prononciation ? La réforme, si réforme il y a, doit-elle se faire d'un seul coup ou progressivement, de manière radicale ou avec souplesse ? Le troisième enjeu,

⁸ Pour une présentation détaillée des différentes formes que prend le mouvement de réforme orthographique à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, voir la série d'articles de Nina Catach dans *Le français moderne* (« Un point d'histoire de la langue : La bataille de l'orthographe aux alentours de 1900 », art. cit. ; « Un point d'histoire de la langue : La bataille de l'orthographe aux alentours de 1900 (II). Les points de vue en présence », *Le français moderne*, 1965, vol. 4, n° 33, p. 295-300 ; « Un point d'histoire de la langue : La bataille de l'orthographe aux alentours de 1900 (III). Qui est spécialiste? », *Le français moderne*, 1966, vol. 2, n° 34, p. 137-144 ; « Un point d'histoire de la langue : La bataille de l'orthographe aux alentours de 1900 (IV). Les linguistes », *Le français moderne*, 1967, vol. 4, n° 35, p. 298-306 ; « Un point d'histoire de la langue : La bataille de l'orthographe aux alentours de 1900 (fin) », *Le français moderne*, 1971, vol. 3, n° 39, p. 229-235.). Voir aussi Monika Keller, *La réforme de l'orthographe, un siècle de débats et de querelles*, Paris, Conseil international de la langue française, 1998, p. 15-94.

⁹ Pour un résumé de l'essentiel du débat, voir Nina Catach, « La bataille de l'orthographe aux alentours de 1900 » dans Gérald Antoine et Robert Martin (éds.), *Histoire de la langue française 1880-1914*, Paris, CNRS Éd., 1985, p. 237-251.

corrélé aux deux premiers, porte sur l'identité de l'autorité compétente pour piloter la réforme. L'Académie française met en avant son prestige et la responsabilité du *Dictionnaire* qui lui incombe, fonction qu'elle remplit depuis deux siècles déjà ; l'État, à travers le Ministère de l'Instruction publique, fait valoir son rôle de garant de l'unité nationale, dont la politique de scolarisation de masse est la pierre de touche ; quant aux savants, ils se prévalent de leur compétence scientifique, ce que N. Catach décrit ainsi :

c'est autour des philologues, des phonéticiens, des historiens de la langue, des linguistes, et en général des professeurs de l'Enseignement Supérieur, que se sont groupés les partisans d'un changement. Parmi les 8000 signataires de la pétition présentée par L. Havet en 1889, on relève des noms célèbres, non seulement ceux des promoteurs de la réforme, comme P. Passy, O. Gréard, M. Bréal, A. Darmesteter, A. Thomas, P. Meyer, etc., mais parmi les spécialistes de la langue, ceux de l'abbé Rousselot, Gilliéron, F. de Saussure, Petit de Julleville, etc. Quarante membres de l'Institut, 250 professeurs au Collège de France, des représentants des Grandes Écoles, des Facultés, des Inspecteurs Généraux des Enseignements Primaire et Secondaire, des hauts fonctionnaires, etc., donnaient leur caution à la pétition. On y retrouve côte à côte Fustel de Coulanges, Maspéro, St-Saëns, l'Amiral Mouchez, M. Baudrillart, E. Lavisson, etc.¹⁰

Historien de la langue française et pédagogue, F. Brunot fait aussi partie des réformistes, notamment dans la mesure où il voit dans la simplification de l'orthographe une nécessité pour imposer le français sur l'ensemble du territoire, ce qui constitue un enjeu politique, social et économique majeur sous la III^e République¹¹. Son engagement en faveur des réformes, que ce soit sur le plan des idées politiques, pédagogiques ou épistémologiques, qu'il considère comme fondamentalement liés, est bien connu : il s'inscrit dans le contexte plus large des débats autour de la « crise du français » qui agitent la communauté nationale, au-delà même de la sphère savante à partir de 1906¹². La chaire que F. Brunot occupe à la

¹⁰ N. Catach, « Un point d'histoire de la langue : La bataille de l'orthographe aux alentours de 1900 (fin) », art. cit., p. 231. Parmi ceux que N. Catach identifie comme « des promoteurs de la réforme » se trouvent également des « spécialistes de la langue ». C'est le cas de P. Passy, mais aussi de M. Bréal, d'A. Darmesteter, d'A. Thomas et de P. Meyer.

¹¹ Voir notamment Renée Balibar, *L'institution du français : essai sur le colingisme des Carolingiens à la République*, Paris, PUF, 1985 ; « L'école de 1880. Le français national : républicain, scolaire, grammatical, primaire » dans Gérard Antoine et Robert Martin (éds.), *Histoire de la langue française 1880-1914*, Paris, CNRS Éditions, 1985, p. 255-293 ; Pierre Boutan, *La langue des Messieurs... : histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, Armand Colin, 1996. Jean-François Chanet a montré que, surtout à partir des années 1880 et sous l'impulsion de M. Bréal, l'imposition via l'école de la langue française sur l'ensemble du territoire de la France ne s'est pas faite entièrement au détriment des parlers locaux et régionaux, mais plutôt en complémentarité avec eux, ce qui n'a pas empêché leur recul à long terme (*L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996, p. 203-283.).

¹² Cf. entre autres Ludo Melis et Pierre Swiggers, « Ferdinand Brunot contre la sclérose de la grammaire scolaire », *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 1992, p. 143-158 ; Claude Choley, *Ferdinand Brunot, professeur, militant, maître à penser : un « mandarin » sous la III^{ème} République*, Thèse de doctorat, Université François-Rabelais, Tours, 1995 ; Pierre Boutan, « Ferdinand Brunot. Crise du français et nomenclature grammaticale officielle (1905-1911) », *Études de linguistique appliquée*, 2000, n° 118, p. 179-195 ; Christophe Charle, « Ferdinand Brunot et la défense des modernes : langue et patrie » dans *Homo historicus. Réflexions sur l'histoire, les historiens et les sciences sociales*, Paris, Armand Colin, 2013, p. 173-191 ; J.-C. Chevalier, « Ferdinand Brunot, grammairien-citoyen. 1860-1938 », art. cit. ; J. Hafner, *F. Brunot und die nationphilologische Tradition...*, op. cit. Pour un exemple précis de la critique de ce discours de crise, voir ce

Sorbonne lui permet de contribuer activement à la promotion de la réforme de l'orthographe auprès des enseignants de français, même après 1905 et l'abandon de tout projet de cet ordre, et elle constitue plus généralement parlant une tribune¹³.

Outre le fait de militer pour une réforme orthographique, G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot partagent certaines idées usuelles à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, sur la langue et l'écriture. Premier point de concordance, l'affirmation, qui sera clairement formulée dans le *Cours de linguistique générale* de F. de Saussure, de « l'extériorité » de l'écriture par rapport à la langue, dont elle n'est qu'une « représentation » et son corollaire, la primauté de la *langue parlée* sur la *langue écrite*¹⁴. Cette vision « phonocentriste », au sens où elle « pose comme première et fondamentale la référence à la manifestation orale dans la description des systèmes orthographiques¹⁵ », « traditionnelle » depuis l'Antiquité jusqu'au XX^e siècle, s'appuie sur l'idée que les graphies ne signifient pas directement, mais transcrivent des phonies porteuses de sens¹⁶. Deuxièmement, à cette conception répond l'idéalisation d'un passé, celui du XII^e siècle, où les graphies suivaient la prononciation, qui place les trois enseignants considérés dans la lignée des réformateurs « rétrogrades » dont parle Bernard Cerquiglini¹⁷. Enfin, de là découle la recherche d'explications à l'abandon de ce principe d'écriture initial. Ces causes, selon qu'elles sont intrinsèques à l'écriture qui « retarderait » inévitablement par rapport à la prononciation, ou contingentes, tel le « pédantisme » des copistes aux XIV^e et XV^e siècles, produisent des histoires de l'orthographe différenciées – en

que A. Meillet dit de la disparition du passé simple à l'oral en français et le commentaire qu'en fait Jean-Marie Fournier, « Quelques repères dans l'histoire du discours de crise relatif à l'enseignement du français » dans Jean-Louis Chiss, Hélène Merlin et Christian Puech (éds.), *Le français, discipline d'enseignement histoire, champ et terrain*, Paris, Riveneuve, 2011, p. 114. Voir aussi dans cet article l'analyse de la position de F. Brunot sur ce qu'il refuse d'identifier comme une « crise du français » (p. 115-119).

¹³ Jochen Hafner, « Entre normativité et scientificité : Ferdinand Brunot et le système éducatif sous la III^e République française » dans Maurice Sachot et Odile Schneider-Mizony (éds.), *Normes et normativité en éducation : entre tradition et rupture*, Paris, Harmattan, 2011, p. 29-40.

¹⁴ Voir notamment Jean-Louis Chiss et Christian Puech, « La linguistique et la question de l'écriture : enjeux et débats autour de Saussure et des problématiques structurales », *Langue française*, 1983, vol. 59, n^o 1, p. 5-24. Pour une approche contextualisée du concept de *langue écrite* à cette période qui prenne en compte l'apport des manuscrits de F. de Saussure, cf. Pierre-Yves Testenoire, « Sur la conceptualisation de la « langue écrite » dans les théorisations linguistiques du début du XX^e siècle », *Dossiers d'HEL*, 2015, vol. 9, p. 34-46.

¹⁵ Michel Arrivé, *Réformer l'orthographe?*, Paris, PUF, 1993, p. 32. La terminologie qui oppose « phonocentristes » et « autonomistes » dans les conceptions de la langue écrite se trouve chez Jacques Anis, « La construction du graphème et ses enjeux théoriques », *Histoire Épistémologie Langage*, 1984, vol. 5, n^o 1, p. 1-27.

¹⁶ Yves Citton et André Wyss, *Les Doctrines orthographiques du XVI^e siècle en France*, Genève / Paris, Droz, 1989, p. 8. Les auteurs s'appuient en particulier sur Luis Jorge Prieto, « L'écriture, code substitutif? » dans Luis Jorge Prieto (éd.), *Études de linguistique et de sémiologie générales*, Genève / Paris, Droz, 1975, p. 85-93.

¹⁷ Bernard Cerquiglini, *La genèse de l'orthographe française (XII^e-XVII^e siècles)*, Paris, Honoré Champion, 2004, p. 11-27.

tout cas quant à la période antérieure à la naissance de l'Académie française – et des vues partiellement divergentes sur la réforme de l'orthographe¹⁸.

Étant donné l'intérêt manifeste de ces trois savants pour la question orthographique, d'une part, et son actualité brûlante fin XIX^e-début XX^e siècle, d'autre part, comment expliquer que l'orthographe n'apparaisse à aucun moment dans les contenus annoncés ni dans les résumés de leurs cours ? En effet, que ce soit à l'EPHE, dans les comptes rendus de la Conférence des langues romanes qui figurent dans les annuaires ou, à la Sorbonne, dans le *Livret de l'étudiant de Paris*, ni G. Paris, ni A. Darmesteter, ni F. Brunot ne signalent avoir traité ni même avoir l'intention de traiter cet aspect de la langue française. L'absence de sources du même type à l'ENS de Sèvres empêche certes de comparer cet établissement avec les autres sur ce point, mais, que ce soit dans le *Cours de grammaire historique de la langue française* ou dans *La Pensée et la langue*, ouvrages nés des enseignements respectifs d'A. Darmesteter et de F. Brunot à Sèvres, la question orthographique apparaît certes ici ou là, mais sans jamais faire l'objet d'un traitement conséquent¹⁹. Les *notes de cours* de ces enseignants révèlent qu'ils ont tous les trois abordé le problème dans le cadre de leurs enseignements, à différents moments de leur carrière, dans diverses institutions et sous des angles variés, mais seulement « en passant ». Comment expliquer que l'histoire de l'orthographe, objet d'étude scientifique et objet d'un débat de société, n'ait pas de légitimité ou de pertinence en tant qu'objet d'enseignement ?

Au sein du corpus retenu pour cette thèse, les occurrences les plus anciennes du mot *orthographe* se trouvent dans les *notes* du cours que G. Paris dispense rue Gerson en 1868-1869, alors qu'il enseigne parallèlement à l'EPHE qui vient d'ouvrir ses portes. Par la suite, cependant, le mot apparaît de manière bien plus sporadique dans les *notes* de ses enseignements à l'EPHE, qui ne portent plus uniquement sur la langue française, mais sur les langues romanes de manière plus large, même si le français y conserve une place privilégiée. Dans la perspective d'enseigner de manière « pratique » comment éditer des textes médiévaux à partir de manuscrits, G. Paris s'intéresse à l'orthographe de manière indirecte, ce qui n'empêche pas que la question reste cruciale.

Le traitement du sujet est plus diffus encore dans les papiers d'A. Darmesteter. Sans en être totalement absente, l'orthographe n'apparaît pas dans les ensembles de feuillets entièrement rédigés, mais uniquement dans des *notes* qui prennent la forme de plans ; par

¹⁸ Le mot « retarder » est employé par F. Brunot dans ses *notes*. Cf. Annexes II.C.3.d et II.C.3.e. G. Paris parle de « pédantisme » dans « De l'histoire de l'orthographe française (1) », art. cit., p. 326.

¹⁹ Sur la place de l'enseignement à Sèvres d'A. Darmesteter et de F. Brunot dans la genèse de ces deux ouvrages, cf. Chapitre 3.

nature, ces plans signalent que le sujet est abordé ou, du moins, que l'enseignant prévoit de l'aborder, mais ne fournissent pas de détails sur la manière dont il l'a été ou aurait dû l'être²⁰. Bien que réduites à quelques mots, ces mentions de la question orthographique peuvent tout de même trouver du sens si on les examine à la lumière de deux publications : le *Cours de grammaire historique de la langue française*, déjà mentionné²¹, et le fascicule intitulé *La question de la réforme orthographique*, qu'A. Darmesteter rédige peu avant sa mort.

Pour ce qui est de F. Brunot, l'orthographe trouve place à plusieurs endroits dans les *notes* du cours d'histoire de la langue française, mais aussi dans les *notes* du cours de méthodologie de l'enseignement du français de 1915-1917. À côté des *notes* de F. Brunot lui-même, les *notes allographes* jouent un rôle important dans le traitement de ce thème : celles de Ch. Beaulieux, bien sûr, celles de N. Bony également. On a montré de quelle façon F. Brunot a mis ses deux *disciples* en relation autour de l'orthographe française²².

L'écart entre l'affichage public de ces cours, qu'il ait lieu en amont ou en aval de l'enseignement proprement dit, et ce qu'en montrent les *notes de cours* permet de s'interroger sur la fonction que G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot accordent à ce thème dans leur conception de la langue et de l'écriture, d'un côté, et dans la formation de leurs élèves, auditeurs et étudiants, de l'autre. En outre, appréhendée à partir des traces manuscrites de la construction des cours, le lien qu'entretiennent conception de l'écriture et formation des élèves pose la question de l'inscription des travaux de G. Paris, d'A. Darmesteter et de F. Brunot dans l'histoire de l'orthographe française, qu'ils contribuent à construire sur les plans conceptuel et idéologique en même temps qu'ils l'enseignent. Il s'agit donc ici de comprendre comment l'histoire de l'orthographe, savoir enseigné, devient un véritable objet d'enseignement.

1 G. Paris : un enseignement de l'histoire de l'orthographe en creux (1868- années 1880)

1.1 L'orthographe, une notion historique ?

En 1868, la question orthographique suscite un regain d'intérêt après une éclipse d'une trentaine d'années suite à l'échec de l'*Appel aux Français* lancé par L.-C. Marle (1795-

²⁰ Sur les différentes formes que peuvent prendre les *notes de cours*, cf. Chapitre 4.

²¹ Cf. Chapitre 1.

²² Sur ce point et sur les manuscrits *allographes* du fonds F. Brunot, cf. Chapitre 4.

1863 ?) en 1829²³ et à la publication de la sixième édition du *Dictionnaire* de l'Académie française en 1835²⁴. G. Paris, jeune enseignant, rédige alors un compte rendu en deux parties des *Observations sur l'orthographe ou ortographe française* de l'imprimeur Ambroise Firmin-Didot (1790-1876). Il n'est donc pas étonnant que le sujet apparaisse très tôt dans ses *notes de cours*. Cependant, si l'orientation réformiste de G. Paris et l'importance qu'il accorde à la prise en compte du passé de la langue pour la réformer ne font aucun doute dès cette époque, le foisonnement terminologique et les emplois polysémiques de certains termes, dont celui d'*orthographe*, ne sont pas sans soulever des problèmes d'interprétation. L'examen de ces flottements, également présents dans les *notes* du cours sur l'histoire des sons de la langue française dispensé rue Gerson, exactement contemporain, apporte donc un éclairage utile pour comprendre la place que G. Paris attribue à l'histoire de l'orthographe française dans son enseignement.

1.1.1 « De l'histoire de l'orthographe française » (1868)

A. Firmin-Didot dédie ses *Observations sur l'orthographe ou ortographe française suivies d'une Histoire de la réforme orthographique depuis le quinzième siècle jusqu'à nos jours* aux « Messieurs de l'Académie française », comme un « hommage respectueux » qu'il leur offre en tant qu'imprimeur-libraire officiel de cette institution²⁵. L'auteur, qui souhaite inciter les Immortels à « remédier aux imperfections encore si nombreuses de notre orthographe, imperfections qui démentent la logique et la netteté de l'esprit français²⁶ », débute donc son écrit par une présentation des différentes éditions du *Dictionnaire de l'Académie française*. Son appel reçoit des soutiens internes à l'Académie, notamment celui de C.-A. Sainte-Beuve, qui ne suffisent pourtant pas à entraîner la réforme modérée que souhaite l'imprimeur. En effet, la Commission du *Dictionnaire* prépare alors une nouvelle édition qui paraît finalement en 1878 ; or, écrit N. Catach, « de toutes les éditions du *Dictionnaire*, c'est la septième édition qui, en ce qui concerne l'orthographe, a le moins fait²⁷ ». Le projet défendu par A. Firmin-Didot échoue donc. Cela n'empêche pas son livre de répondre à deux préoccupations qui gagnent en importance dans les années 1860 en France : l'intérêt pour la connaissance du

²³ L.-C. Marle, *Appel aux Français. Réforme de l'orthographe actuelle de la langue française*, Paris, Corrèard Jeune, 1829.

²⁴ Malgré les contestations dont il a été l'objet, cet ouvrage a joué un rôle essentiel dans la stabilisation du code graphique français, rôle maintes fois souligné. À ce sujet, voir par exemple Nina Catach, *Histoire de l'orthographe française : Edition posthume*, Paris, Honoré Champion, 2001, p. 291-308.

²⁵ A. Firmin-Didot, *Observations sur l'orthographe*, *op. cit.*, page de garde.

²⁶ *Ibid.*, p. 1.

²⁷ N. Catach, *Histoire de l'orthographe française*, *op. cit.*, p. 312.

passé de la langue française, en particulier dans le cadre de la grammaire historique²⁸, et le désir de réformer l'orthographe française²⁹. C'est pourquoi l'ouvrage est à mettre en regard d'autres publications de la même période.

É. Littré, qui avait déjà proposé des simplifications et rectifications pour réformer l'orthographe française en 1837³⁰, a justement fait paraître en 1863 deux recueils de textes préalablement publiés sous forme d'articles, rassemblés sous le titre *Histoire de la langue française : études sur les origines, l'étymologie, la grammaire, les dialectes, la versification et les lettres au Moyen-Âge*³¹. Parmi ces textes figure un article paru dans la *Revue des Deux Mondes* en 1847, intitulé « La poésie homérique et l'ancienne poésie française ». Quelques pages sont consacrées à l'orthographe car « dans une question d'ancien français, l'orthographe ne peut pas être passée sous silence³². » À ce sujet, l'auteur souligne d'emblée trois points majeurs : l'écart qui sépare l'orthographe moderne et celle du Moyen-Âge, « vêtement » sous lequel se présentent les textes anciens – la métaphore a son importance, on le verra – ; la haute variabilité de l'orthographe médiévale ; et le caractère purement conventionnel de l'orthographe, avec laquelle le lecteur doit se familiariser, obligeant l'éditeur d'un texte ancien à effectuer des arbitrages entre l'orthographe des manuscrits et celle qu'il publie. De là, il met également en lumière les erreurs de prononciation qu'induit *a priori* d'une identité entre les orthographes médiévale et contemporaine. Enfin, il loue le travail de F. Génin quand celui-ci décrit l'influence rétroactive de l'orthographe sur la prononciation et affirme que, contrairement à ce que l'orthographe pourrait laisser penser,

²⁸ Cf. Chapitre 1.

²⁹ Le problème déborde le cadre géographique et institutionnel français. En Suisse s'organisent des comités qui constituent en 1867 une Société phonographique autour d'Édouard Raoux (1817-1894), professeur de philosophie à l'Académie de Lausanne et auteur d'un opuscule sur l'orthographe (*Orthographe rationnelle ou Ecriture phonétique : moyen d'universaliser rapidement la lecture, l'écriture, la bonne prononciation et l'orthographe, et de réduire considérablement le prix de journaux et des livres, avec des applications de la phonographie aux langues étrangères ...*, Lausanne, G. Bridel, 1865.). É. Raoux lui-même engage une correspondance avec A. Firmin-Didot (N. Catach, « La bataille de l'orthographe aux alentours de 1900 », art. cit., p. 238.).

³⁰ Pour un aperçu chronologique des diverses tentatives de réforme orthographique, cf. Luce Petitjean et Maurice Tournier, « Repères pour une histoire des réformes orthographiques », *Mots. Les langages du politique*, 1991, vol. 28, n° 1, p. 108-112.

³¹ Émile Littré, *Histoire de la langue française : études sur les origines, l'étymologie, la grammaire, les dialectes, la versification et les lettres au Moyen-Âge*, Paris, Didier, 1863, 2 vol. Paul Meyer rédige pour la *Bibliothèque de l'École des chartes* un compte rendu de cet ouvrage en deux parties (Paul Meyer, « Les Études de Mr Littré sur l'histoire de la langue française [premier article] », *Bibliothèque de l'École des chartes*, 1863, vol. 24, n° 1, p. 353-387 ; « Les Études de Mr Littré sur l'histoire de la langue française [deuxième article] », *Bibliothèque de l'École des chartes*, 1864, vol. 25, n° 1, p. 193-218.). La fin du second article suggère qu'un troisième volet était prévu, mais celui-ci n'a jamais été publié.

³² É. Littré, *Histoire de la langue française*, op. cit., p. 322.

l'évolution de la prononciation entre le Moyen-Âge et l'époque contemporaine est assez limitée³³. La conclusion à laquelle aboutit É. Littré est la suivante :

mon intention n'est pas de bannir l'étude de l'ancienne orthographe, étude qui reste toujours digne d'intérêt. L'orthographe ancienne fournit des renseignements utiles soit sur l'étymologie, soit sur la grammaire ; elle fournira aussi, quand on le voudra, de bonnes indications pour la réformation de notre orthographe moderne, qui offre tant de surcharges, d'inconséquences et de pratiques vicieuses³⁴.

Sans vouloir en retracer les évolutions jusqu'à la période contemporaine, É. Littré souligne donc l'intérêt de l'étude de l'orthographe ancienne en tant qu'outil de connaissance de la langue médiévale, sur le plan lexical et grammatical. De même, on ne peut ignorer la prégnance du thème de la réforme orthographique dans cet écrit consacré à la poésie³⁵. Le propos historique et le discours réformateur sont loin d'être distincts dans l'esprit d'É. Littré qui affirme que « le passé de la langue conduit immédiatement l'esprit vers son avenir³⁶. » A. Firmin-Didot, quant à lui, cite l'opinion d'É. Littré au sujet des réformes à entreprendre dans l'orthographe contemporaine, mais se désintéresse de l'orthographe du Moyen-Âge en tant que telle³⁷, ce qui ne l'empêche pas de consacrer une partie importante de son livre à l'histoire des tentatives de réforme orthographique qui commence au XVI^e siècle.

Ces deux auteurs se rejoignent donc sur le thème contemporain de la réforme orthographique, qu'ils rattachent cependant chacun à une histoire différente, selon des démarches distinctes. Alors que, pour É. Littré, c'est l'étude de l'orthographe du Moyen-Âge qui constitue un point de départ pour conclure à la nécessité d'une réforme, A. Firmin-Didot commence par constater que la complexité de l'orthographe contemporaine impose une réforme avant de retracer l'évolution des tentatives dans ce domaine. Pour résumer, ces deux approches se différencient sous trois aspects : il s'agit d'abord de perspectives inverses, l'une partant du passé pour aller vers le présent quand l'autre se retourne vers le passé à partir du présent ; ensuite, en ce qui concerne la chronologie, l'un envisage comme point de départ la période médiévale, tandis que l'autre commence son étude historique au XVI^e siècle ; enfin, É. Littré s'intéresse à l'orthographe elle-même, se plaçant ainsi à un niveau d'analyse

³³ François Génin, *Des variations du langage français depuis le XII^e siècle : ou recherche des principes qui devraient régler l'orthographe et la prononciation*, Paris, Firmin-Didot, 1845.

³⁴ Émile Littré, « La poésie homérique et l'ancienne poésie française » dans *Histoire de la langue française : études sur les origines, l'étymologie, la grammaire, les dialectes, la versification et les lettres au Moyen-Âge*, Paris, Didier, 1863, p. 326-327.

³⁵ Ce thème est ensuite repris dans son *Dictionnaire*, dont le tout premier volume paraît la même année. Le dernier volume de la première édition est publié en 1872, soit l'année qui suit l'élection d'É. Littré à l'Académie française (Émile Littré, *Dictionnaire de la langue française contenant : la nomenclature, la grammaire, la signification des mots, la partie historique, l'étymologie*, Paris, Hachette, 1863, vol. 3.).

³⁶ *Ibid.*, p. II.

³⁷ A. Firmin-Didot, *Observations sur l'orthographe*, *op. cit.*, p. 163-164.

proprement linguistique, lorsqu'A. Firmin-Didot traite des réflexions et interventions sur l'orthographe, à un niveau qu'on pourrait qualifier de « métalinguistique ». Se construisent donc ici deux manières distinctes de faire de l'orthographe française un objet historique.

Quand il intitule son compte rendu de l'ouvrage d'A. Firmin-Didot « De l'histoire de l'orthographe française », G. Paris considère explicitement l'orthographe comme un objet d'histoire dont l'intérêt n'est pas subordonné aux réflexions sur les difficultés de l'orthographe contemporaine – ce qui ne l'empêche pas d'introduire dans son texte quelques considérations sur la question. G. Paris affirme d'ailleurs dès les premières lignes que la partie du livre qui l'a le plus intéressé est l'*Exposé historique* dans lequel l'auteur retrace l'histoire des tentatives de réforme de l'orthographe, question « futile en apparence³⁸ », mais qui illustre la grande diversité des opinions exprimées à ce sujet. C'est justement en repartant d'une présentation très succincte de la place de l'écrit dans le contexte de l'humanisme qu'il se lance dans une histoire de l'orthographe depuis le Moyen-Âge et les premiers textes écrits en français.

Pour comprendre leurs tentatives et celles des réformateurs plus ou moins téméraires qui les suivirent, il faut se représenter au moins en gros quel était le rapport de la langue et de l'écriture au moment où commencèrent sur ce sujet des discussions qui ne sont pas encore terminées³⁹.

Dans un premier temps, G. Paris différencie bien, d'un côté, des « conventions généralement admises » et des « règles » transmises au Moyen-Âge par les « scribes » et les « copistes » et, de l'autre, une « théorie orthographique » qui commence à apparaître chez les « imprimeurs » et les « humanistes », fondée sur une « critique » de la « notation orthographique ». Il oppose ainsi la « routine » à la « réflexion ». Le récit des différentes phases de l'histoire de l'orthographe qu'il entame ensuite lui permet d'établir au fil du texte les éléments essentiels sur lesquels repose l'orthographe française depuis le IX^e siècle et les difficultés qu'ils entraînent : l'utilisation de l'alphabet latin pour transcrire des sons différents de ceux du latin ; le principe « phonographique », « purement appliqué » à l'origine, selon lequel « toute différence de notation répond à une différence de prononciation⁴⁰ » ; enfin, le fait que « la difficulté se produit avec le temps ; les sons se modifient, les notations persistent⁴¹. »

La périodisation proposée par G. Paris s'appuie sur l'idée selon laquelle à chaque époque l'application du principe « phonographique », bien mis en œuvre au début, tend à se dégrader

³⁸ G. Paris, « De l'histoire de l'orthographe française (1) », art. cit., p. 322.

³⁹ *Ibid.*, p. 323.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 324. Il convient de souligner la nature intrinsèquement différentielle du principe « phonographique » tel que l'énonce G. Paris.

⁴¹ G. Paris, « De l'histoire de l'orthographe française (1) », art. cit., p. 324.

plus ou moins rapidement au profit d'une « tradition » dans laquelle l'oral et l'écrit divergent. En outre, l'intervention consciente des hommes dans l'écriture constitue un second facteur d'évolution. G. Paris identifie ainsi une première période qui commence avec la mise par écrit du français au IX^e siècle, période durant laquelle les principaux acteurs sont les scribes. Dans un deuxième temps, « c'est au XII^e siècle que la langue française a été le mieux écrite⁴². » Cette période s'étend jusqu'au début du XIII^e siècle. Cependant, dans un troisième temps, la période suivante, qui va du milieu du XIII^e siècle à la fin du Moyen-Âge, « a tout gâté⁴³. L'orthographe, « d'excellente⁴⁴ » qu'elle était, « était arrivée au dernier degré d'incohérence, d'étrangeté et de désordre⁴⁵ » à cause des scribes soucieux de « calligraphie » et des « savants » férus d'étymologie. La troisième époque, qui débute au XVI^e siècle, est celle des tentatives de réformes des imprimeurs et des humanistes, sur laquelle G. Paris revient en détail. Il y voit avant tout un débat qu'il pose en termes de conciliation ou d'opposition entre les « deux grandes exigences de toute bonne orthographe, l'étymologie et la prononciation⁴⁶. »

Un quatrième âge, principalement caractérisé par la « législation orthographique » de l'Académie française, s'ouvre à partir du XVII^e siècle. Plaçant pour un temps le livre d'A. Firmin-Didot au second plan de son compte rendu, G. Paris s'appuie sur l'ouvrage publié quelques années auparavant par Ch. Marty-Laveaux à partir de manuscrits conservés à la Bibliothèque impériale pour mettre en évidence les débats internes à l'Académie en matière d'orthographe⁴⁷. Ces débats laissent entrevoir dès le XVII^e siècle des préoccupations proches de celles du XIX^e, telles que la difficulté de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la langue française, notamment pour les enfants, les femmes et les étrangers. G. Paris critique le fond des choix effectués par l'Académie, qu'il estime guidés à la fois par la volonté d'employer l'étymologie, généralement mal maîtrisée, pour distinguer les lettrés des ignorants, et par l'usage, conçu de manière erronée sur la base d'une confusion entre « l'usage dans le langage et l'usage dans l'écriture⁴⁸ ». Tout en reconnaissant le prestige et l'autorité de l'Académie, G. Paris récuse sa compétence réelle pour régir l'orthographe du français. Cet exposé lui permet de nommer les bases sur lesquelles devrait, selon lui, se fonder une réforme

⁴² *Ibid.*, p. 325.

⁴³ G. Paris, « De l'histoire de l'orthographe française (1) », art. cit., p. 325.

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ *Ibid.*, p. 326. La périodisation que donne G. Paris ne correspond pas à la périodisation qui a été admise ensuite. On place aujourd'hui la coupure entre l'ancien et le moyen français au milieu du XIV^e siècle.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 327.

⁴⁷ Charles Marty-Laveaux (éd.), *Cahiers de remarques sur l'orthographe française : pour estre examinez par chacun des Messieurs de l'Academie, avec des observations de Bossuet, Pellisson, etc.*, Paris, J. Gay, 1863.

⁴⁸ G. Paris, « De l'histoire de l'orthographe française (2) », art. cit., p. 478.

de l'orthographe française au XIX^e siècle. Il met ainsi en évidence trois paramètres à concilier : l'univocité du rapport entre les « sons » et les « notations », d'une part ; les données étymologiques qui permettent d'éviter de « mettre un écart aussi grand et aussi inutile entre l'écriture française et celle du latin ou des autres langues romanes », d'autre part ; le respect de « l'habitude de l'œil et de la plume », enfin⁴⁹.

1.1.2 L'orthographe, une notion polysémique

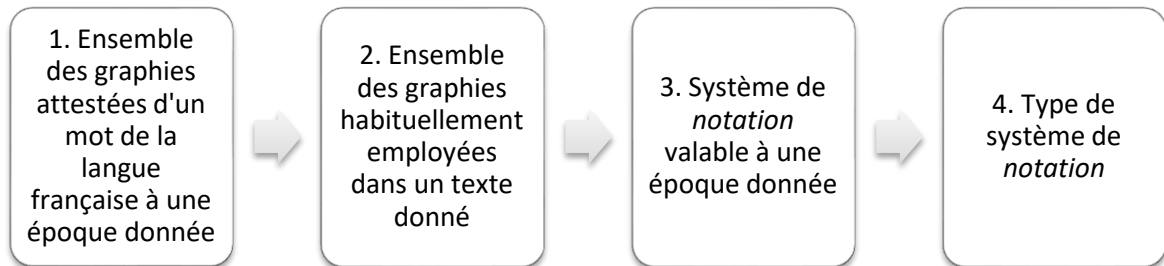


Figure 39 : Les différentes acceptions du mot *orthographe* chez G. Paris (1868)

Le terme *orthographe* lui-même, tel que G. Paris l'emploie en 1868, semble revêtir plusieurs significations que la confrontation de son compte rendu de l'article d'A. Firmin-Didot avec les *notes* de son cours de la rue Gerson permet d'éclairer (Figure 39). D'abord, le mot est défini de façon générale comme la « manière d'écrire les mots français⁵⁰ ». Dans ce premier sens, G. Paris parle dans son cours de la rue Gerson des « diverses orthographe d'un même mot⁵¹ », c'est-à-dire de l'ensemble des graphies attestées pour un mot, variables d'un scribe à l'autre au Moyen-Âge.

Ainsi, dans un deuxième sens, l'*orthographe* est considérée dans sa dimension usuelle : elle correspond aux habitudes graphiques mises en œuvre par chaque scribe dans un texte donné. G. Paris mentionne « l'orthographe ordinaire des *Morales de saint Grégoire*, texte bourguignon du XIII^e siècle⁵² ». La latitude individuelle des choix dans ce domaine, limitée à l'époque contemporaine par l'*unité orthographique*, est particulièrement caractéristique de la période médiévale. Ceci justifie, dans un troisième sens, l'emploi du syntagme *orthographe du Moyen-Âge*, par opposition à l'*orthographe contemporaine* ou à celle du XVII^e siècle par exemple, conformément à la démarche précédemment décrite de périodisation de l'histoire de

⁴⁹ G. Paris, « De l'histoire de l'orthographe française (1) », art. cit., p. 338 et 330. À la fin de la deuxième partie du compte rendu, G. Paris annonce la rédaction d'un article complémentaire qui retracerait l'histoire de l'orthographe hors de l'Académie française du XVIII^e à la fin du XIX^e siècle. Cependant, il ne semble pas avoir réalisé ce projet.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 322.

⁵¹ G. Paris, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française*, op. cit., p. 7v.

⁵² *Ibid.*, p. 63r.

l'orthographe⁵³. Dans ce sens, l'*orthographe* est un *système de notation*⁵⁴ valable à une époque donnée, où le mot *notation* renvoie à ce qu'on nommerait aujourd'hui une correspondance graphophonologique. Prise individuellement, la notion de *notation* est toujours employée en relation à un *son*. On peut lire par exemple dans le cours de la rue Gerson :

ceci posé, examinons les plus anciens monuments au point de vue de la notation. Il faut se souvenir que le français, sans doute dès l'origine, se trouva dans une position très difficile au point de vue de la notation. L'ū latin avait pris le son u et il servait aussi bien à indiquer ce son que celui de l'ũ, qui avait conservé le son primitif⁵⁵.

Cependant, la langue écrite est nécessairement partiellement autonome par rapport à l'oral, à la fois en raison de son rythme d'évolution, plus lent, et de son caractère sédimentaire, qui garde la mémoire du passé de la langue, mais porte en germe son avenir. Les textes et les manuscrits par lesquels sont connues les *notations* anciennes s'avèrent essentiels.

Les documents écrits qui nous montrent l'hésitation dont j'ai parlé sont donc très précieux en ce qu'ils nous montrent l'époque à laquelle le son originaire, constaté par la notation précédente, a commencé à s'ébranler pour ainsi dire et à glisser dans le son qu'exprimera la notation suivante⁵⁶.

Le mot *orthographe* peut désigner, dans un quatrième sens, des types de systèmes de transcription de l'oral fondés sur différentes relations graphophonologiques ; d'où l'emploi des expressions *orthographe étymologique* et *orthographe phonétique*⁵⁷. Comme on l'a souligné précédemment, ces deux systèmes ne jouissent pas d'une valeur équivalente aux yeux de G. Paris. De plus, tant le principe étymologique que le principe phonétique peuvent être appliqués de manière plus ou moins rigoureuse. Ainsi G. Paris écrit à propos des scribes du IX^e siècle : « au moment où ils prirent la plume, le français était déjà assez éloigné du latin pour qu'ils ne fussent plus tentés de l'en rapprocher violemment et faussement par une orthographe infidèle⁵⁸. » L'identité de l'alphabet employé pour écrire les deux langues ne doit pas servir à cacher la différence de prononciation par un artifice étymologique. Il reste que, toute orthographe en tant que système de *notation* étant le produit d'une évolution qui creuse nécessairement l'écart, il n'existe aucun système de *notation* qui soit purement phonétique, ni purement étymologique.

⁵³ Voir par exemple *Ibid.*, p. 37r, 39r, 58v.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 2v.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 55r. G. Paris commence ici une argumentation qui vise à montrer que <ou> est relativement récent en français.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 8r.

⁵⁷ G. Paris, « De l'histoire de l'orthographe française (1) », art. cit., p. 330-331.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 323.

G. Paris affirme que la langue française connaît en revanche, à partir du XVI^e siècle au plus tard, une *tradition orthographique*⁵⁹ qui résulte d'une stabilisation de l'orthographe en tant que système de *notation*, laquelle rompt avec la grande variabilité de la période précédente, celle du moyen français. En réalité, la stabilisation ne s'est produite que très progressivement malgré les tentatives pour stabiliser l'orthographe à cette époque. B. Cerquiglini utilise à ce sujet le concept de *grammatisation* proposé par Sylvain Auroux⁶⁰, ce qui lui permet de souligner un des traits cruciaux du rapport à l'écrit dans la réflexion grammaticale.

La langue française entre dans un processus de « grammatisation », selon le terme de Sylvain Auroux, qui désigne ainsi l'équipement technique dont une langue peut être dotée (grammaires, dictionnaires, etc.) et la conscience de cet équipement (politique linguistique, enseignement, etc.). [...] Le fait est d'importance : l'écriture est l'objet du premier regard savant. La graphie accède d'abord à la dignité de la norme, l'orthographe précède la grammaire ; il en sera ainsi jusqu'à nous. L'établissement des règles pour la langue écrite est le préalable à l'analyse grammaticale : Meigret lui-même publie son pamphlet orthographique huit ans avant sa grammaire, premier ouvrage traitant en français de notre langue⁶¹.

La diversité des emplois du mot *orthographe* tel que l'utilise G. Paris à la fin des années 1860 reflète la pluralité des perspectives que cette notion centrale dans la réflexion sur les rapports entre langue orale et langue écrite permet de tracer, d'une part ; sur la fonction sociale des lettrés de manière générale et, plus particulièrement, des spécialistes de l'étude des langues, d'autre part ; sur les ruptures et les continuités entre la langue d'hier et celle d'aujourd'hui, enfin. Il est certain que G. Paris s'intéresse dès 1868 à l'orthographe en tant qu'objet de connaissance historique situé à la confluence de ces différents points de vue. Cependant, bien qu'évoquée à de nombreuses reprises dans ses *notes de cours*, l'orthographe n'est jamais constituée en tant qu'objet d'enseignement à proprement parler : dans ce contexte, elle n'est qu'un savoir auxiliaire pour construire une phonétique véritablement historique.

1.2 Histoire de l'orthographe et histoire des sons

Parmi les différents écrits produits par G. Paris en 1868 et où est abordée la question orthographique, les *notes* de la seconde année de son cours de grammaire historique de la langue française, dispensé rue Gerson, méritent un traitement spécifique dans la mesure où elles offrent une vue sur la façon dont cet enseignant articule les différentes problématiques ci-dessus identifiées. En effet, deux fois par semaine durant une année complète, G. Paris se

⁵⁹ G. Paris, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française*, op. cit., p. 41r.

⁶⁰ Sylvain Auroux, *La révolution technologique de la grammatisation introduction à l'histoire des sciences du langage*, Liège, Mardaga, 1994.

⁶¹ B. Cerquiglini, *La genèse de l'orthographe française (XII^e-XVII^e siècles)*, op. cit., p. 52-53.

consacre à « l'histoire des sons de la langue française ». Il s'agit dans ce cours d'aborder l'écriture uniquement en tant qu'elle donne accès à la *prononciation* et aux *sons* qui constituent l'objet d'étude de la phonétique. Autre caractère fondamental de l'écriture : parce qu'elle est constituée de traces visibles, identifiables et datables, elle permet de faire une véritable *histoire* fondée sur la mise en série chronologique de ces traces.

1.2.1 *Lettres vs sons*

La première distinction fondamentale dans le cours que G. Paris donne rue Gerson en 1868-1869 porte sur les *lettres* et les *sons*. Les *lettres*, « caractères employés pour figurer les mots », forment l'aspect écrit, « matériel », de la langue⁶². Les *sons* de cette langue, si l'on sait qu'ils en constituent la *phonétique*, ne font, eux, jamais l'objet d'une véritable définition⁶³. À la lecture des *notes* de G. Paris, il apparaît que la répartition qui restreindrait les *lettres* à l'écriture et les *sons* à la *prononciation* n'est pas opératoire. En effet, en l'absence du terme « graphème » et de l'acception moderne du terme « phonème », la coupure entre les unités de la langue orale et celles de la langue écrite n'est pas nette⁶⁴. Par exemple, on lit en introduction de la partie du cours consacrée aux diphtongues :

⁶² G. Paris, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française, op. cit.*, p. 2r, 4v. La notion de *lettre* telle que l'emploie G. Paris n'est pas équivalente à notion actuelle de *phonème* et ne prend donc pas le sens que Sylvain Auroux, Gilles Bernard et Jacques Boulle lui reconnaissent dans la formulation de la loi de Grimm (« Le développement du comparatisme indo-européen » dans Sylvain Auroux (éd.), *Histoire des idées linguistiques*, Liège, Mardaga, 2000, vol. 3 : "L'hégémonie du comparatisme", p. 161.).

⁶³ Quand il se trouve en emploi nominal dans les *notes* du cours de la rue Gerson de 1868-1869, le terme de « phonétique » peut désigner deux choses : soit, de manière générale, une partie des études grammaticales, à côté de l'étude de la morphologie, de la syntaxe et du lexique ; soit, plus spécifiquement, l'ensemble des *sons* d'une langue donnée, décrit par l'étude menée en phonétique conçue dans le premier sens. C'est dans ce dernier sens qu'il est employé ici.

⁶⁴ Sur les origines du terme *phonème*, cf. Joachim Mugdan, « On the Origins of the Term *Phoneme* », *Historiographia Linguistica*, 2011, vol. 38, n° 1, p. 85-110 ; « More on the Origins of the Term *phonème* », *Historiographia Linguistica*, 2014, vol. 41, n° 1, p. 185-187. L'auteur identifie des occurrences du mot bien antérieures à la date d'apparition habituellement retenue, à savoir 1873 (Société de linguistique de Paris, « Séance du 24 mai 1873 », *Revue critique d'histoire et de littérature*, 1873, vol. 1, n° 7, p. 368.). J. Mugdan montre également qu'Antoni Dufrique-Desgenettes (1804-1878), censé être l'inventeur de ce terme, s'intéressait dès le tout début des années 1860 à la recherche d'une transcription alphabétique des langues parlées, en l'occurrence le français et l'anglais, dans la perspective de leur enseignement, tout en s'opposant à une réforme radicale de l'orthographe française. Le mot « phonème », tel qu'il est employé dans ce contexte, n'est donc pas du tout étranger à la notion d'*orthographe* ni au projet d'une réforme orthographique. On peut lire le passage ci-dessous dans un compte rendu de l'ouvrage d'A. Dufrique-Desgenettes, publié en 1861.

« L'auteur, qui a surtout en vue des résultats pratiques, entre autres l'extension de l'enseignement des langues vivantes, a depuis longtemps déclaré, dans plusieurs réunions de linguistes, qu'il ne s'associait pas à toutes les idées chimériques de feu M. Marle et de ses émules, dont quelques-uns veulent substituer leur mauvaise orthographe à celle consacrée par l'usage. Il admet que, pour le français et pour l'anglais en particulier, il y a beaucoup d'améliorations à ajouter à celles qui s'y sont introduites depuis deux ou trois siècles ; mais il pense que la réforme radicale d'une orthographe [sic] même absurde, c'est-à-dire une notation parfaitement exacte des phonèmes [sic] qui constituent le français et l'anglais comme langues *parlées*, ne doit s'appliquer qu'à un bon dictionnaire de *prononciation figurée*, surtout à l'usage des provinciaux et des étrangers. » (« Notes explicatives propres à élucider l'alphabet unitaire linguistique », *Actes de la Société d'ethnographie*, 1861, n° 8, p. 47. Les italiques sont de l'auteur.)

jusqu'ici nous n'avons étudié que les voyelles simples de la langue française, entendant par là celles qui se prononcent et s'écrivent simples. Nous arrivons maintenant à ces combinaisons de voyelles qui sont dans notre langue soit apparentes, soit réelles, c'est-à-dire que nous étudierons également les diphtongues que nous prononçons comme elles s'écrivent, et celles que nous écrivons seulement, les prononçant comme des voyelles simples. Ces dernières, en effet, sont dues au caractère archaïque de notre écriture : en réalité elles ont été anciennement des diphtongues, et le hasard ayant voulu qu'à l'époque où se forma notre tradition orthographique elles aient encore été diphtongues, elles se sont maintenues dans l'orthographe malgré leur disparition dans la langue vivante : c'est à ce titre que nous les étudions. [...]

Nous diviserons notre étude non pas d'après les sons existant dans l'orthographe actuelle ; la base ne serait pas assez solide, mais d'après les sons primitifs de la langue⁶⁵.

Les *diphtongues*, qui appartiennent à l'ensemble des *voyelles*, en sont des « combinaisons ». Les définitions que G. Paris donne des *voyelles* dites « simples » puis des *diphtongues* montre que ces deux notions et, plus largement, celle de *son* mêlent oral et écrit. Pour les catégoriser, il faut prendre en compte à la fois la *prononciation* et l'*écriture* ; plus encore, c'est le rapport entre ces deux aspects qui permet de les classer. Ainsi, il existe des *diphtongues* « réelles » dont le niveau de complexité à l'oral correspond à leur niveau de complexité à l'écrit (une combinaison de voyelles = une combinaison de caractères) et des *diphtongues* « apparentes », dont le niveau de complexité à l'oral est inférieur à celui qu'elles ont à l'écrit (une voyelle « simple » = une combinaison de caractères)⁶⁶. À bien y regarder, quand G. Paris parle de *sons*, il ne s'intéresse ni aux aspects strictement phonétiques ni aux aspects purement orthographiques de la langue française, mais bien aux relations entre eux. Dès lors, on peut parler de *sons* bien qu'il s'agisse d'écrit, et même d'orthographe, et les *lettres* constituent à la fois la trace de l'évolution des prononciations et de celle des rapports entre écrit et oral, c'est-à-dire des *notations*.

En ce qui concerne le terme *graphème*, il apparaît sous la forme allemande *Graphem* chez Jan Baudoin de Courtenay en 1907 (« Zur Kritik der Künstlichen Weltsprachen », *Annalen der Naturphilosophie*, 1907, n° 6, p. 426.). Il est également proposé par analogie avec *phonème* par F. de Saussure au tout début des années 1910 dans sa correspondance avec l'archéologue orientaliste Max van Berchem (1863-1921), qui était vraisemblablement à la recherche d'une terminologie pour décrire les inscriptions arabes sur le plan formel. F. de Saussure y fait d'ailleurs allusion à G. Paris.

« Si je saisis bien ce qu'il s'agit de nommer, je crains que tu n'aies de la peine à échapper, malgré tout, à “groupe graphique” pour l'exprimer. *Digramme*, *trigramme*, *polygramme*, supposent que la pluralité des lettres correspond à 1 seul son, ou bien est mise en échange d'une seule lettre dans une orthographe concurrente, et si je ne me trompe tu cherches justement à écarter toute allusion à la valeur des lettres. *Graphie* serait alors encore pis, car le mot est bien définitivement consacré, depuis Gaston Paris, au sens de manière d'orthographier, manière de rendre un son donné. – Parmi les mots que tu songerais à forger, je me défie un peu de *graphisme* qui pourrait trop facilement verser dans l'idée de graphie (ci-dessus), et je préférerais certainement *graphème* quoique d'un degré plus barbare [puisque le verbe grec n'est pas en *éω*]. Toutefois on pourrait, sans qu'il y ait trop à redire, déclarer qu'on s'autorise tant bien que mal de l'analogie *française* de “phonème” lors même que γράφω ne comporte pas comme φωνέω de formation en -ημα. » (Anouar Louca, « Lettres de Ferdinand de Saussure à Max van Berchem », *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 1974, n° 29, p. 33.)

⁶⁵ G. Paris, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française (suite)*, op. cit., f. 18r-20r.

⁶⁶ Dans la terminologie actuelle, il s'agirait, d'une part, de diphtongues qui correspondraient à des digraphes et, d'autre part, de digraphes associés à un phonème vocalique simple.

Il convient donc de souligner l'importance de l'alphabet dans le type d'analyse que souhaite mener G. Paris. En effet, il est conscient que l'utilisation de l'alphabet comme système de référence à la fois pour l'écrit et pour l'oral, qui découle de l'absence de séparation entre ces deux modes d'existence de la langue, est un biais dans l'étude phonétique, qui cause en particulier une confusion entre le nom des *lettres* et celui des *sons*. La confusion est d'autant plus grande que le philologue ne peut se défaire de son point de vue, nécessairement ancré dans sa propre époque : l'alphabet, dont l'utilisation pour décrire les *sons* est problématique en elle-même, associe en outre à chaque *lettre* le ou les *sons* de la langue contemporaine. L'analyse ne peut donc que s'appuyer sur des références propres à son époque qui faussent sa méthode.

Je nomme involontairement les caractères d'après le son qu'ils représentent dans l'usage français actuel ; mais pour peu que la critique intervienne, elle n'aura pas de peine à démontrer que cette méthode est très-probablement erronée pour le latin, et que pour le français elle n'a de valeur que quant à l'état présent de la langue. Or le français n'est pas seulement la langue de notre époque ; c'est la langue de tous les siècles qui nous ont précédés⁶⁷.

L'alphabet constitue alors un double obstacle, terminologique et épistémologique. Il présente tout de même un intérêt dans la mesure où il apparaît tout autant comme un élément de continuité du latin au français, qu'il s'agit de considérer comme une langue unique saisie à deux moments distants. Dans son enseignement, G. Paris souhaite ainsi non seulement comparer l'état le plus ancien et l'état le plus récent de cette langue, mais aussi les relier en prenant en compte les états intermédiaires qu'elle a traversés. L'alphabet est certes l'outil qui a permis de noter les textes anciens, mais justement parce qu'il est à peu près stable dans le temps et dans l'espace, il permet de comparer l'*écriture* à différentes époques, en différents lieux et, par suite, d'identifier des évolutions des *sons*, d'en faire une *histoire*.

Trop fines et trop voisines les unes des autres pour être exprimées par les caractères restreints dont dispose notre alphabet les nuances intermédiaires des dégradations phoniques ne peuvent se représenter à l'imagination que par ces hésitations dans l'écriture, qui deviennent ainsi, en même temps qu'un des véritables obstacles, un des plus précieux auxiliaires de la science⁶⁸.

L'intérêt de G. Paris pour l'histoire de l'orthographe dès le début de sa carrière d'enseignant, sans se traduire par un enseignement dédié, est central dans la mesure où la notion même d'*orthographe*, prise dans les différents sens que lui donne G. Paris, est constitutive de l'histoire de la langue française telle qu'il la conçoit alors. Outil indépassable de la connaissance de l'*histoire* des *sons*, qui passe par l'analyse de l'*écriture*, l'orthographe

⁶⁷ G. Paris, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française, op. cit.*, f. 3r.

⁶⁸ *Ibid.*, f. 8r.

est par conséquent également indispensable à la pratique de l'édition de textes, à laquelle G. Paris forme ses élèves et auditeurs de l'EPHE.

1.2.2 *Écriture vs prononciation*

Le second problème à résoudre est celui de la nature des sources qui permettent de connaître la manière dont était prononcée une langue qui n'est plus parlée. En première analyse, le rapport à l'écriture de G. Paris dans ce cours correspond à celui qui a été identifié par Pierre-Yves Testenoire chez les linguistes du premier XX^e siècle⁶⁹. On trouve bien, dans le cours de 1868-1869, les trois types de métaphores fréquemment utilisées pour décrire le rapport de l'écrit à l'oral au siècle suivant. La première est « textile » : elle permet de présenter la langue écrite comme un « vêtement » qui cache la réalité de la langue, en l'occurrence sa *prononciation*, et empêche qu'on l'observe.

Nous allons essayer [...] de soulever le voile que l'apparente fixité de l'écriture jette sur le courant sans cesse actif et sans cesse renouvelé qui a amené sans interruption les mots latins jusqu'à nos bouches françaises⁷⁰.

Si, dans un premier temps, l'analogie du « voile » suggère que le problème se situerait dans le travestissement de la langue parlée par l'écriture, ce n'est au fond que l'effet d'un autre phénomène, bien plus significatif : c'est la « fixité » de l'écriture, qui fait obstacle à la connaissance phonétique. La langue écrite et la langue orale se différencient finalement moins quant à leur nature, le paraître d'un côté, l'être de l'autre, que quant à leurs dynamiques : inertie de la première, mobilité de la seconde. Cela correspond, dans une certaine mesure, à un autre type de comparaison décrit par P.-Y. Testenoire, à savoir celle de la « vie du langage », où l'écrit se présenterait comme un élément mortifère⁷¹. G. Paris dit d'ailleurs chercher à « remplacer la lettre morte par le son vivant⁷² ». La troisième métaphore est celle de l'image, de l'écrit comme « photographie » de la langue, qui n'en serait en réalité qu'une représentation trompeuse. G. Paris poursuit ainsi l'introduction de son cours :

il est évident en effet que l'écriture n'est pas une représentation suffisante des sons réels. [...] Si par exemple le groupe de lettres eaux réveille dans la pensée du Français qui le voit écrit le souvenir du son de l'o, si l'œ de œil, l'ue de cercueil, l'eu de deuil apportent à sa mémoire

⁶⁹ P.-Y. Testenoire, « Sur la conceptualisation de la « langue écrite » dans les théorisations linguistiques du début du XX^e siècle », art. cit.

⁷⁰ G. Paris, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française*, op. cit., f. 2v.

⁷¹ À travers l'analyse de la métaphore de la « vie du langage », récurrente au XIX^e siècle, Carita Klippi montre comment celle-ci, en dotant le langage et les langues d'une réalité à la fois biologique, psychologique et sociale, contribue à la construction du discours scientifique à leur sujet et, partant, participe à la définition de l'objet de la linguistique entre les années 1860 et le lendemain de la Première Guerre mondiale, période également retenue pour la présente étude. (*La vie du langage*, op. cit.).

⁷² G. Paris, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française*, op. cit., f. 2v.

l'écho d'une seule et même voyelle, il est clair qu'on ne peut comparer ce système de notation à cette écriture purement phonétique, qui serait véritablement la photographie du langage⁷³.

Il convient donc de différencier deux types d'écriture, comprise comme *système de notation* des sons d'une langue, le français en l'occurrence : l'écriture telle qu'elle existe, fondamentalement imparfaite, et l'écriture idéale, « purement phonétique⁷⁴ ». C'est bien sur la seconde que porte l'analogie mimétique. L'opposition ne se situe plus ici entre langue écrite et langue orale, mais bien entre un système d'écriture virtuel, la « photographie du langage », qui serait la reproduction exacte et objective des sons réels, le résultat d'un passage sans distorsion de l'acoustique au visuel qui aboutirait à un rapport biunivoque, et un autre, réel, dont on ne peut que constater les incohérences dans la transcription de l'oral. Seule l'habitude permet d'établir ces rapports. Quant à l'écriture existante, elle ne remplit qu'en partie sa fonction : elle représente certes l'oral, mais avec une logique propre, héritée du passé, dans laquelle les rapports du visuel à l'acoustique sont surdéterminés ou sous-déterminés, ce qui lui confère une autonomie induite. Ces différentes images montrent bien la défiance de G. Paris à l'égard de la langue écrite en raison de son inertie, d'une part, et de son inconsistance, d'autre part. Ce manque de cohérence, dont il donne des exemples contemporains, est un phénomène général dans l'écriture du français depuis les origines, mais particulièrement marqué à la période médiévale.

Il est bien vrai qu'au Moyen-Âge l'écriture offre souvent une incroyable inconstance, et il est incontestable que c'est là une des grandes difficultés qui s'oppose à la reconstruction de la phonétique aux divers moments de cette période. Mais ce n'est pas un obstacle insurmontable⁷⁵.

« L'inconstance » décrite par G. Paris se situe parallèlement à trois niveaux. À un premier niveau, elle est interne au système lui-même, qui, comme on l'a évoqué précédemment, associe parfois plusieurs notations différentes au même son (surdétermination) et, inversement, plusieurs sons à une même notation (sous-détermination). Elle se situe ensuite sur le plan chronologique car la « fixité de l'écriture » précédemment décrite n'est « qu'apparente ». Opposer la « lettre morte » au « son vivant » n'empêche pas d'avoir conscience du fait que l'écriture en tant que *système de notation*, autrement dit comme *orthographe*, évolue dans le temps. À cette variabilité dans le temps correspond une variabilité dans l'espace, d'une région à l'autre, qui témoigne des différences entre dialectes, d'une part, et entre scribes, d'autre part, qui peuvent chacun coucher par écrit un même texte. G. Paris évoque ainsi la littérature normande en langue française, « certainement écrite par ses

⁷³ *Ibid.*

⁷⁴ Dans cet emploi, le mot *écriture* est interchangeable avec *orthographe* dans les troisième et quatrième sens précédemment identifiés. Cf. *supra*.

⁷⁵ G. Paris, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française, op. cit.*, f. 7r.

auteurs même » et qui, « bien que nous n'ayons pas les manuscrits contemporains, [...] nous offre une mine des plus riches et des plus sûres pour l'étude de l'ancienne langue⁷⁶. » C'est sur ces diverses variations orthographiques, temporelles et spatiales, collectives et individuelles, que peut s'appuyer le travail en phonétique historique, ce qui fait justement du Moyen-Âge une période particulièrement propice à l'étude dans ce domaine car « fort heureusement l'unité orthographique, que nous avons conquise au prix de mille absurdités et de difficultés à peu près inextricables, [...] y [...] a été à peu près ignorée⁷⁷. »

Par conséquent, il convient de ne pas s'arrêter à une analyse superficielle : pour G. Paris, s'il est vrai que l'*écriture* réelle – à la différence de l'écriture « purement phonétique » – représente la langue parlée de manière imparfaite, elle est néanmoins, pour ce qui est des périodes anciennes, le Moyen-Âge en particulier, quasiment le seul moyen d'y avoir accès. L'*écriture* se présente en outre, non seulement parce qu'elle est irrégulière, mais aussi parce que sa fixité n'est elle-même qu'« apparente », comme un outil privilégié pour étudier la phonétique dans ses variations et dans ses évolutions. G. Paris le résume ainsi : « j'irai plus loin : cette irrégularité de l'écriture est précisément un des meilleurs instruments que nous possédions pour atteindre la parole vivante⁷⁸. » Il insiste surtout sur le fait que les variations orthographiques, qui permettent de repérer les évolutions phonétiques, sont identifiables grâce à la comparaison de documents écrits.

Les documents écrits qui nous montrent l'hésitation dont j'ai parlé sont donc très-précieux en ce qu'ils nous montrent l'époque à laquelle le son originare, constaté par la notation précédente, a commencé à s'ébranler pour ainsi dire et à glisser dans le son qu'exprimera la notation suivante. C'est par l'observation des faits de ce genre que la phonétique historique prend de l'intérêt ; ils lui permettent de constater dans son domaine la grande loi générale de la continuité et de la marche insensible des actions naturelles. Sans ces transitions, les permutations phonétiques sembleraient être purement mécaniques et se produire avec une soudaineté capricieuse comme les transformations du kaléidoscope⁷⁹.

C'est que l'analyse des documents écrits, puisque ceux-ci peuvent être comparés et mis en série à la fois sur les plans chronologique et géographique, permet justement de dépasser, en cette seconde année de cours, ce qui a été traité l'année précédente, l'*origine* des sons de la langue française, pour en faire l'*histoire*. On évite ainsi de faire « dans l'abstrait par le rapprochement des lettres de diverses époques, des espèces d'équations algébriques⁸⁰ ».

⁷⁶ *Ibid.*, f. 10r.

⁷⁷ *Ibid.*, f. 7v.

⁷⁸ *Ibid.*, f. 7r.

⁷⁹ *Ibid.*, f. 2v.

⁸⁰ *Ibid.*, f. 4v.

1.2.3 Histoire vs origine

En introduction de sa deuxième année d'enseignement rue Gerson, pour annoncer le sujet du cours annuel, G. Paris résume ce qui a été abordé l'année précédente : l'étude de « l'origine des sons de la langue française ». Il la définit comme la mise en correspondance des sons du latin classique avec ceux du français contemporain, partant des premiers pour aboutir aux seconds.

Les rapprochements que nous avons faits jusqu'ici étaient tout matériels, et pour ainsi dire purement extérieurs ; c'était moins, à le bien prendre, des rapprochements de sons que des rapprochements de lettres. Prenant pour points de comparaison d'un côté la lettre latine de l'époque classique, de l'autre la lettre française de notre écriture actuelle, nous avons constaté que celle-ci correspondait à celle-là. Nous avons, dans quelques cas, indiqué sommairement les intermédiaires que présentent les formes du latin vulgaire et de l'ancien français, mais ces explications, données seulement là où elles étaient indispensables, n'ont jamais été assez détaillées et assez approfondies pour constituer une véritable histoire⁸¹.

La troisième distinction majeure opérée par G. Paris se trouve entre deux manières d'examiner les sons de la langue française : à travers leur *origine* et à travers leur *histoire*. En effet, si le travail mené la première année a permis d'étudier « l'origine des sons de la langue française », la seconde année de cours sera consacrée à leur *histoire*. Cette seconde étude, qui s'appuie sur la première, présente par rapport à celle-ci plusieurs différences de démarche qui doivent aboutir à des résultats complémentaires. En premier lieu, dans une perspective méthodologique, l'histoire, telle que la conçoit G. Paris, ne se contente pas de comparer un point de départ et un point d'arrivée, mais s'intéresse aux étapes intermédiaires de manière systématique et détaillée. En second lieu, sur le plan des finalités, l'histoire, à la différence de la simple recherche d'une origine, est plus explicative que descriptive. Grâce à ces spécificités, la pratique de l'histoire cherche à « remplacer la lettre morte par le son vivant » et ainsi à dépasser l'écueil lié aux sources précédemment évoqué.

Pour ce qui est de la dénomination, la distinction entre « origine des sons » et « histoire des sons » n'est pas sans parenté avec les interrogations sur la nature de la recherche étymologique au tournant du XX^e siècle décrites en 1959 par Kurt Baldinger qui différencie deux pratiques : celles de « l'étymologie-origine » et de « l'étymologie-histoire du mot⁸² ». Sans être ainsi nommées, ces deux démarches distinctes sont déjà repérables dans les travaux d'Hugo Schuchardt (1842-1927) à l'extrême fin du XIX^e siècle, ce que remarquait Walther

⁸¹ *Ibid.*, f. 2r-2v.

⁸² Kurt Baldinger, « L'étymologie, hier et aujourd'hui », *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 1959, vol. 11, n° 1, p. 233-264.

von Wartburg en 1922⁸³. Charles de Lamberterie souligne les modifications qu'a connues l'équilibre entre sens et forme dans les recherches étymologiques à partir du XIX^e siècle : alors que les pratiques anciennes rapprochaient des formes n'ayant parfois qu'une vague ressemblance formelle sur la base du sens, les indo-européanistes ont introduit avec la méthode comparatiste une exigence de rigueur sur le plan de la forme encore accentuée par les néogrammairiens. Toutefois, l'importance nouvelle accordée à la forme, réduite à des éléments phonétiques minimaux, aboutit au rassemblement de mots très divers sous une même entrée. Ch. de Lamberterie met ainsi en valeur le rôle d'Antoine Meillet (1866-1936) dans la transformation des pratiques étymologiques chez les indo-européanistes français en particulier : A. Meillet insiste sur la nécessité de fonder la reconstruction sémantique sur des attestations afin de privilégier une « étymologie-histoire des mots », plus précise, par rapport à une « étymologie-origine »⁸⁴. La recherche de l'*origine* à l'échelle des langues indo-européenne est une aporie.

Sur le plan méthodologique, en raison de l'absence d'attestation d'une langue indo-européenne originelle, les indo-européanistes doivent recourir à la reconstruction et, par conséquent, travailler à partir du matériau linguistique le plus récent pour remonter vers le plus ancien afin d'identifier l'*origine*, que ce soit celle d'un son ou d'un mot. G. Paris, qui borne sa recherche aux langues romanes, suit une méthode *descendante*, du latin vers le français, même pour un *son*, ce que ne permet pas l'étude de la famille des langues indo-européenne⁸⁵. Par ailleurs, outre le rapprochement terminologique, la distinction entre *histoire* et *origine* dans le domaine de l'étymologie diffère de celle qui ressort de l'approche de G. Paris. Dans son cours de la rue Gerson, G. Paris s'en tient au niveau phonétique : la question du sens n'est donc pas pertinente. Il distingue l'*étymologie*, qui met en correspondance des mots anciens et modernes, et la *phonétique*, qui se situe à une échelle infra-lexicale, celle des rapports entre les *sons* et les *lettres*. Afin de justifier le choix de s'en tenir à la *phonétique* devant ses étudiants, il met le discours suivant dans la bouche de ses détracteurs :

⁸³ Hugo Schuchardt, « Romanische Etymologien », *Sitzungsberichte der Philosophisch-historischen Klasse der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften*, 1897, vol. 138, p. 1-82 ; Walther von Wartburg, *Französisches etymologisches Wörterbuch : Eine Darstellung des Galloromanischen Sprachschatzes*, Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1922.

⁸⁴ Charles de Lamberterie, « Problèmes sémantiques de la reconstruction en indo-européen », *Mémoires de la Société de Linguistique de Paris*, 2000, Théories contemporaines du changement en sémantique, NS 9, p. 109-134 ; Alfred Ernout et Antoine Meillet, *Dictionnaire étymologique de la langue latine : histoire des mots*, Paris, Klincksieck, 1932. A. Meillet critique déjà la confusion entre les deux approches dans un compte rendu d'ouvrage paru en 1918 (« L. Clédat. Dictionnaire étymologique de la langue française, 4^e édition. Paris (Hachette), 1917 », *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, 1918, vol. 21, p. 80-86.).

⁸⁵ Sur G. Paris et la notion de *méthode descendante*, cf. Chapitre 6.

“le changement du latin en français, disent sans doute ces personnes, est un fait historique intéressant ; il est donc bon et utile de le constater non seulement d'un mot, mais de l'établir dans les détails. Nous voyons la satisfaction d'une autorité bien placée dans la recherche exacte des correspondances des mots français aux mots latins : cette recherche est la base de l'étymologie, qui a pris depuis quelque temps un rang tout à fait distingué parmi les sciences qui éclairent l'histoire. Mais consacrer, non pas une note, une remarque en passant, mais de longues études, des leçons expresses, à retrouver la prononciation de telle ou telle voyelle ou consonne il y a plusieurs siècles, c'est là une curiosité excessive, superflue et bien près d'être tout à fait vaine et puérite⁸⁶.”

Ainsi, pour G. Paris, la phonétique historique décrit le plus précisément possible les différentes étapes intermédiaires de l'histoire des *sons* ; l'étymologie, telle qu'elle est pratiquée, recherche l'*origine* des mots. Il reconnaît à la première un rôle instrumental à l'endroit de la seconde, qui contribue elle-même à la connaissance historique de façon générale. Bien plus loin dans le cours, il écrit d'ailleurs à propos de <eau> :

Comment s'est formée cette triptongue, et d'abord qu'est-ce qu'une triptongue ? Un assemblage de trois voyelles qu'on prononce en une seule syllabe et sous un seul accent qui porte sur l'une d'elles : ainsi : miáu, etc. Elle se compose en générale d'une voyelle forte entre deux faibles, soit i x u, soit u x i (buei). Orthographiquement notre triptongue répond à cette définition, sauf l'e, qui devrait plutôt être i ; phonétiquement, elle n'est qu'une simple voyelle, ô. Mais toutes les variétés de notre orthographe qui ne répondent pas à la prononciation ont une cause étymologique ou historique. La cause étymologique n'est pas admissible ici à cause de l'ancienneté et de l'universalité de la notation <et du peu de justesse> ; reste donc la cause historique. Il est donc certain a priori que beau s'est prononcé comme il s'écrit, c'est-à-dire áu comme nous le savons, et suivant toutes les variantes successives (áou, áo, âó, ô), et l'e comment ? comme é, è ou comme e ? Dans le doute choisissons è, et nous serons sans doute assez près de la vérité. Maintenant, comment de bels est-on passé à beáus, c'est ce qui paraît incompréhensible ; sans prétendre l'expliquer, nous essaierons de le faire concevoir et de *trouver* la prononciation dans la leçon prochaine⁸⁷.

G. Paris prend en considération deux explications possibles au fait qu'en français, <eau> se prononce /o/. La « cause étymologique » serait une transposition d'une forme graphique, d'une *notation*, du latin en français. D'après la chronologie décrite dans son « De l'histoire de l'orthographe française », il s'agirait d'une introduction savante, probablement entre la fin du XII^e et la fin du XV^e siècle, qui aurait visé à rapprocher la langue française du latin en calquant des mots de l'une sur ceux de l'autre. G. Paris élimine immédiatement cette explication en se fondant sur trois critères : premièrement, l'ancienneté des attestations qui n'autorise pas à voir dans <eau> une création médiévale tardive ; deuxièmement, l'étendue géographique de ces attestations qui va à l'encontre de l'hypothèse d'une introduction de <eau> par un milieu très restreint de savants. Le troisième critère, le « peu de justesse », est plus délicat à interpréter. Peut-être s'agit-il de l'importance de l'écart entre les mots français dans lesquels on trouve <eau> et leurs étymons latins. Quoi qu'il en soit, une fois cette

⁸⁶ G. Paris, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française, op. cit.*, p. 3v-4r.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 62v.

« cause étymologique » éliminée, G. Paris considère une « cause historique », bien plus plausible, à l'existence de cette *notation* : l'écart entre la prononciation actuelle /o/ et la forme graphique <eau> s'explique par une évolution de la prononciation des différentes *lettres* qui composent cette *triphthongue*, qui s'est progressivement réduite jusqu'à ne plus correspondre qu'à un *son* unique. Dans cette explication, la successivité occupe donc une place majeure, alors que l'explication « étymologique » est conçue comme immédiate. Il est intéressant que l'explication étymologique, qui fait appel à l'origine des mots, fasse intervenir des acteurs, à savoir les savants du Moyen-Âge, quand l'*histoire* telle qu'elle apparaît ici semble tout à fait désincarnée.

1.3 Pratiques orthographiques et enseignement de la philologie romane

Après son départ des cours libres de la rue Gerson, la place de l'orthographe se réduit dans les cours de G. Paris. Du moins, le terme apparaît très rarement dans les *notes* qui en sont conservées. Toutefois, les principes énoncés dès 1868 sur l'utilité de l'étude des formes écrites pour la connaissance de la prononciation sont mis en application dans les enseignements qu'il dispense à l'EPHE dans le cadre de la *Conférence des langues romanes*. Est-ce là un effet de la dimension « pratique » de l'École qui relèguerait au second plan l'explicitation théorique et méthodologique au profit du commentaire direct des textes en vue de leur édition critique ? Malgré l'absence de traces écrites du traitement de cette question dans les *notes* de G. Paris, son abandon complet dans le discours professoral préalable au travail des élèves et auditeurs sur les manuscrits paraît peu probable.

1.3.1 Analyser les graphies pour restituer une orthographe

Le cours que G. Paris donne sur la *Chanson de Roland*, dont le manuscrit est daté de janvier 1875, montre de quelle façon sont imbriqués problèmes de phonétique historique et choix éditoriaux. Le manuscrit de base sur lequel s'appuie G. Paris est vraisemblablement celui de la *Bodleian Library* d'Oxford, datable du XII^e siècle et qui fait autorité tout au long du XIX^e siècle, comme le rappelle J. Bédier en avant-propos à sa propre édition du texte⁸⁸.

⁸⁸ Joseph Bédier, *La Chanson de Roland : publiée d'après le manuscrit d'Oxford*, Paris, L'Édition d'art, H. Piazza, 1922, p. I-IX. Pour plus de précisions sur le manuscrit d'Oxford, voir Jules Horrent, *La chanson de Roland dans les littératures française et espagnole au Moyen Âge*, Liège, Presses universitaires de Liège, 1951 ; Cesare Segre (éd.), *La Chanson de Roland : introduction, texte critique, variantes de O, index des noms propres*, traduit par Madeleine Tyssens, Genève, Droz, 2003.

Dans ses *notes de cours*, G. Paris commente ainsi les vers 1932 à 1939, où Roland et Olivier appellent les soldats français à attaquer l'armée sarrasine⁸⁹ :

Assonance en ent, mél[ange ?] de ant. – Brève histoire de ces deux sons en français : dans le Roland ils sont en train de se confondre, cependant encore assez distincts. Voy[ez] Alexis, P[aul] Meyer, Romania II. Il est curieux que cette assonance admette ain (compain main). – Provenance : a, e, + n+ cons[onne] ; a + n = ain, e + n = ein. La question est de savoir si il faut 1937 recumenz ou recumant⁹⁰.

Le fait que le texte soit un poème assonancé permet d'établir des rapports entre les différents *sons* qui assonent, d'une part, et entre ces *sons* et leur orthographe, d'autre part. Cela appelle deux remarques. Il faut d'abord noter la souplesse du mot *son* : le terme ne désigne ici ni une consonne, ni une voyelle, mais bien des syllabes : /ent/ et /ant/. Deuxièmement, la notion d'*orthographe* doit être entendue en un double sens : celui de la graphie médiévale, fondamentalement variable d'un manuscrit de la *Chanson de Roland* à l'autre, et celui de la graphie « qu'il est d'usage de lui substituer dans une édition⁹¹ », autrement dit la graphie que le philologue du XIX^e siècle restitue en l'éditant ; cette dernière graphie est considérée par l'éditeur comme la plus correcte sans être identique à l'orthographe contemporaine.

L'organisation du commentaire de G. Paris sur la laisse suit de manière inversée celle qu'il avait retenue pour les deux années de son cours de la rue Gerson. En effet, le point de départ de son analyse est le constat que les manuscrits présentent une assonance qui admet /ent/ et /ant/. Il commence donc par l'*histoire* de ces deux *sons* en français. Ce sont les textes mis en regard, en l'occurrence la *Chanson de Roland* et la *Vie de saint Alexis*, qui permettent d'identifier et de dater les évolutions de ces *sons* : initialement distincts, ils tendent à se confondre. Dans un second temps, l'enseignant s'intéresse à leur « provenance », c'est-à-dire à leur *origine*, qu'il présente sous forme d'équations qui, de fait, occultent les phases intermédiaires. Il termine sur une question pratique, qui découle des observations et des connaissances précédentes en phonétique historique : celle de l'orthographe à restituer dans l'édition. Ainsi, alors que dans le cours de la rue Gerson, la recherche de l'*origine* des *sons* de la langue française avait occupé la première année et celle de l'*histoire* la seconde, dans le

⁸⁹ Dans son manuscrit, G. Paris note qu'il s'agit de la laisse 143. Cependant, elle porte le numéro 144 dans la plupart des éditions fondées sur le manuscrit d'Oxford, notamment dans Cesare Segre (éd.), *La Chanson de Roland*, *op. cit.* C. Segre rappelle néanmoins les difficultés de numérotation des laisses que pose le manuscrit d'Oxford en particulier (p. 36-37).

⁹⁰ BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/082, *La Chanson de Roland*, 1875. G. Paris avait déjà abordé la question dans l'introduction à l'édition de la *Vie de saint Alexis* publiée en 1872 avec L. Pannier (*La vie de saint Alexis*, *op. cit.*, p. 272.). Le texte de P. Meyer auquel il est fait référence est « Phonétique française. An et en toniques », *Mémoires de la Société de Linguistique de Paris*, 1868, n° 1, p. 244-276.

⁹¹ G. Paris, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française*, *op. cit.*, f. 5r.

cadre d'une édition de texte, l'*origine* des *sons* est secondaire puisqu'elle n'a pas d'incidence sur les choix éditoriaux, notamment en matière de graphie. En revanche, une *histoire* des *sons* directement fondée sur des attestations permet de resituer le texte à éditer par rapport à une évolution linguistique plus générale, donc de faire des choix cohérents.

Pour G. Paris, c'est donc l'état de la langue à l'époque où le texte a été écrit qui doit guider l'éditeur dans ses choix. Cependant, cette conception n'est pas la seule défendue à l'époque. La question du choix entre *recumenz* et *recumant*, que G. Paris pose en fin de commentaire, n'est pas anodine de ce point de vue. En effet, elle avait déjà été posée par Léon Gautier (1832-1897) dans son édition de la *Chanson de Roland* publiée en 1872, bien que G. Paris ne cite pas cette édition en référence. En effet, sur la base du manuscrit d'Oxford, L. Gautier propose la version suivante de la même laisse.

Texte édité	Traduction
Quant Rollanz veit la contredite gent,	Quand Roland aperçoit la gent maudite
Ki plus sunt neir que nen est arrement,	Qui est plus noire que de l'encre
Ne n'unt de blanc ne mais que sul les denz,	Et qui n'a de blanc que les dents :
Ço dist li quens : « Or sai jo veirement	« Je suis très-certain, dit Roland ;
« Que hoi murrum par le mien escient.	« Oui, je sais clairement que nous mourrons aujourd'hui.
« Ferez, Franceis, kar jo l'vus recumenz. »	Frappez, Français. C'est ma seule recommandation ; frappez. »
Dist Oliver : « Dehet ait li plus lenz ! »	Et Olivier : « Malheur aux plus lents ! » s'écrie-t-il.
A icest mot, Franceis se fierent enz.	À ces mots, les Français se jettent dans le milieu même des ennemis ⁹² .

Cependant, dans le second volume de son édition, consacré aux variantes et aux notes, L. Gautier écrit pour le vers 1937 :

Vers 1937. – Recumant. O. Le manuscrit porte recumenz. Ce couplet est en en. La meilleure forme serait recument. Car l's et le z n'apparaissent pas dans ces 1ères personnes de l'indicatif présent⁹³.

L. Gautier justifie donc la forme qu'il estimerait « la meilleure », *recument*, qui n'existe dans aucun manuscrit, à la fois par la conservation du *e* présent dans les syllabes finales des autres vers et par l'irrégularité que représenteraient les consonnes finales <*s*> et <*z*> par rapport aux conjugaisons verbales usuelles dans le manuscrit. G. Paris, pour sa part, ne propose pas cette forme et s'en tient à poser l'alternative entre les deux formes attestées, dont

⁹² Léon Gautier (éd.), *La chanson de Roland : texte critique, accompagné d'une traduction nouvelle et précédé d'une introduction historique*, Tours, Alfred Mame et fils, 1872, vol. 1, p. 154-155.

⁹³ Léon Gautier (éd.), *La chanson de Roland : texte critique, accompagné d'une traduction nouvelle et précédé d'une introduction historique*, Tours, Alfred Mame et fils, 1872, vol. 2, p. 162.

celle en <-ant>, qui se justifie par l'histoire du rapprochement entre /ent/ et /ant/, précédemment signalé dans son commentaire. Le débat sous-jacent porte donc sur le statut de l'éditeur : doit-il être celui qui restaure la cohérence du texte à partir d'un ensemble de manuscrits conçus comme un ensemble clos qui renferme des erreurs, quitte à créer des formes non attestées ou doit-il choisir parmi les formes attestées dans les manuscrits celle qui lui paraît « la meilleure » en s'appuyant sur des connaissances générales sur l'état de langue dont relève le texte, même si trancher peut s'avérer difficile ? Au-delà de leur désaccord sur la graphie à adopter, le doute dont fait preuve G. Paris contraste avec le caractère péremptoire de l'affirmation de L. Gautier.

S'il faut bien choisir une orthographe dans l'édition d'un texte, il semble que les réflexions de G. Paris au sujet de l'histoire de l'orthographe le dissuadent d'attacher une importance excessive à l'uniformité dans ce domaine. Face à cette posture, qu'on pourrait qualifier « d'herméneutique » dans la mesure où G. Paris tente de décrire et de comprendre les graphies du texte qu'il édite, L. Gautier adopte une position « rhétorique » au sens où il cherche avant tout à le « corriger », à le constituer (ou le reconstituer) comme un texte acceptable. L. Gautier signale ainsi, dans son introduction au texte, avoir corrigé « l'écrivain très ignare auquel nous devons le texte d'Oxford⁹⁴ ». Il explique d'ailleurs sa vision de l'orthographe médiévale, en définitive bien éloignée de celle qui est affirmée par G. Paris dans ses enseignements, alors même qu'ils ont tous deux fréquenté les cours de F. Guessard à l'École des chartes.

Tout le monde sait que l'Orthographe n'a point existé au Moyen-Âge. Comme le disait spirituellement notre excellent maître, M. Guessard, "l'Orthographe est un contrat social en matière d'écriture, et il ne paraît point que ce contrat ait été signé avant le XVII^e siècle, avant Vaugelas." Rien n'est plus vrai, et le même mot nous apparaît, durant tout le Moyen-Âge, écrit de quatre ou cinq façons différentes DANS UN SEUL ET MÊME TEXTE. Ajoutons cependant que sous ces variantes une certaine orthographe, d'origine latine, a persévéré quand même. Ajoutons surtout (et cette proposition nous paraît absolument scientifique) que, si le même mot peut revêtir quatre ou cinq formes différentes dans le même document, IL EN EST UNE, PRESQUE TOUJOURS, QUI EST PRÉFÉRABLE À TOUTES LES AUTRES. C'est quelque fois parce qu'elle est la plus étymologique ; c'est, le plus souvent, parce qu'elle est dans un rapport plus exact avec le Dialecte et la Phonétique du document où elle se trouve. Eh bien ! nous avons, pour notre texte du *Roland*, fait notre choix entre ces différentes formes ; nous avons adopté celle qui nous a paru scientifiquement la meilleure. Nous avons enfin, s'il faut dire le grand mot, ramené notre texte à l'unité orthographique.

[...] Il convient, toutefois, qu'on ne se méprenne pas sur notre but. Le voici en quelques mots : RESTITUER LE TEXTE DU ROLAND TEL QU'IL AURAIT ÉTÉ ÉCRIT PAR UN SCRIBE INTELLIGENT ET SOIGNEUX, DANS LE MÊME TEMPS ET DANS LE MÊME DIALECTE⁹⁵.

⁹⁴ Léon Gautier (éd.), *La chanson de Roland (1)*, op. cit., p. CXCIV.

⁹⁵ *Ibid.*, p. CXCIV-CXCVI.

La notion d'*unité orthographique*, centrale chez L. Gautier, renvoie aux choix effectués par l'éditeur à l'échelle d'un texte, qui réduit les variantes graphiques présentes dans les différents manuscrits à partir de ses connaissances en étymologie et en phonétique historique, d'une part, et des diverses versions du texte, d'autre part. C'est donc une forme de progrès, un objectif à atteindre, par opposition à l'anarchie qui régnait au Moyen-Âge. Le degré de proximité avec « une certaine orthographe, d'origine latine » est, selon L. Gautier, le gage d'une orthographe « plus étymologique », « préférable » aux autres. Il ne s'intéresse donc pas à l'*histoire*, mais bien à l'*origine* ; il ne traite pas des *sons*, mais des mots. La conception de L. Gautier diffère du sens que G. Paris donnait à la notion d'*unité orthographique* dans son cours de la rue Gerson, où elle caractérisait la période contemporaine, résultat très incohérent d'un processus mené sous l'égide de l'Académie française en particulier et qui concerne l'ensemble des scripteurs du français : loin d'être une avancée, c'est plutôt un état de fait avec lequel il faut composer, tandis que les graphies du XII^e siècle constituent un modèle à retrouver.

L'enseignement de G. Paris à l'EPHE en 1875-1876 et sa manière de traiter les graphies ont une valeur polémique. G. Paris s'oppose aux principes d'édition posés par L. Gautier, un monarchiste, catholique et qui revendique la « science » pour lui. L. Gautier cherche en effet à faire de la *Chanson de Roland* un texte scolarisable qui inaugurerait une littérature véritablement nationale, à laquelle s'identifierait l'histoire de France⁹⁶. L'enjeu est important. La quatrième édition de la *Chanson de Roland* établie par L. Gautier paraît justement en 1875 avant de s'imposer à partir de 1879 et durant toutes les années 1880 dans l'enseignement scolaire supérieur et secondaire : elle est prescrite aux candidats à l'agrégation au moment même où les textes médiévaux commencent à entrer dans les programmes⁹⁷.

1.3.2 Les graphies médiévales, un objet d'étude périphérique ?

Parmi les archives de G. Paris, un feuillet intitulé « De la manière de publier les anciens textes français », probablement rédigé au début des années 1870, montre que l'uniformisation orthographique, tant en ce qui concerne l'orthographe grammaticale que lexicale, ne fait pas partie du travail essentiel de l'éditeur, qui doit surtout se concentrer sur la lisibilité du texte⁹⁸.

⁹⁶ L. Gautier écrit dans la préface à l'édition scolaire du texte : « si le *Roland* a été introduit dans les études classiques, c'est principalement pour donner aux jeunes gens la notion de la vieille France et leur en inspirer l'amour. » (Léon Gautier (éd.), *La Chanson de Roland*, Tours, A. Mame, 1883, p. VIII.)

⁹⁷ D. Savatovsky, *L'invention du français. Une histoire des exercices dans l'enseignement classique au XIX^e siècle*, op. cit., p. 135.

⁹⁸ BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/084, *De la manière de publier les anciens textes français*, s. d.

100. De la manière de publier les anciens textes français.

1. De la ponctuation.

1. Des alinéas. – Des vers. – Des strophes.
2. Des guillemets, parenthèses, crochets, tirets.
3. Des signes ordinaires de ponctuation.

2. Union et séparation des mots.

2. Du trait d'union.
3. De l'apostrophe.
1. Union et séparation des mots.

3. De la distinction des mots

1. Des grandes lettres aux noms propres.
2. Des accents de distinction.

4. De la distinction des lettres.

1. Des voyelles : accents ; trémas ; élision ; diphtongues.
2. Des consonnes : cédille, i et j, u et v.

5. Des abréviations

Pourtant, hors des *notes de cours* en tant que telles, les listes de travaux à réaliser assorties aux listes d'élèves et d'auditeurs, liées à la méthode d'enseignement en séminaire⁹⁹, révèlent, encore dans les années 1880, que la question orthographique continue d'être intégrée au cours. En 1883-1884, par exemple, la conférence du dimanche est consacrée à la *Vie de saint Brandan* et les travaux se répartissent comme suit :

Phonétique du poème – Rey *copie*
Flexion du poème – Brekke lu, très bon
Syntaxe du poème – Taverney *copie*
Versification du poème – Van Hamel, lu, excellent
Source latine et rapports – Duvernoy *lu 27/1*
La légende de Saint Brendan – Sudre lu, bon
Versions germaniques – Huet lu, bon
Autres versions françaises – Grand
Graphie et paléographie – Bonnier ; lu l'Arsenal 20/1¹⁰⁰

La liste fait apparaître une organisation générale qui part des divisions traditionnelles de la grammaire – phonétique, morphologie, syntaxe – pour aller vers des considérations littéraires, d'une part – la légende de saint Brandan –, et philologiques, au sens de la mise en relation de différentes versions du texte, qu'elles soient latines, germaniques ou françaises, d'autre part. À la charnière de ces deux ensembles se trouve le travail sur la versification. Pour terminer, relégué en fin de liste mais néanmoins présent, se trouve le problème du texte en tant qu'écrit,

⁹⁹ Cf. Chapitre 3.

¹⁰⁰ BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/057, *Notes sur la vie de St Brandan. Ecole des Hautes Études*, 1883–1884. Le changement de police de caractères correspond à l'usage du crayon.

qui échoit à Charles Bonnier (1863-1926)¹⁰¹. Aborder le texte tel qu'il a été mis par écrit relie deux activités complémentaires du philologue-éditeur : le déchiffrement de l'écriture du scribe dans chaque manuscrit où le texte est conservé et l'analyse des différences entre les graphies d'un manuscrit à l'autre. À la différence de la paléographie, pas du tout traitée dans le cours de la rue Gerson, ce qui s'explique aisément puisque l'objet central en était les « sons de la langue française », la question orthographique reste une préoccupation permanente quand G. Paris passe d'une institution à l'autre, bien qu'elle soit toujours présentée comme secondaire¹⁰². Cependant, dans le cadre de la *Conférence des langues romanes*, le fait de la restreindre à celle d'un texte particulier permet de constituer l'étude de l'orthographe comme une étude à la fois autonome – alors que rue Gerson, en 1868-1869, elle n'apparaissait que comme un savoir connexe et auxiliaire par rapport à la phonétique historique – et globale, c'est-à-dire qu'elle n'est pas limitée à une difficulté précise ou à une composante particulière.

Cette approche n'est cependant pas la seule envisagée par G. Paris dans son enseignement à l'EPHE. En effet, deux ans plus tard, en 1885-1886, tandis qu'il traite du *Tristan* dans la conférence du dimanche, il inscrit au milieu d'une liste de « travaux à faire » très diverse, qui dépasse largement ce texte : « Notation de l'o fermé¹⁰³ ». Il s'agit cette fois, à la différence du travail effectué par Ch. Bonnier en 1883-1884, de traiter dans un cadre qui ne se réduit pas à un texte particulier la *notation* d'un *son* précis, c'est-à-dire les diverses graphies auxquelles il peut être associé. Ce type d'étude présente une plus grande proximité avec la démarche adoptée dans le cours de la rue Gerson, mais prend bien pour objet une *notation* et non l'évolution phonétique. Cette dernière apparaît par ailleurs de manière distincte dans la même liste de travaux, à travers un intitulé tel que « la vocalisation de l'l ». Un troisième intitulé est trop ambigu pour qu'il soit possible de déterminer s'il est question de phonétique ou d'orthographe : « L'u français et roman ». Que l'entrée soit un texte ou une unité linguistique, *son* ou *lettre*, c'est bien sur l'articulation entre oral et écrit que G. Paris souhaite à nouveau faire réfléchir ses élèves et auditeurs.

L'enseignant nie ainsi toute spécificité à la langue écrite. C'est ce que confirme une controverse entre G. Paris et Ch. Bonnier, qui avait étudié la « graphie et [la] paléographie » de la *Vie de saint Brandan* en 1883-1884, à propos des rapports entre langue écrite et langue parlée dans les dialectes de France. Dans des articles parus dans la *Zeitschrift für romanische*

¹⁰¹ Charles Bonnier (1863-1926) est surtout connu en tant que militant socialiste, proche de Jules Guesde (1845-1922). Elève de l'École des chartes, il échoue au diplôme d'archiviste-paléographe, avant de continuer à se former à l'université de Halle en Allemagne. Il enseigne par la suite à Oxford puis à Liverpool.

¹⁰² Le terme *graphie* est employé dans le même sens que *notation*. Cf. *supra*.

¹⁰³ BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/057, *Conférence du dimanche. Tristan*, 1885-1886.

Philologie de 1889 à 1891, Ch. Bonnier a été le seul à contester l'hypothèse, généralement admise à la suite de G. Paris, selon laquelle les variations locales dans les graphies des documents du Moyen-Âge, notamment les chartes, s'expliqueraient par des variations dans la prononciation et que, par conséquent, ces écrits donneraient directement accès aux prononciations des lieux où ils ont été produits¹⁰⁴.

Ainsi, l'histoire de l'orthographe est centrale dans l'enseignement de G. Paris sur la langue française à plusieurs titres. En première lecture, l'orthographe joue un rôle essentiel dans la mesure où l'écrit est envisagé comme trace de l'évolution de la langue orale constituée en objet d'enseignement ; cependant le regard du chercheur habitué aux *notations* contemporaines s'en trouve biaisé quand il est confronté à celles du passé. La conscience de cet écart et du biais qu'il induit, cantonnée à un enseignement théorique rue Gerson, n'apparaît pas en tant que telle dans les *notes* des cours que G. Paris a donnés à l'EPHE, mais elle est intégrée à la formation à l'édition de textes en ancien français. La prise en compte de l'historicité de l'orthographe s'avère en effet essentielle pour tout éditeur d'un texte médiéval qui doit concilier trois réalités : les graphies des manuscrits à déchiffrer et à analyser ; la graphie à retenir, qu'il sélectionne sur la base de sa connaissance des différentes variantes du texte et de la phonétique historique ; l'orthographe contemporaine à laquelle ses lecteurs et lui-même sont habitués. Cette dernière, sans être enseignée à proprement parler, fait l'objet de critiques appelant à la réformer bien avant la « bataille de l'orthographe » autour de 1900.

Cependant, l'enjeu scolaire et, plus largement, la question de l'apprentissage de la langue française, qui concerne également les étrangers, demeurent marginaux dans le cadre d'enseignements consacrés à la formation d'érudits. Il revêt une importance plus grande chez A. Darmesteter qui, dans d'autres contextes d'enseignement plutôt tournés vers la formation de professeurs, hommes ou femmes, déplace l'axe de réflexion du phonétique vers le lexical à travers le prisme de l'étymologie que refusait G. Paris, et finit par intégrer à son discours sur l'orthographe une dimension politique nettement plus explicite¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Serge Lusignan, « La langue voyageuse. Le picard et la famille d'Estrées au XIII^e siècle », *Florilegium*, 2007, n° 24, p. 163-164.

¹⁰⁵ G. Paris lui-même se saisit du volet scolaire de la question bien plus tard, en 1894, quand il publie *La Grammaire et l'orthographe*, *op. cit.*, texte d'ailleurs rédigé en orthographe réformée. Sa position sur les rapports entre orthographe et langue parlée n'a cependant pas évolué et justifie de réduire la place accordée à l'orthographe à l'école : « le mot "écrire" a trois sens bien distincts [...]. La calligraphie est en dehors de la grammaire ; la stylistique relève de la rhétorique. Reste l'orthographe, qui fait avec la morphologie et la syntaxe le seul objet de nos grammaires, dont elle ne devrait être qu'un appendice, car c'est un accident presque négligeable dans la physiologie d'une langue que la façon dont les phonèmes en sont reproduits par l'écriture : écrivez le grec ou le français en sténographie, ils n'en resteront pas moins le grec et le français. Donner à l'orthographe l'importance qu'elle occupe dans nos livres d'enseignement, c'est comme si pour faire connaître

2 A. Darmesteter : une histoire de l'orthographe à travers le lexique ?

A. Darmesteter, qui a suivi les cours de G. Paris rue Gerson et à l'EPHE, est très au fait des idées directrices de son maître sur l'histoire de l'orthographe française¹⁰⁶ : pour commencer, l'intérêt essentiel de la variation orthographique pour l'établissement de connaissances en phonétique historique et, partant, le caractère instrumental de l'étude de la première par rapport à la seconde ; ensuite, la nécessité d'examiner les variantes orthographiques d'une version manuscrite d'un même texte à une autre et de choisir une orthographe pour éditer ce texte, sans céder à la tentation de créer une unité orthographique sur le modèle contemporain ; pour terminer, l'inconséquence de l'orthographe française moderne due à son éloignement de la prononciation contemporaine¹⁰⁷.

La place de l'orthographe dans son enseignement diffère cependant de celle qu'elle occupait chez G. Paris sur plusieurs points. Premièrement, à l'EPHE, les *Annuaire*s indiquent qu'A. Darmesteter, pendant qu'il y enseignait, n'a pas traité spécifiquement de la langue française, mais qu'il s'en est tenu, conformément à l'intitulé de la *Conférence*, aux langues romanes dans leur ensemble. Dans les *notes* des cours qu'il a donnés dans cette institution, on ne trouve quasiment pas trace de la question orthographique, qui n'a en effet de pertinence que relativement à une langue donnée¹⁰⁸. Deuxièmement, à partir de la fin des années 1870 et surtout dans les années 1880, période où la carrière d'A. Darmesteter se déroule en dehors de l'EPHE, les autres positions institutionnelles qu'il occupe, principalement à la Sorbonne et à l'ENS de Sèvres ainsi que, très brièvement, à l'ENS d'Ulm, le confrontent directement au problème de la formation des enseignants et des enseignantes. C'est alors que la question de la réforme orthographique prend de l'ampleur, particulièrement avec la fondation de la *Société de réforme orthographique* en 1887, tandis que se déploie le grand mouvement de réforme pédagogique entamé au début des années 1880. Enfin, dernière différence majeure par rapport à G. Paris, A. Darmesteter consacre, dès ses débuts, une partie importante de ses

un homme vivant, on s'occupait surtout de son portrait, que dis-je ? du portrait de son trisaïeul, habillé du costume de son temps. » (p. 2)

¹⁰⁶ Cf. Chapitre 2.

¹⁰⁷ Pour ce qui est de l'ouvrage d'A. Firmin-Didot, rien ne permet de déterminer si A. Darmesteter a lus ou non les comptes rendus qui en sont parus. Cela paraît tout de même plausible, d'autant qu'il cite le livre en question dans son fascicule paru l'année de sa mort (A. Darmesteter, *La question de la réforme orthographique*, op. cit.).

¹⁰⁸ Seule exception, le manuscrit *allographe* qui résume son cours de phonétique comparée des langues romanes (cf. Chapitre 4), dans lequel est mentionné le problème de /wa/ noté <oi> (A. Darmesteter, *Phonétique comparée des langues romanes. Voyelles toniques*, op. cit.).

travaux de recherche, non seulement à la phonétique historique de la langue française, mais aussi à son lexique¹⁰⁹.

2.1 L'orthographe, de la phonétique au lexique

2.1.1 Étymologie et orthographe étymologique

En 1878-1879, l'année qui suit son entrée en fonction en tant que maître de conférences en *Langue et littérature françaises du Moyen-Âge* à la Faculté des lettres de Paris, alors qu'il continue d'enseigner parallèlement à l'EPHE, A. Darmesteter expose à ses étudiants les « principes de l'étymologie française ». Le plan de son cours conservé dans ses *notes* comprend six parties dont la dernière s'intitule « Orthographe et prononciation » et où se pose la question de savoir si l'orthographe doit être étymologique.

- I. Note historique sur l'étymologie
- II. Formation populaire [...]
- III. Formation savante [...]
- IV. Emprunts aux langues vivantes. [...]
- V. Signification des mots. Transformations des sens.
- VI. Orthographe et prononciation. L'orthographe doit-elle être étymologique ?¹¹⁰

Les *notes* correspondant au contenu de la sixième partie du cours, si tant est qu'elle ait réellement été traitée, ne semblent pas avoir été conservées¹¹¹. Cependant, le plan lui-même permet tout de même de formuler quelques observations. D'abord, il convient de souligner le fait que la question orthographique bénéficie d'un traitement propre, dans une partie dédiée, ce qui n'est à aucun moment le cas dans les *notes de cours* de G. Paris. Deuxièmement, il apparaît que le sujet, abordé dans le cadre d'un enseignement dont le thème principal est l'*étymologie*, comprise d'un point de vue théorique – ses « principes » –, conclut une série de sections orientées vers l'histoire de la notion d'*étymologie* (I), puis du lexique français : l'origine des mots et leurs procédés de formation (II, III et IV) ainsi que leurs aspects sémantiques (V). Dans ce cadre, l'orthographe est rattachée à la fois à l'*étymologie*, ce qui constitue une continuité apparente avec le thème général du cours, et à la *prononciation*, qui, d'après le plan, ne fait l'objet d'aucun traitement spécifique. Là encore, la démarche d'A. Darmesteter se différencie de celle de G. Paris dans la mesure où la phonétique, qui était abordée dans le cours de la rue Gerson en 1868-1869 sous un angle exclusivement historique

¹⁰⁹ A. Darmesteter, *Traité de la formation des mots composés dans la langue française comparée aux autres langues romanes et au latin*, op. cit. ; *De la création actuelle de mots nouveaux dans la langue française et des lois qui la régissent*, op. cit.

¹¹⁰ BIS, Ms 2050, *Notes philologiques*, Principes d'étymologie française : Tableau de mon cours, 1878–1879. Le détail du plan a été omis ici pour mieux faire apparaître la structure générale.

¹¹¹ Les mots « Orthographe étymologique » figurent au crayon au recto du feuillet au verso duquel commence le plan, mais le reste de la page est vierge (*Ibid.*, p. 48r.).

et se situait au cœur des objectifs de recherche et d'enseignement, n'occupe qu'une place périphérique. L'orthographe, savoir uniquement instrumental bien que fondamental en vue de constituer un savoir phonétique, restait subordonnée à l'oral et n'était appréhendée dans sa réalité contemporaine que de façon très subsidiaire.

Placer l'orthographe dans le prolongement de l'étymologie constitue donc une sorte de renversement de perspective par rapport à ce qu'enseignait G. Paris, pour au moins deux raisons. Pour commencer, alors que G. Paris plaçait délibérément son analyse à un niveau infra-lexical, A. Darmesteter choisit de situer la sienne à l'échelle lexicale, nous l'avons dit : il cesse ainsi d'essentialiser la relation de l'orthographe à la prononciation, qu'il propose donc d'examiner à nouveaux frais, à la lumière de la tension entre *orthographe phonétique* et *orthographe étymologique*. Ensuite, A. Darmesteter conçoit de manière intégrée les dimensions historique et étymologique de l'étude de l'orthographe. G. Paris, en distinguant *histoire* et *étymologie*, faisait de l'orthographe un outil au service de la connaissance historique de la langue parlée ; la démarche d'A. Darmesteter, qui réunit aspects morphologiques et sémantiques, « formation des mots » et « transformation des sens », fait de l'orthographe un produit de l'étymologie. Elle relève, à ce titre, de l'histoire de la langue¹¹². Finalement, A. Darmesteter assume pleinement le caractère normatif de la question orthographique car demander à la Sorbonne si l'orthographe doit être étymologique signifie qu'on prend position dans un débat qui, s'il n'a pas encore atteint son ampleur maximale, est déjà bien ouvert au moment même où paraît la septième édition du *Dictionnaire* de l'Académie française.

2.1.2 Du cours de langue française à l'ENS de Sèvres...

S'il s'implique dans le débat théorique sur l'orthographe et sa réforme, A. Darmesteter ne manifeste que peu d'intérêt pour l'enseignement de l'orthographe du français contemporain en tant qu'ensemble de graphies conventionnelles. L. Berillon, élève de la première promotion de l'ENS de Sèvres, en témoigne.

Très érudit, il connaissait la forme des mots en plusieurs langues, mais nous disait : «Quelle est l'orthographe de ce terme en français? Je n'en suis pas sûr.»¹¹³

Visiblement attaché à la « forme des mots » uniquement dans la perspective d'une étude historique ou comparative, A. Darmesteter s'en réfère à ses propres élèves pour ce qui est du savoir orthographique de type « scolaire ». Si l'ignorance dont il fait montre en matière d'orthographe lexicale relève sans doute de la plaisanterie, il reste que ni l'orthographe

¹¹² Sur la conception de l'étymologie d'A. Darmesteter, cf. Chapitre 6.

¹¹³ L. Berillon, « Souvenirs d'une élève de la première promotion », art. cit.

française contemporaine ni son enseignement à des collégiennes ou à des lycéennes ne constituent pour lui un objet d'étude dans le cadre d'un cours de langue française. Ces connaissances sont déjà censées être acquises par ces élèves sélectionnées sur concours, dont beaucoup, dans cette première promotion, étaient déjà elles-mêmes enseignantes. La question de l'*orthographe* est cependant présente dans le plan du cours réalisé en 1881-1882, soit l'année où L. Berillon l'a suivi.

Introduction – Coup d'œil sur l'histoire de la langue française [2 leçons]

Première partie – Les Sons

Introduction. Les sons latins et les sons français [1 leçon]

I. Les voyelles. Théorie générale des voyelles. Timbre. Accent. [...] [6 leçons]

II. Consonnes. Théorie générale des consonnes [...] [5 leçons]

III. Théorie générale de la prononciation moderne [1 leçon]

Histoire et théorie de l'orthographe¹¹⁴

L'introduction générale et la première partie du cours, consacrée aux sons de la langue française, représentent un total de quinze leçons réparties entre le 15 décembre 1881 et le 16 février 1882, à raison de deux leçons par semaine¹¹⁵. En conclusion de cette première partie, les élèves doivent réaliser une composition le 23 février 1882. Comme le suggère l'élève L. Berillon, loin d'être centrale, l'orthographe française moderne semble très secondaire. Alors que les leçons consacrées à la phonétique historique du français occupent l'écrasante majorité du temps, l'orthographe n'est abordée que dans la dernière leçon avant la composition, c'est-à-dire l'examen, et ne fait même pas l'objet d'une leçon dédiée puisqu'elle est associée à la « théorie générale de la prononciation moderne ». À la différence de ce que faisait G. Paris rue Gerson et à l'EPHE, A. Darmesteter ne paraît pas du tout évoquer le rôle de l'orthographe comme source de connaissance en phonétique historique. Sans doute est-ce là un effet de la différence d'objectifs de formation entre une institution vouée à préparer à l'érudition et une autre à l'enseignement, d'autant que c'est un savoir de seconde main qui doit être dispensé aux Sévriennes¹¹⁶. Il convient quand même de souligner que la subordination du traitement de l'orthographe à la « prononciation moderne » n'empêche pas d'en proposer une approche d'abord historique. La durée qui est dévolue à cette approche paraît néanmoins à peine suffisante pour présenter les principales phases que l'orthographe a connues sans entrer dans le détail.

¹¹⁴ A. Darmesteter, *Cours de langue française. Programme du cours, op. cit.*, f. 2r-3r. Le détail du plan a été omis pour mieux faire apparaître la structure de la première partie. A. Darmesteter lui-même a noté le nombre de leçons en face de chaque section.

¹¹⁵ Les cours sont interrompus entre le 22 décembre 1881 et le 5 janvier 1882.

¹¹⁶ Cf. Chapitre 3.

Autre problème : en quoi consiste la « théorie de l'orthographe » ? S'agit-il, en accord avec les idées déjà développées par G. Paris, de souligner l'incohérence de l'orthographe française et son éloignement de la prononciation du français contemporain ? En ce cas, le thème de la réforme orthographique serait latent ; il reste difficile de déterminer si A. Darmesteter l'a évoqué avec les Sévriennes. En effet, quoique l'association entre *orthographe* et *prononciation* suggère une forme de continuité avec l'approche qu'il avait mise en œuvre à la Sorbonne, la divergence organisationnelle entre les deux cours est importante. À Sèvres, l'orthographe s'inscrit dans le cadre de la phonétique, tandis qu'à la Sorbonne, elle est liée à l'étymologie, dans le prolongement de réflexions sur la formation et la sémantique lexicales essentiellement. Faute d'un traitement préalable de l'étymologie, la question de savoir si l'orthographe doit être étymologique ou phonétique et, plus largement, l'interrogation sur les transformations nécessaires dans le cadre d'une réforme orthographique s'insèrent donc plus difficilement dans la logique retenue pour enseigner à Sèvres qu'à la Faculté des lettres de Paris. Est-ce là un effet de l'adaptation au public féminin, qui n'est pas voué à prendre position dans ce type de débats ou un retour à une organisation des savoirs plus traditionnelle, à un moment où le débat sur l'orthographe est légèrement retombé ?

2.1.3 ... au Cours de grammaire historique de la langue française

Le *Cours de grammaire historique de la langue française*, bien qu'issu du cours de langue française de Sèvres, est destiné à un public plus large, notamment aux étudiants de la Faculté des lettres¹¹⁷. L'ouvrage comprend quatre volumes : phonétique, morphologie, formation des mots et vie des mots, syntaxe. Le contenu du premier volume, paru en 1891, correspond donc à première vue au début du programme du cours de langue française prévu par A. Darmesteter en 1881-1882¹¹⁸. L'organisation de la table des matières en diffère pourtant sur bien des points. Outre l'introduction qui, si elle porte toujours sur « l'histoire de la langue française », est divisée entre histoire externe et histoire interne, le développement compte six chapitres qui ne recourent pas tout à fait les trois parties annoncées en 1881-1882¹¹⁹.

¹¹⁷ James Darmesteter, « Préface », in A. Darmesteter, *Cours de grammaire historique de la langue française. Première partie : Phonétique*, op. cit., p. VII.

¹¹⁸ A. Darmesteter, *Cours de grammaire historique de la langue française. Première partie : Phonétique*, op. cit.

¹¹⁹ « Table des matières », *Ibid.*, p. 164-169.

Chapitre I : Théorie générale des sons. – Théorie des voyelles françaises

Chapitre II : Théorie des consonnes françaises

Chapitre III : Les sons du latin populaire

Chapitre IV : Prononciation du latin vulgaire des Gaules du V^e au X^e siècle

Section I. – Histoire des voyelles

Section II. – Histoire des consonnes

Section III. – Résumé historique. Etat de la prononciation au X^e siècle

Chapitre V : Histoire de la prononciation française du XI^e à la fin du XV^e siècle

Section I. – Histoire des voyelles

Section II. – Histoire des consonnes

Section III. – Résumé

Chapitre VI : Histoire de la prononciation française du XVI^e siècle jusqu'à nos jours

Section I. – Histoire des voyelles

Section II. – Histoire des consonnes

Les notions de *théorie des voyelles* et de *théorie des consonnes* sont reprises dans les intitulés des deux premiers chapitres, conformément aux deux sections initiales du plan de 1881-1882. En revanche, l'aspect historique et la chronologie sont bien plus marqués dans le *Cours de grammaire historique de la langue française* que dans le programme du cours de langue française : alors qu'ils n'apparaissent pas explicitement dans le plan de 1881-1882, trois chapitres leur sont consacrés dans le manuel (IV, V et VI). Ces chapitres sont répartis entre le latin (populaire ou vulgaire) et le français. Le latin occupe en effet une place bien plus importante dans le *Cours* publié que dans le plan manuscrit, puisque deux chapitres complets (III et IV) lui sont consacrés, soit nettement plus que la simple leçon introductive intitulée « Les sons latins et les sons français ». « L'histoire de la prononciation française » est divisée en deux périodes qui forment chacune un chapitre (V et VI), la partition étant située au tournant du XVI^e siècle.

En revanche, la « théorie générale de la prononciation moderne », qui, outre l'introduction où étaient comparés les sons du latin et ceux du français, était traitée en elle-même uniquement dans la leçon finale en 1881-1882, est en réalité examinée dans les chapitres I et II du *Cours*, où A. Darmesteter présente les caractéristiques des sons du français contemporain à l'exclusion de ceux du latin, puisque ceux-ci sont décrits indépendamment au chapitre III. Ainsi, l'importance accrue de l'histoire dans l'ouvrage publié se traduit finalement par l'effacement de l'orthographe qui était dans le plan du cours un objet d'enseignement autonome. Est-ce un effet du passage d'un enseignement projeté aux savoirs réellement enseignés, l'indice d'une évolution du cours de 1881 à 1888 ? « L'Avertissement » liminaire de l'éditeur, E. Muret, laisse penser qu'il n'est pas intervenu sur l'organisation

générale de l'ouvrage¹²⁰. Quoi qu'il en soit, alors qu'en 1881-1882 l'orthographe avait une place, même restreinte, dans la formation d'enseignantes appelées à enseigner la langue française dans des collèges et des lycées, elle est absente quand il s'agit de publier un manuel de grammaire historique.

L'orthographe est tout de même très régulièrement convoquée dans le premier volume du *Cours de grammaire historique de la langue française* à divers titres. Tout d'abord, elle est traitée en tant que système de transcription de l'oral.

L'imperfection de notre alphabet et de notre système orthographique force à attribuer des valeurs différentes à un même signe et à exprimer une même valeur par des signes différents. Dans l'analyse qui va suivre, nous nous attachons uniquement au son¹²¹.

Cela se traduit par l'utilisation des verbes tels que *noter* ou, plus rarement, *représenter*, et leurs dérivés. On lit par exemple à propos de /ã/ : « L'orthographe note ce son par **an, am, em, en, aen (Caen)**, quelquefois par **aon (paon)**¹²². » Parallèlement, A. Darmesteter insiste, à l'instar de G. Paris, sur le caractère incohérent de la transcription orthographique : « ainsi l'orthographe confond des consonnes différentes, que l'étude physiologique des sons a seule permis de reconnaître [...] ¹²³. » De même, la stabilité de l'orthographe dans le temps, qui contraste avec l'évolution rapide de la prononciation, est soulignée : « **ai** tend, dès la fin du XI^e siècle, à passer à **ê** ouvert. [...] Au XII^e siècle, le changement est achevé : *faite* assonne avec **përte**. La langue néanmoins garde l'usage de l'orthographe ancienne **ai**¹²⁴. »

Les relations entre *orthographe* et *prononciation* paraissent toutefois plus complexes chez A. Darmesteter que chez G. Paris. Ainsi, il montre que certaines incohérences orthographiques peuvent, par rétroaction, modifier l'oral, ce que ne mentionnait pas G. Paris. On trouve au sujet de la prononciation de <ll> qui transcrivait initialement /l/ la note suivante : « *Sully = Suilly*. Aujourd'hui, l'orthographe réagissant, on prononce généralement *Sul-ly*, par oubli de la tradition¹²⁵. » Il arrive même que le creusement de l'écart entre oral et écrit ne soit pas dû à « l'apparente fixité de l'écriture » face à la mobilité rapide de la langue parlée, mais, à l'inverse, à des changements introduits dans l'orthographe par les savants face à une prononciation restée en pratique plus proche d'un état ancien. C'est que qui est arrivé aux consonnes finales assourdis.

¹²⁰ Ernest Muret, « Avertissement » dans *Ibid.*, p. IX-XII.

¹²¹ *Ibid.*, p. 59-60.

¹²² *Ibid.*, p. 63.

¹²³ *Ibid.*, p. 70.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 129.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 72.

L'orthographe postérieure, dans ses préoccupations étymologiques, a rendu souvent à la source finale la valeur sonore qu'elle avait en latin ; mais la prononciation est demeurée fidèle à la tradition primitive de la langue : *un froit-hiver, un grant-homme, un lonk-espoir*¹²⁶.

Qui plus est, les deux volumes suivants du *Cours de grammaire historique de la langue française*, respectivement consacrés à la morphologie ainsi qu'à la formation des mots et à la vie des mots, comportent des emplois similaires d'*orthographe*, mais aussi certaines réflexions proprement tournées vers la langue écrite, à l'exclusion de l'oral¹²⁷. Par exemple :

Le moyen français écrit **ung** au masculin. Ce **g** n'est qu'un signe introduit dans l'orthographe pour éviter la confusion entre **un** écrit dans les manuscrits **vn** et le chiffre VII¹²⁸.

Le mot *ail* fait au pluriel *ails* et *aulx*. Ce dernier conserve l'orthographe surabondante des XV^e et XVI^e siècles : on craignait une confusion avec l'article pluriel *aux*¹²⁹.

De même, est introduite à plusieurs reprises la notion d'*orthographe étymologique*, présentée comme une transformation datable, tantôt de la fin du Moyen-Âge, tantôt de la Renaissance. Ses conséquences sont internes à la langue écrite, indépendamment de la langue parlée. Elle s'oppose en cela à l'orthographe « régulière ».

À la fin du Moyen-Âge, l'orthographe régulière **sis** a été remplacée par l'orthographe étymologique **six** pour remplacer l'**x** du latin, et cette graphie a entraîné, par fausse analogie, le changement de **dis** en **dix**¹³⁰.

L'orthographe du français moderne **vingt** avec un **g**, **soixante** avec un **x**, **septante** avec un **p**, **octante** pour **huitante** d'après **octo**, est une recherche étymologique due aux **lettrés** de la Renaissance¹³¹.

Par ailleurs, A. Darmesteter, en abordant le lexique français, s'éloigne de la relation du français au latin pour s'intéresser également aux mots empruntés à d'autres langues, ce dont G. Paris n'avait pas traité dans son cours de la rue Gerson, bien qu'il en ait manifesté l'intention¹³². Ces mots sont soumis à des phénomènes spécifiques, à la fois orthographiques et phonétiques.

Avant d'étudier en détail l'influence de chacune des langues étrangères sur la nôtre, il faut rappeler une loi à laquelle sont soumis ces mots exotiques. Tous, plus ou moins, ils perdent avec le temps leur physionomie propre, et, transformant leur prononciation, sinon leur orthographe, finissent par s'assimiler complètement au français. Ainsi le mot ancien haut-allemand **marahskalk**, en passant dans le latin populaire, est devenu *mariscalus*, fr. *mareschal*, *maréchal*. Le mot français *redingote* représente le mot anglais **ridingcoat** modifié dans son orthographe et sa prononciation. Si nous écrivons *wagon* comme dans la langue originaire, nous prononçons

¹²⁶ *Ibid.*, p. 111.

¹²⁷ Le dernier volume, qui traite de la syntaxe, ne contient aucune occurrence du mot *orthographe*.

¹²⁸ A. Darmesteter, *Cours de grammaire historique de la langue française. Deuxième partie : Morphologie*, *op. cit.*, p. 16.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 72.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 16.

¹³¹ *Ibid.*, p. 18.

¹³² G. Paris, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française*, *op. cit.*, p. 2r.

vagon. Ainsi, tout mot d'origine étrangère arrive à se dépouiller de son caractère national et à se naturaliser¹³³.

Au fond, la réflexion globale sur l'*orthographe* et son histoire ont disparu, au profit d'un traitement à la fois plus ponctuel de la transcription d'un *son* ou d'un *mot*. Cependant, parce qu'A. Darmesteter s'intéresse aux données lexicales et pas uniquement phonétiques, il consacre à l'orthographe des développements spécifiques que G. Paris n'intégrait pas à son enseignement. Il reste que les idées principales qu'exposait déjà G. Paris sont reconduites mais s'y ajoutent des observations qui complexifient les relations entre *prononciation* et *orthographe*. Tout ceci aboutit, comme dans le cours que G. Paris donnait en 1868, à justifier une réforme de l'orthographe. Par exemple :

Il serait grand temps qu'une orthographe plus correcte et plus simple rétablît partout l's finale à la place de cette x barbare¹³⁴.

On dit : je rends, tu rends, il rend et non il rent ; je sens, tu sens, il sent et non je sents, tu sents ; je pars, tu pars, il part, à côté de je mets, tu mets, il met, je bats, tu bats, il bat, etc. Il serait à souhaiter que l'académie adoptât une orthographe uniforme¹³⁵.

La défense de cette idée, sensible dans les trois premiers volumes du *Cours de grammaire historique de la langue française*, fait l'objet d'un des derniers écrits publiés de son vivant par A. Darmesteter.

2.2 La question de la réforme orthographique (1888) : tradition et unité orthographique

En 1888, au lendemain de la fondation de la *Société de réforme orthographique* et quelques mois à peine avant sa mort en novembre, A. Darmesteter publie pour le compte du Musée pédagogique, dans la collection des *Mémoires et documents scolaires*, une brochure intitulée *La question de la réforme orthographique*¹³⁶. Fondé par décret le 13 mai 1879, le Musée pédagogique est une institution vouée à collecter et à conserver du matériel scolaire et pédagogique français et étranger. Il a également pour fonction de faire paraître des publications liées à l'éducation. À côté de la *Revue pédagogique* qui devient son organe officiel à partir de 1882, le Musée lance en 1885 la collection des *Mémoires et documents*

¹³³ A. Darmesteter, *Cours de grammaire historique de la langue française. Troisième partie : Formation des mots et vie des mots*, op. cit., p. 109.

¹³⁴ A. Darmesteter, *Cours de grammaire historique de la langue française. Première partie : Phonétique*, op. cit., p. 139.

¹³⁵ A. Darmesteter, *Cours de grammaire historique de la langue française. Deuxième partie : Morphologie*, op. cit., p. 164.

¹³⁶ A. Darmesteter, *La question de la réforme orthographique*, op. cit.

scolaires, interrompue en 1892, faute de moyens financiers¹³⁷. Un grand nombre de fascicules sont publiés dans cette collection entre 1887 et 1889, dont plusieurs consacrés à la question du changement linguistique et à l'histoire de la langue française, notamment deux fascicules qui précèdent celui d'A. Darmesteter sur la réforme orthographique : l'un intitulé « L'histoire des mots », rédigé par M. Bréal, et un autre « Comment les mots changent de sens » par É. Littré, préfacé par le même M. Bréal¹³⁸. Le texte d'A. Darmesteter s'inscrit donc, d'une part, dans le grand mouvement de rénovation pédagogique des années 1880, plus particulièrement tourné vers l'enseignement primaire, bien qu'A. Darmesteter n'ait pas de lien direct en tant qu'enseignant avec les établissements primaires et, d'autre part, dans le mouvement de réforme orthographique relancé par Paul Passy, qui publie lui-même un fascicule dans la collection des *Mémoires et documents scolaires*¹³⁹.

Conscient des enjeux scolaires de la réforme orthographique, A. Darmesteter les met en valeur au début et à la fin de son écrit. Après une courte introduction dans laquelle il rappelle l'intérêt des études phonétiques pour la création de nouveaux systèmes de transcription et les retombées de ces avancées dans l'enseignement, particulièrement en ce qui concerne les langues vivantes et l'enseignement aux sourds-muets, A. Darmesteter divise son propos en cinq parties. Il commence par décrire le système orthographique français moderne dont il souligne le manque de cohérence, avant de retracer l'histoire de l'orthographe française depuis le latin populaire employé en Gaule jusqu'à la période contemporaine. Dans un troisième temps, il présente le débat entre orthographe phonétique et orthographe étymologique afin de prôner une solution médiane qui l'amène à valoriser l'*unité orthographique*. Il aborde ensuite les simplifications qu'il préconise et, surtout, les principes sur lesquels il faudrait fonder la réforme, pour terminer sur les avantages qu'elle présenterait, en particulier dans le cadre scolaire.

2.2.1 Tradition orthographique et périodisations

Vingt ans après l'histoire de l'orthographe que retraçait G. Paris dans son compte rendu de l'ouvrage d'A. Firmin-Didot, A. Darmesteter reprend donc à son compte l'approche historique pour expliquer lui aussi la complexité du système contemporain et justifier qu'on le réforme. L'histoire que raconte A. Darmesteter présente d'ailleurs un certain nombre de traits

¹³⁷ Jules Grévy et Jules Ferry, « Décret portant création d'un Musée pédagogique », *Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique*, 1879, n° 441, p. 377-378 ; Maurice Pellisson, « Musées pédagogiques », in Ferdinand Buisson (éd.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, op. cit.

¹³⁸ Michel Bréal, *L'Histoire des mots*, Paris, Delagrave, 1887 ; Émile Littré, *Comment les mots changent de sens*, Paris, Delagrave / Hachette, 1888.

¹³⁹ Paul Passy, *Le phonétisme au congrès philologique de Stockholm en 1886 : rapport présenté au ministre de l'Instruction publique*, Paris, Delagrave / Hachette, 1887.

communs avec celle qu'écrivait G. Paris. Outre le rôle majeur de l'alphabet latin, A. Darmesteter décrit lui aussi une période de dégradation à partir du milieu du XII^e siècle. Celle-ci est marquée par l'apparition d'une *tradition orthographique*¹⁴⁰, terme qu'il utilise à plusieurs reprises. On lit par exemple :

Dès le milieu du XII^e siècle, avec les progrès de la littérature, il commença à se former une tradition orthographique qui arrêta les sons dans leur forme écrite et les empêcha de suivre le mouvement d'une prononciation mobile et changeante¹⁴¹.

Cette affirmation révèle une première caractéristique de la *tradition orthographique* telle que la conçoit A. Darmesteter. Il considère qu'elle constitue un élément de stabilité en français caractérisé par l'accroissement de l'écart entre *prononciation* et *écriture*. En cela, il s'accorde avec G. Paris qui, en 1868, opposait *tradition orthographique* et *écriture phonographique*, la première aboutissant à une dégradation de la seconde en raison de la différence des rythmes de transformation de la langue parlée et de la langue écrite. G. Paris affirmait en effet :

Un son se divise en deux sons correspondant à des nuances qui primitivement n'étaient pas assez tranchées pour se refléter dans l'écriture : oi, par exemple, fait place au son ai dans un certain nombre de mots ; à côté de *je crois, je dois*, on dit *je parais, je connais*, mais avant qu'on écrive ces dernières formes il s'écoule une longue période pendant laquelle l'orthographe se maintient par la force de la tradition¹⁴².

Deuxième caractéristique apparente dans la citation précédente, A. Darmesteter date l'apparition de la *tradition orthographique* du XII^e siècle. G. Paris, quant à lui, situait plus tard la stabilisation de l'orthographe française. Il écrivait ainsi à propos des terminaisons verbales de la 3^e personne du pluriel écrites <-nt>, où l'on cesse de prononcer le *son /n/* :

Il faut même que la prononciation -nt ait persisté encore assez longtemps, puisqu'au XII^e siècle, quand le t fut tombé au bout des mots aimet, douet, on n'en continua pas moins à écrire -nt, quand aimet, firet n'aurait pu causer aucune confusion [*i. e.* entre la 3^e personne du singulier et la 3^e personne du pluriel]. [...]

Voyons maintenant ce qui concerne la chute de l'n. Il est difficile de dire à quelle époque elle s'est produite ; mais ce qui est sûr, c'est qu'elle était faite au XVI^e siècle. On devrait, peut-on dire, trouver des fautes dans les manuscrits et on n'en trouve pas, mais c'est que la tradition orthographique était faite, ce qui n'est pas vrai pour les époques précédentes¹⁴³.

G. Paris plaçait la chute de /n/ dans la langue parlée à une période indéfinie entre le XII^e et la fin du XV^e siècle puisqu'elle « était faite au XVI^e siècle », considérant que si l'écrit n'en témoigne pas, c'est le signe d'une fixation de l'existence d'une *tradition orthographique*. Il convient de noter que l'exemple proposé concerne l'orthographe grammaticale, autrement dit

¹⁴⁰ A. Darmesteter, *La question de la réforme orthographique*, op. cit., p. 5.

¹⁴¹ *Ibid.*

¹⁴² G. Paris, « De l'histoire de l'orthographe française (1) », art. cit., p. 325.

¹⁴³ G. Paris, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française*, op. cit., f. 41r. L'orthographe de G. Paris a été respectée.

celle qui préserve à l'écrit des informations morphosyntaxiques qui n'ont pas toujours de réalisation orale. A. Darmesteter, pour sa part, s'intéresse plutôt à l'orthographe lexicale, qui est non seulement indépendante de la prononciation, mais aussi de la grammaire. Aussi ne place-t-il pas de rupture entre les XV^e et XVI^e siècles. Il dépeint cette époque de manière générale comme une période de grande incohérence et d'instabilité.

Ainsi se fonda cette graphie – tout à fait indépendante de la prononciation et de la grammaire, ne l'oublions pas – qui hérissa les pages de nombreux écrivains des XV^e et XVI^e siècles. [...] Certains imprimeurs se font un plaisir de rendre les textes illisibles. D'ailleurs, nulle règle constante ; la graphie varie de ligne à ligne, au caprice de l'auteur ou du compositeur. [...]

Enfin, troisième caractéristique de la *tradition orthographique* selon A. Darmesteter, il n'y a pas continuité linéaire, évidente et indiscutable de cette *tradition* depuis les époques précédentes jusqu'au XIX^e siècle. G. Paris, dans son cours de la rue Gerson, écrivait à propos des *diphthongues* : « le hasard [a] voulu qu'à l'époque où se forma notre tradition orthographique elles aient encore été diphthongues¹⁴⁴ ». L'emploi du possessif « notre » montre que la *tradition orthographique* en question est toujours celle qui est en vigueur à la fin du XIX^e siècle. Le terme désigne donc vraisemblablement, de manière bien plus large, l'ensemble des graphies héritées des époques précédentes et encore admises comme correctes à l'époque contemporaine, malgré l'absence de correspondance biunivoque avec l'oral qu'elles sont censées noter¹⁴⁵. Pour A. Darmesteter, la fixation de l'orthographe est fondamentalement contingente et s'inscrit dans des choix propres à chaque époque. Il continue ainsi, à propos des XV^e et XVI^e siècles :

Pendant cette orthographe capricieuse et pédante ne régnait pas sans conteste ni partage. L'ancienne tradition française s'était poursuivie, à travers la littérature populaire jusqu'au XVI^e siècle où elle avait été soutenue et défendue par de grands écrivains tels Amyot, Pasquier, Henri Estienne, Ronsard. Mais malgré ces imposantes autorités, l'orthographe pédante et révolutionnaire des latiniseurs allait triompher, grâce à l'aide inattendue que lui apportaient les réformes radicales des grammairiens phonétistes du temps, les Ramus, les Pelletier, les Baïf, les Meigret, réformes dont s'effrayait l'opinion modérée¹⁴⁶.

¹⁴⁴ G. Paris, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française (suite)*, op. cit., f. 18r. En termes actuels, il s'agit de digraphes qui notent un phonème vocalique simple.

¹⁴⁵ Dans ce sens, *tradition orthographique* peut être employé au pluriel. Ce sont alors les règles régissant les graphies actuellement considérées comme correctes qui sont désignées : « un écrivain qui a été élevé dans certaines traditions orthographiques, qui a lu un grand nombre de manuscrits où elles sont appliquées, n'a plus vis-à-vis de la parole vivante la même liberté que celui qui, pour la première fois, sans précédents, essaye de la reproduire. » (G. Paris, « De l'histoire de l'orthographe française (1) », art. cit., p. 324.) On trouve le même type d'emploi chez A. Darmesteter à propos de périodes historiques antérieures : « à une époque où l'opinion publique se prononçait nettement en faveur d'une réforme, et où d'ailleurs les traditions orthographiques n'étaient pas encore, comme aujourd'hui, réglées par des arrêts absolus, si l'Académie avait secoué le joug du latinisme, sans effort, sans lutte, du jour au lendemain, l'orthographe simplifiée triomphait! » (A. Darmesteter, *La question de la réforme orthographique*, op. cit., p. 9-10.)

¹⁴⁶ A. Darmesteter, *La question de la réforme orthographique*, op. cit., p. 8-9.

La période du XVI^e siècle apparaît donc comme une phase de tensions qui ne peut se réduire à une opposition entre partisans et opposants à une réforme orthographique. En effet, d'après la présentation qu'en fait A. Darmesteter, le processus implique quatre groupes d'acteurs : les « latiniseurs », héritiers de la période précédente, à l'orthographe « pédante et révolutionnaire » ; les « grands écrivains », continuateurs de la *tradition orthographique* attestée dans la littérature populaire née au milieu du XII^e siècle ; les « grammairiens phonétistes » favorables à des « réformes radicales » ; une « opinion modérée », sur laquelle A. Darmesteter ne donne aucun détail mais dont le rôle semble décisif. En effet, chacun des trois premiers groupes se réfère à un état différent de l'histoire de la langue écrite pour déterminer la norme qui devrait s'imposer : le latin classique pour les premiers, la langue française depuis le XII^e siècle pour les seconds et une écriture virtuelle, qui serait nouvellement fondée au XVI^e siècle, pour les derniers. Seuls les « grands écrivains » sont proprement conservateurs, au sens où ils ne souhaitent pas introduire de changements majeurs dans l'orthographe, tandis que les « latiniseurs » comme les « grammairiens phonétistes », qui incarnent l'opposition entre *orthographe étymologique* et *orthographe phonétique*, défendent une vision « révolutionnaire » et « radicale ». A. Darmesteter les renvoie donc dos à dos, mais considère que la radicalité trop grande du projet « phonétiste », qui ne s'appuie sur aucune référence passée, explique le soutien de « l'opinion modérée » aux « latiniseurs ». Toutefois, l'échec semble être davantage celui des « grands écrivains » et de l'orthographe traditionnelle, héritée de l'âge d'or du XII^e siècle, que celle de la réforme phonétiste, qu'A. Darmesteter considère lui-même comme trop radicale.

Il semble que, dans sa présentation du débat au XVI^e siècle, A. Darmesteter garde en toile de fond celui du XIX^e où, entre l'Académie française, héritière des « latiniseurs », et les linguistes partisans d'une réforme complète de l'orthographe, successeurs des « grammairiens phonétistes », s'interposent les défenseurs d'une troisième voie, modérée et qui renouerait avec la *tradition orthographique* née au XII^e siècle, un âge d'or à retrouver. En accord avec G. Paris, c'est sur cette ligne que se situe A. Darmesteter. Cependant, il voit dans la simplification de l'orthographe française un enjeu non seulement scientifique et pratique, mais aussi patriotique. Il cherche donc à gagner les enseignants à sa cause, ce qui passe par la promotion de l'idée d'*unité orthographique*.

2.2.2 Unifier et simplifier l'orthographe, un enjeu patriotique

En 1868, G. Paris décriait l'*unité orthographique* parce qu'elle s'était faite, depuis le XVII^e siècle et surtout au XIX^e, sur des bases incohérentes du point de vue de l'histoire de la

langue française, d'une part, et du système de *notation* qu'est l'orthographe, d'autre part. Elle représentait à ses yeux le contraire de l'orthographe idéale du XII^e siècle. A. Darmesteter, s'il admet aussi la supériorité de l'orthographe du XII^e siècle, s'oppose à l'idée d'une liberté complète dans ce domaine au XIX^e siècle.

Qu'on laisse chacun libre d'écrire les mots comme il l'entend. C'était là, en somme, la doctrine du Moyen-Âge, et, malgré l'autorité d'une orthographe traditionnelle, c'est ce que faisait encore l'époque classique. Nos grands écrivains ne se préoccupaient pas de savoir comment écrire, mais comment employer les mots. Pourquoi ne pas continuer cette tradition commode qui n'a pas nui, loin de là, à la langue ?

Parce que l'unité d'orthographe est aujourd'hui une nécessité absolue, parce que c'est l'achèvement de l'unité de la langue, qui elle-même est, chez nous, un des signes les plus visibles de l'unité nationale¹⁴⁷.

Si le maintien de cette tradition de liberté ne paraît plus adapté au XIX^e siècle, c'est que, bien que facile à mettre en œuvre et sans incidence majeure sur le plan de l'évolution linguistique puisque l'orthographe reste extérieure à la langue elle-même, l'*unité orthographique* s'impose pour des raisons politiques. Elle contribue à l'unité linguistique, elle-même garante de l'unité nationale : l'histoire de l'orthographe sort dès lors du débat proprement savant pour devenir un enjeu patriotique face auquel les enseignants primaires auxquels s'adresse au premier chef le texte d'A. Darmesteter sont partie prenante. Ainsi, bien que convaincu de la nécessité d'une simplification de l'orthographe, il refuse qu'elle se fasse à n'importe quel prix, en particulier au détriment de l'*unité orthographique*, qui appartient de plein droit au domaine d'exercice de l'État républicain.

C'est à la France nouvelle que nous devons ce dogme nouveau de l'unité d'orthographe. Notre siècle de liberté a fait de l'ordre dans les questions de grammaire. Coïncidence curieuse, et plus qu'une coïncidence. L'ancien régime avait laissé incomplète l'œuvre d'unification du pays ; la Révolution l'a achevée. Depuis lors, la langue est devenue pour tous la manifestation de l'âme nationale. Partout la même, elle est une, et le vêtement qui la recouvre, l'orthographe, doit être un¹⁴⁸.

Aboutissement du processus d'unification linguistique lancé pendant la Révolution française, notamment à l'issue de la fameuse enquête de l'abbé Grégoire sur les patois¹⁴⁹, la réforme orthographique en vient donc à concilier deux exigences apparemment contradictoires : les valeurs libérales de la démocratie qu'incarne le régime de la République parlementaire et les exigences de la science moderne appliquées à l'étude des langues. L'orthographe doit donc matérialiser et rendre visible l'existence même de la nation française non seulement sur le territoire national, d'où l'importance que son enseignement scolaire soit

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 13.

¹⁴⁸ *Ibid.*

¹⁴⁹ Cf. Michel de Certeau, Dominique Julia et Jacques Revel, *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois : l'enquête de Grégoire*, Paris, Gallimard, 1975.

efficace, mais aussi à l'extérieur des frontières, où elle ne doit pas freiner l'expansion coloniale française.

Simplifiée pour nos enfants, l'étude de la langue le sera de même façon pour les étrangers. Nous faisons en ce moment de grands efforts pour introduire le français dans nos colonies et dans les pays d'Orient. La complication de notre orthographe est une des grandes difficultés auxquelles se heurtent maîtres et élèves. Rendons cette étude plus facile et nous ferons œuvre patriotique¹⁵⁰.

Unifier et simplifier l'orthographe sont donc deux facettes d'une même ambition qui confère à l'engagement en faveur d'une réforme orthographique une dimension proprement politique que se doivent de porter les enseignants, pas uniquement primaires. Leur formation en langue française et, plus particulièrement en orthographe, qui inclut une approche historique de ce savoir, devient dès lors un enjeu essentiel dont l'importance ne décroît pas dans les décennies suivantes.

Disciple puis collègue de G. Paris de la fin des années 1860 au début des années 1880, A. Darmesteter, sans contester directement les idées de son maître sur l'orthographe française et son histoire, s'en éloigne sur plusieurs points. Outre qu'il accorde une place plus explicite à l'orthographe dans ses cours tels qu'il les prépare, il aborde la question différemment dans la mesure où il relativise la subordination de la langue écrite à la langue parlée, d'une part, et qu'il ne se fixe pas la reconstitution de l'histoire des *sons* comme objectif ultime, d'autre part. Même s'il l'abandonne par la suite, l'entrée dans l'orthographe par une démarche étymologique représente une réelle nouveauté par rapport à G. Paris. Ils s'accordent néanmoins sur la nécessité de ne pas s'en tenir au rapprochement d'un mot ou d'un *son* actuel et de son *origine* pour chercher plutôt à en faire l'*histoire*. D'autre part, la prise en compte d'un public d'enseignants ou de futurs enseignants, femmes et hommes, dans un contexte où enjeux scolaire et orthographique convergent tout en devenant de plus en plus prégnants, amène A. Darmesteter à analyser autrement l'histoire de l'orthographe. Dans cette perspective, les notions de *tradition orthographique* et d'*unité orthographique* qu'employait déjà G. Paris reçoivent chez lui, tant sur le plan scientifique qu'idéologique, des significations différentes qui justifient la *réforme* de l'orthographe.

En raison du corpus que nous avons retenu et des objectifs que nous nous sommes assignés, la « bataille de l'orthographe » elle-même, déjà bien étudiée par ailleurs, n'est pas au cœur de notre travail. Cependant, les enjeux et les notions qui viennent d'être présentés en relèvent pleinement. Ils continuent d'être discutés dans les enseignements que F. Brunot

¹⁵⁰ A. Darmesteter, *La question de la réforme orthographique*, *op. cit.*, p. 24.

donne à la Sorbonne, après la Première Guerre mondiale. La formation des enseignants, déjà prise en compte par A. Darmesteter, y gagne encore en importance.

3 F. Brunot et l'enseignement de l'orthographe française à la Sorbonne

Dans les très abondantes *notes de cours* de F. Brunot, qu'elles soient *autographes* ou *allographes*, l'orthographe est traitée à diverses reprises¹⁵¹. Sans chercher une illusoire exhaustivité, on exploitera ici deux ensembles de feuillets qui comportent chacun deux parties. La chemise des *notes* du cours d'histoire de la langue française dédiée au moyen français (XIV^e-XV^e siècle) contient notamment un chapitre intitulé « Complications dans la graphie », constitué de treize feuillets de la main de F. Brunot et de dix feuillets sans date, de la main de Ch. Beaulieux¹⁵². Il est vraisemblable que la dernière mouture des *notes* de F. Brunot a été écrite au début des années 1920, peut-être en vue des *Cours de civilisation française*, c'est-à-dire pour des étudiants étrangers¹⁵³. D'autre part, dans les *notes* du cours de méthodologie de l'enseignement du français donné à la Sorbonne entre 1915 et 1917, un ensemble intitulé « La première erreur » compte une quarantaine de feuillets de la main de F. Brunot et de celle de N. Bony¹⁵⁴. Dans le même carton, une version entièrement rédigée par N. Bony de la leçon du 20 janvier 1916 retrace, entre autres choses, une histoire des tentatives de réforme orthographique. Par ce biais, F. Brunot cherche à montrer « quel fléau [...] constitue l'obligation d'apprendre l'orthographe actuelle¹⁵⁵ ».

La confrontation de ces *notes de cours* permet d'articuler deux plans d'analyse : celui des savoirs, en l'occurrence en histoire de l'orthographe, et celui de la pédagogie, autrement dit, dans ce cas, la façon d'enseigner l'orthographe. En effet, pour F. Brunot, la perspective de l'histoire et celle de l'enseignement sont complémentaires. Cette complémentarité se traduit dans les contenus – pour pouvoir enseigner l'orthographe, il faut connaître son histoire – et dans les méthodes – aborder l'enseignement de l'orthographe à travers le prisme de son histoire permet de lui redonner une place plus juste dans l'enseignement du français. Ainsi, telle qu'elle apparaît dans les *notes de cours* de F. Brunot, l'orthographe française, conçue

¹⁵¹ Sur la présence d'autres mains dans les *notes de cours* de F. Brunot, cf. Chapitre 4.

¹⁵² BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7784, *Petite histoire de la langue française. Le Moyen français XIV^e-XV^e*, s. d.

¹⁵³ Sur les problèmes de datation et d'identification de ces *notes de cours*, cf. Chapitres 1 et 4.

¹⁵⁴ Sur Ch. Beaulieux et N. Bony et leurs modes de collaboration avec F. Brunot, cf. Chapitre 4.

¹⁵⁵ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, Ferdinand Brunot, *Méthodologie de l'enseignement du français*, La première erreur ; BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, *Méthodologie de l'enseignement du français*, Leçon 7 (20 janvier 1916). Toutes les *notes de cours* citées dans cette partie sont transcrites dans les annexes suivantes : Annexes II.C.3.f et g.

comme objet historique et comme objet d'enseignement résulte d'une construction qu'on peut analyser à deux niveaux au moins : celui de l'histoire de la langue et celui de l'histoire des idées linguistiques.

3.1 La naissance de la *tradition orthographique*, entre normes et réformes

La périodisation de l'histoire de l'orthographe au Moyen-Âge proposée par Ch. Beaulieux et F. Brunot, comme celle qu'avait déjà retenue G. Paris en 1868, s'organise autour d'une alternance de phases d'amélioration et de dégradation des graphies du français. On retrouve donc, pour ce qui est du Moyen-Âge, l'idée selon laquelle, après le XII^e siècle, période de grande exactitude dans la correspondance entre formes orales et écrites, les XIV^e-XV^e siècles, c'est-à-dire la période du moyen français, sont à l'origine de la complexification de l'orthographe française. La nature des *notes* de la sous-chemise « Complications dans la graphie », largement rédigées pour celles de F. Brunot, entièrement pour celles de Ch. Beaulieux, ainsi que le fait qu'elles soient spécifiquement consacrés à l'histoire de l'orthographe et non à celle des sons du français, permet d'y trouver des informations bien plus précises que chez G. Paris et A. Darmesteter sur leur vision de l'orthographe du moyen français et du rôle de cette période dans l'évolution orthographique.

3.1.1 La transmission du savoir orthographique au Moyen-Âge

Les causes invoquées par F. Brunot et par Ch. Beaulieux pour expliquer la complexité croissante des graphies du français aux XIV^e et XV^e siècles sont de deux types : la responsabilité des copistes est particulièrement mise en avant, dans un contexte politique et social en mutation ; les évolutions de la prononciation entraînent un écart croissant entre phonies et graphies. Alors que F. Brunot désigne les copistes de façon générale comme fautifs, Ch. Beaulieux distingue un groupe particulier de scribes, les « bazochiens », dès la première phrase de son manuscrit : « au XII^e siècle, la graphie est entre les mains des copistes des écoles de jongleurs : du XIII^e au XVI^e siècle, entre les mains des bazochiens¹⁵⁶. » L'opposition est certes d'abord chronologique, entre le XII^e siècle, d'une part, et les siècles suivants jusqu'à la Renaissance, d'autre part. Cependant, Ch. Beaulieux met surtout en avant un double changement, à la fois social et documentaire. Selon lui, les « copistes des écoles de jongleurs » avaient pour fonction de reproduire les manuscrits des chansons de gestes, c'est-à-dire des textes littéraires destinés à être représentés par des hommes de spectacle itinérants,

¹⁵⁶ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7784, Ferdinand Brunot et Charles Beaulieux, *Petite histoire de la langue française*, Le Moyen français XIV^e-XV^e. « Complications dans la graphie », f. 1.

les « jongleurs » ; à la différence des « bazochiens » qui, en tant que futurs professionnels du droit, avocats ou notaires par exemple, copiaient des textes juridiques destinés à demeurer à l'état d'écrits.

Ch. Beaulieux replace cette évolution dans un contexte de forte inflation documentaire qu'il attribue à une mutation dans l'organisation politique du royaume de France. Il affirme en effet que la réorganisation de la justice royale, née de la volonté d'imposer une autorité centrale face à celle des seigneurs, se traduit d'abord par l'introduction et l'implantation de la pratique du procès par écrit puis, paradoxalement, par une croissance des juridictions locales et, partant, des écritures judiciaires¹⁵⁷. Cette distinction parmi les copistes entre les « jongleurs » et les « bazochiens » est très importante pour Ch. Beaulieux qui parle en effet de « la nécessité où se trouvaient les copistes de mettre quelque clarté dans une écriture que leur hâte extrême rendait illisible¹⁵⁸ », ce qui explique selon lui l'usage des « lettres superflues ». C'est donc aux contraintes professionnelles liées à la production de documents de la pratique qu'il attribue l'ajout de lettres en début ou en fin de mot permettant d'éviter la confusion entre deux mots au graphisme similaire.

Ch. Beaulieux opère une seconde distinction parmi les « bazochiens » entre « les moins instruits », ou « clercs ignorants », et les « clercs lettrés » sur des critères assez flous du reste. Cette nouvelle catégorisation s'avère fondamentale dans la mesure où, alors que « les clercs lettrés étaient appelés à rédiger les pièces en latin », « l'orthographe des clercs ignorants » – ceux qui copient les textes en français – « devint peu à peu celle de tout le monde¹⁵⁹ ». La thèse développée est donc celle de la diffusion à l'ensemble de la société de l'orthographe d'une minorité insuffisamment formée pour répondre à la tâche qu'elle est appelée à remplir et qui représente pourtant « l'immense majorité des écrivains » ; de là des « erreurs continuelles » et des « abus inouïs ». Ainsi, selon Ch. Beaulieux, l'interaction fondamentale dans l'histoire de l'orthographe se situe entre la langue, d'une part, et la vie politique et juridique, d'autre part¹⁶⁰.

Cette dynamique qui relie aspects linguistiques et politiques a deux types d'effets positifs d'un côté et négatifs de l'autre. En tant qu'administrateurs du royaume de France, les légistes auraient fait du dialecte de l'Île-de-France la langue nationale à l'écrit comme à l'oral, contribuant à la transition de l'ancien au moyen français. Ch. Beaulieux évalue positivement

¹⁵⁷ « Procès par écrit » désigne la mise par écrit de la procédure inquisitoire.

¹⁵⁸ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7784, Ferdinand Brunot et Charles Beaulieux, *Petite histoire de la langue française*, Le Moyen français XIV^e-XV^e. « Complications dans la graphie », f. 9.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 5.

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 6.

ce rôle d'unification linguistique. En revanche, les clercs de ces mêmes légistes, les « bazochiens », ont « déformé notre orthographe » en fixant une tradition. Ch. Beaulieux le formule de la manière suivante :

Plus que toute autre corporation, la Bazoche eut ses traditions : elle eut certainement une tradition orthographique. [...]

La langue du XII^e siècle n'était pas sans exemples de graphies traditionnelles. Mais au siècle suivant, la tradition, d'exceptionnelle qu'elle était, tend à devenir la règle c'est-à-dire à ruiner le principe fondamental de la graphie du XII^e siècle¹⁶¹.

Les emplois des mots « tradition » et « traditionnel » ne sont cependant pas sans ambiguïté : ils désignent parfois les pratiques partagées et transmises au sein d'une profession, c'est-à-dire un élément stable à travers le temps. Cependant, l'idée qu'une *tradition orthographique* puisse être « exceptionnelle » montre que Ch. Beaulieux sépare la stabilité inhérente à la notion même de tradition et la régularité de l'emploi d'une graphie traditionnelle, autrement dit l'ampleur de sa diffusion sociale. La *tradition* prise dans ce second sens s'avère alors dynamique ; or, c'est justement en raison de ses usages sociaux contemporains, et non en raison du lien qu'elle établit avec le passé que la tradition graphique se présente comme l'un des principes stabilisateurs dans le domaine de l'orthographe, à côté de la correspondance entre oral et écrit. Pour Ch. Beaulieux, l'équilibre entre ces deux principes se modifie au XIII^e siècle, la stabilisation des graphies par la *tradition* prenant alors le dessus. Les deux acceptions de la *tradition* se rejoignent dans la mesure où c'est par la transmission au sein du milieu bazochien de graphies fixées à partir d'une méconnaissance des véritables liens qui unissent la langue française au latin, d'une part, et le français oral au français écrit, d'autre part, que naît la *tradition orthographique* qui se complexifie alors.

3.1.2 L'erreur originelle : prononciation et graphies au Moyen-Âge

Ainsi Ch. Beaulieux estime-il que l'orthographe française était, dans ses premiers temps, « capricieuse, pleine d'inconséquence », avant de devenir au XII^e siècle « singulièrement perfectionnée », dotée de « direction » et de « méthode¹⁶² ». Sur le plan graphique, l'ancien français n'apparaît donc pas comme un état de langue uniforme de ses débuts jusqu'au XII^e siècle. Le changement à l'origine de la *tradition orthographique* se situe sur quatre plans : le passage du littéraire au juridique ; celui de l'usage individuel à l'usage collectif de l'écrit ; la dimension sociale entre « langage populaire » et « usage du Palais » ; le changement de finalité de textes voués à être oralisés à des textes destinés à être consultés sous forme écrite. Ce dernier aspect implique que « la plus traditionnelle des professions devait chercher la fixité

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 7.

¹⁶² *Ibid.*, p. 1.

pour des écritures destinées à faire foi pendant des siècles », mais aussi trouver des moyens de distinguer les homophones ; or « l'écriture traditionnelle permit cette distinction¹⁶³ ».

Cependant, dans les éléments d'analyse qu'il fournit à F. Brunot, Ch. Beaulieux ne fait que constater l'existence de ces changements sans les expliquer ; il n'expose les causes du changement orthographique qu'à partir du XIII^e siècle. Selon lui, le français écrit quitte alors l'âge d'or qu'il a connu pour entrer dans une phase où les « graphies [...] ne répondent plus à la prononciation¹⁶⁴ » et deviennent principalement « traditionnelles ». En outre, cette période est celle d'une contamination de la langue littéraire par la langue vulgaire. Dès lors, s'opère parmi les copistes une division entre ceux qui perpétuent la « bonne tradition » et ceux qui propagent la mauvaise. La « bonne tradition » chez les copistes serait donc celle du XII^e siècle, où peu de graphies étaient « traditionnelles ».

C'est au XIII^e siècle que la langue vulgaire pénètre dans les écritures publiques, et c'est à partir de ce moment que, tandis que les copistes des chansons de geste continuent la bonne tradition, il se crée au Palais et à la Chancellerie une nouvelle façon d'écrire qui, peu à peu, gagne toute la France de langue d'oïl et envahit même la langue littéraire¹⁶⁵.

Le mouvement de propagation que Ch. Beaulieux décrit ici se termine, d'après lui, au milieu du XIV^e siècle. Pour sa part, F. Brunot, dont les *notes* autographes pour le cours d'histoire de la langue française ne comportent rien sur les graphies durant la période de l'ancien français, se contente d'insister sur les écarts croissants entre prononciation et graphie à partir du XIII^e siècle et surtout au XIV^e siècle : « au XIV^e siècle de nouveaux écarts séparèrent écriture et phonétique¹⁶⁶. » Parmi les causes de ces écarts, il compte « le souci de “bele escripture” » ou « calligraphie », c'est-à-dire l'ajout de lettres pour des raisons purement esthétiques. Bien qu'il reste très évasif quant à l'identité des responsables de l'évolution des graphies entre l'ancien et le moyen français, qu'il évite de nommer ou qu'il désigne généralement par « on », F. Brunot affirme que les copistes redoublent certaines lettres pour accroître artificiellement le volume copié et, partant, leur salaire¹⁶⁷. L'idée des préoccupations non seulement esthétiques, mais aussi pécuniaires défendue par F. Brunot marque une différence avec le point de vue de son disciple, car « attribuer une intention esthétique à l'orthographe de l'ancien français s'oppose à l'opinion réformatrice bien illustrée par Charles Beaulieux » comme le remarque B. Cerquiglini¹⁶⁸.

¹⁶³ *Ibid.*, p. 7.

¹⁶⁴ *Ibid.*

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 3.

¹⁶⁶ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7784, *Petite histoire de la langue française*, Le Moyen français XIV^e-XV^e, « Complications dans la graphie », s. d.

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 7-8.

¹⁶⁸ B. Cerquiglini, *La genèse de l'orthographe française (XII^e-XVII^e siècles)*, *op. cit.*, p. 44.

Pour F. Brunot, cette évolution aboutit à « l'absurde graphie du XV^e siècle », qui s'impose en tant que *tradition*. Dans un passage barré de ses *notes* sur les graphies du moyen français, il incrimine ainsi les premiers imprimeurs, qu'il juge responsables d'avoir habitué les lecteurs à une orthographe erronée en conservant celle des manuscrits, qu'ils auraient alors pu (et dû) corriger¹⁶⁹. Déjà dans le cours de méthodologie de l'enseignement rédigé par N. Bony, F. Brunot affirmait :

Tant que [l'orthographe] ne fut pas fixée, il en résulta une grande gêne pour nos écrivains. Par exemple, au moment de l'invention de l'imprimerie, il n'existait encore aucune règle à ce sujet, mais seulement une tradition. Tous les gens compétents le déploraient, et leur sentiment était raisonné¹⁷⁰.

En cela, il reprend un argument développé dans les premières décennies du XVI^e siècle, celui de l'« orthotypographie¹⁷¹ », c'est-à-dire l'idée qu'il faut établir une convention typographique pour plus de cohérence entre les usages des imprimeurs, autrement dit pour des raisons pratiques. Les « gens compétents » invoqués par F. Brunot sont donc des libraires imprimeurs qui sont également les premiers grammairiens du français, tels que Geoffroy Tory (1480-1533), premier utilisateur du terme *orthographe*¹⁷². B. Cerquiglini souligne à quel point ce premier essai de fixation graphique était empreint de « la dualité profonde de la graphie française » et hésitait entre conservation de la tradition et désir d'une norme phonocentrée¹⁷³. En effet, si la première des réformes consiste à fixer une norme pour l'orthographe française, chacune des tentatives de réforme, du XVI^e au XX^e siècle, illustre la difficulté à s'accorder sur la nature de cette norme.

3.1.3 L'échec initial : les tentatives de réformes au XVI^e siècle

Y. Citton et André Wyss rappellent que F. Brunot a joué un rôle majeur dans la perception du XVI^e siècle comme moment fondateur pour l'histoire de la langue française et surtout pour sa réforme potentielle.

Avec Ferdinand Brunot, les historiens de la langue ont depuis longtemps fait du XVI^e siècle celui de l'émancipation du français par rapport à un rival antique qui jusque-là régnait en maître peu contesté sur les plus vastes et les plus prestigieux domaines du savoir. [...] La langue française est devenue un objet digne des études les plus sérieuses, elle mérite d'être apprise,

¹⁶⁹ F. Brunot, *Complications dans la graphie (manuscrit F. Brunot)*, *op. cit.*, p. 12.

¹⁷⁰ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, Ferdinand Brunot et Nicolas Bony, *Méthodologie de l'enseignement du français*, Leçon 7 (20 janvier 1916), f. 2.

¹⁷¹ Nina Catach, *L'orthographe française à l'époque de la Renaissance. Auteurs, imprimeurs, ateliers d'imprimerie*, Genève, Droz, 1968 ; Nina Catach, *L'Orthographe*, Paris, PUF, 1982.

¹⁷² Bernadette Wynants, *L'orthographe, une norme sociale : la construction sociale et les transformations de l'orthographe française*, Sprimont, Mardaga, 1997, p. 132.

¹⁷³ B. Cerquiglini, *La genèse de l'orthographe française (XII^e-XVII^e siècles)*, *op. cit.*

observée, enseignée, cultivée, que ce soit en explicitant et harmonisant les règles de sa syntaxe, ou en la dotant d'une transcription graphique rationnelle et épurée¹⁷⁴.

À la rivalité entre français et latin du point de vue de leur statut en tant que langues de savoir, répond, dès le XVI^e siècle, une réflexion sur leur rapports linguistiques : « l'émancipation du français » passe non seulement par son utilisation par les lettrés, mais aussi par la reconnaissance de sa spécificité sur les plans phonétique et graphique. Au moment où Érasme (1467-1536), partant du principe que l'écriture latine est phonétique, propose d'unifier la prononciation du latin dans toute l'Europe, celle-ci est nettement identifiée comme un des facteurs de corruption des graphies du moyen français. Les partisans d'une réforme de l'orthographe française, comme Ramus (c. 1515-1572) ou Louis Meigret (c. 1510-1558), s'appuient eux aussi sur une base phonétique.

Les phonétistes veulent un français purement français, débarrassé des traces d'étymologies latines qui encombrant sa graphie, mais c'est encore sur l'exemple du latin qu'ils cherchent à fonder leur revendication, en prétendant imiter la structure interne des rapports entre l'aspect phonique et l'aspect graphique de la langue antique¹⁷⁵.

F. Brunot, dans la version rédigée par N. Bony de son cours de méthodologie d'enseignement du français, voit le XVI^e siècle comme un premier moment propice à la réforme dans la mesure où celle-ci va dans le sens d'une évolution plus générale du rapport à la langue et aux graphies. C'est un moment de rupture, où la réforme orthographique devient possible.

Dès le 16^e siècle, alors que la langue essayait de se régulariser, et que le sentiment de l'orthographe s'imposait à peine, de hardis novateurs tentèrent d'organiser une orthographe rationnelle¹⁷⁶.

L'orthographe suit donc la langue. D'après le texte rédigé par N. Bony, le contexte y est favorable et, contrairement à ce qu'affirme Ch. Beaulieux, les premiers partisans d'une réforme orthographique ne la proposent pas envers et contre tous. En effet, Ch. Beaulieux présente le XVI^e siècle à la fois comme l'aboutissement de l'évolution négative engagée depuis le XIII^e siècle, puisque « c'était au XVI^e siècle à qui ornerait de lettres superflues tel ou tel mot que jusque-là on avait écrit simplement¹⁷⁷ », et comme le premier moment où une réforme de l'orthographe devient non seulement possible, mais nécessaire. La relation entre norme et réforme se présente donc de façon dynamique : c'est la complexité croissante de l'orthographe en tant que forme graphique issue d'une pratique sociale non normée, dont Ch.

¹⁷⁴ Y. Citton et A. Wyss, *Les Doctrines orthographiques du XVI^e siècle en France*, op. cit., p. 20-21.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 61.

¹⁷⁶ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, Ferdinand Brunot et Nicolas Bony, *Méthodologie de l'enseignement du français*, Leçon 7 (20 janvier 1916), f. 4.

¹⁷⁷ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7784, Ferdinand Brunot et Charles Beaulieux), *Petite histoire de la langue française*, Le Moyen français XIV^e-XV^e, « Complications dans la graphie », f. 9.

Beaulieux n'identifie d'ailleurs pas clairement les acteurs, qui impose une réforme dans le but de retrouver la simplicité perdue. Alors que F. Brunot met en évidence le fait que « la langue essayait de se régulariser », première tentative de rupture par rapport à la période précédente, Ch. Beaulieux insiste sur la continuité du Moyen-Âge au XVI^e siècle, qui apparaît comme l'aboutissement de plusieurs siècles de dérèglement des graphies. L'argumentation de F. Brunot se situe sur un plan social, celle de Ch. Beaulieux sur celui des graphies observables. La divergence de leurs démarches et de leurs interprétations disparaît néanmoins derrière le discours commun en faveur de la réforme.

Cette réforme ne s'est imposée ni au XVI^e siècle, malgré les propositions de L. Meigret et les tentatives de Pierre de Ronsard (1524-1585), ni dans les siècles suivants¹⁷⁸. F. Brunot, retraçant l'histoire des tentatives de réformes orthographiques dans le cadre de son cours de méthodologie de l'enseignement du français, rejette vaguement la faute sur Joachim Du Bellay (c. 1522-1560) « qui a eu la fâcheuse idée [d'en] dissuader [Ronsard], privant ainsi la réforme de l'autorité de l'écrivain le plus célèbre du temps¹⁷⁹. » Il ne cite plus ensuite que Pierre Corneille (1606-1684), Voltaire (1694-1778) et « autres grands esprits » qui n'ont abouti qu'à de « menues réformes de détail ». Cela ne l'empêche toutefois pas de reprendre à son compte les arguments des réformateurs du XVI^e siècle et de se placer dans leur lignée tout en inscrivant son propos dans un débat contemporain et fondamentalement lié aux questions d'enseignement.

3.2 La réforme de l'orthographe : complémentarités et convergences entre histoire de la langue et méthodologie de l'enseignement

La réforme orthographique a suscité un fort regain d'intérêt dans les années 1890. Dans la foulée de la « circulaire Bourgeois » de 1891, l'Académie française décide de reprendre à son compte la question de la réforme et nomme O. Gréard, vice-recteur de l'Académie de la Seine, rapporteur sur ce sujet. Il présente en 1893 des conclusions qui alimentent tant les dissensions entre Académiciens que la campagne d'opinion publique dans la presse¹⁸⁰. Ainsi

¹⁷⁸ *Traité touchant le commun usage de l'écriture françoise faict par Loys Meigret, ... auquel est débattu des faultes et abus en la vraye et ancienne puissance des lettres*, Paris, J. Longis, 1542. Sur cette question, voir Y. Citton et A. Wyss, *Les Doctrines orthographiques du XVI^e siècle en France*, op. cit., ainsi que Louis Terreaux, *Ronsard correcteur de ses oeuvres : les variantes des « odes » et des deux premiers livres des « Amours »*, Genève, Droz, 1968. Ch. Beaulieux s'est particulièrement intéressé à l'orthographe de Ronsard dans « L'orthographe de Ronsard. Sa destinée », *Mélanges d'histoire littéraire de la Renaissance offerts à Henri Chamard... par ses collègues, ses élèves et ses amis*, Paris/Lille, Nizet/Douriez-Bataille, 1951, p. 125-135.

¹⁷⁹ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, Ferdinand Brunot et Nicolas Bony, *Méthodologie de l'enseignement du français*, Leçon 7 (20 janvier 1916), f. 4.

¹⁸⁰ Michel Arrivé, « Un débat sans mémoire : la querelle de l'orthographe en France (1893-1991) », *Langages*, 1994, n° 114, p. 69-71 ; N. Catach, *Histoire de l'orthographe française*, op. cit., p. 320-324.

le débat renaît-il à la fin du XIX^e siècle à partir d'un problème essentiellement pédagogique. Le temps perdu à apprendre l'orthographe est d'ailleurs un argument récurrent¹⁸¹. Néanmoins, au-delà des difficultés de l'enseignement de l'orthographe en lui-même, se dessine également un contexte institutionnel où, face aux Académiciens qui détiennent depuis le XVII^e siècle le pouvoir de réguler la langue française, s'affirment les représentants de l'Instruction publique qui se fondent sur les avancées récentes en histoire de la langue française pour justifier la réforme. Plus largement encore d'autres acteurs, moins directement concernés au premier abord, participent publiquement au débat.

3.2.1 Réformer l'orthographe au début du XX^e siècle, un débat anachronique ?

Dans les années 1910 et 1920, au moment où ont été produites les *notes* de Ch. Beaulieux, de N. Bony et de F. Brunot, la « bataille de l'orthographe » est terminée. Les vainqueurs en sont les conservateurs, l'Académie française en tête, puisque malgré les travaux de plusieurs commissions, dont la dernière était présidée par F. Brunot lui-même, le projet de réforme est abandonné, faute de volonté politique¹⁸². Qui plus est, la Grande Guerre semble une période peu propice à ce qu'on se préoccupe d'un tel sujet. D'ailleurs, N. Catach note que « les guerres et les révolutions ne semblent guère, en France, favorables aux réformes orthographiques¹⁸³. » F. Brunot poursuit néanmoins ce combat comparativement dérisoire. Il s'agit d'abord pour lui de continuer à prendre position dans un débat déjà officiellement clos mais qui suscite toujours des réactions très vives. La « bataille de l'orthographe » se prolonge bien au-delà de la rédaction du dernier rapport de la commission sur la simplification de l'orthographe, remis en 1906 par F. Brunot à Aristide Briand (1862-1932), ministre de l'Instruction publique, en réponse au rapport de la commission Faguet et resté lettre morte¹⁸⁴.

F. Brunot cite ainsi, dans la leçon du cours de méthodologie d'enseignement du français consacrée à l'orthographe, un article du journal *Le Temps* intitulé « Pour le français » et daté du 19 janvier 1916, soit la veille même du cours. L'auteur de cet article, anonyme, présente les instructions qui ont trait l'épreuve d'orthographe dans la circulaire « relative au concours d'admission dans les écoles normales et au brevet élémentaire » du 7 décembre 1915 comme

¹⁸¹ M. Keller, *La réforme de l'orthographe, un siècle de débats et de querelles*, *op. cit.*, p. 47.

¹⁸² N. Catach, *Histoire de l'orthographe française*, *op. cit.*

¹⁸³ N. Catach, « Un point d'histoire de la langue : La bataille de l'orthographe aux alentours de 1900 (fin) », *art. cit.*, p. 229.

¹⁸⁴ Dans le cadre de la « bataille de l'orthographe », Émile Faguet (1847-1916), normalien, agrégé de lettres et professeur de *Poésie française* à la Faculté des lettres de Paris, préside en 1904 une commission chargée par l'Académie française d'examiner le rapport rédigé quelques mois auparavant au nom du Ministère de l'Instruction publique par la commission présidée par Paul Meyer.

un retour salubre aux exigences anciennes. Sa lecture s'appuie sur les dispositions suivantes :

Le coefficient de l'orthographe ayant été doublé, toute faute qui entraînait précédemment la perte de deux points en fera désormais perdre quatre à son auteur. Autant il convient d'être tolérant dans tous les cas où il est permis d'hésiter sur la correction d'une forme ou l'emploi d'un signe, autant il faut être sévère pour la violation manifeste d'une règle ou d'un usage indubitable. Et ce n'est pas seulement dans la dictée, c'est dans toutes les compositions que doivent être châtiées les grosses fautes d'orthographe¹⁸⁵.

F. Brunot propose à ses étudiants une autre interprétation des instructions officielles les plus récentes : il montre que, malgré ce qu'on pourrait croire en première lecture, celles-ci invitent à une plus grande tolérance orthographique et non à un retour à la sévérité.

Au lieu de prêter l'oreille à des modifications qui allégeraient l'enseignement orthographique, le Ministre de l'Instruction publique serait-il disposé à faire machine arrière et à augmenter l'importance de l'orthographe dans les examens ? C'est du moins ce que les adversaires de la réforme, d'ailleurs adversaires nés de tout progrès, ont cru remarquer dans une circulaire du 7 décembre 1915 [...].

À lire cette circulaire sans opinion préconçue, on n'y trouve rien que de très sage. La durée de l'épreuve dictée étant sensiblement augmentée, le Ministre en conclut que "les jurys auront le droit de se montrer plus exigeants ; les réponses devront témoigner d'une connaissance plus précise de la langue et de la grammaire ; quant aux fautes d'orthographe, elles devront être, conformément aux instructions de mes prédécesseurs "pesées" plutôt que "comptées"¹⁸⁶."

Le chapitre du cours d'histoire de la langue française consacré aux graphies du moyen français semble de même un moyen de prolonger ce débat et de continuer à propager les idées réformistes et ce, d'au moins trois manières. D'abord, F. Brunot et Ch. Beaulieux, en tant que réformistes, réaffirment leur opposition à l'Académie française qu'ils replacent dans une longue lignée d'adversaires de la réforme. Ch. Beaulieux conclut ainsi son travail :

Ce fut un malheur pour notre langue que Robert Estienne, l'auteur du premier de nos dictionnaires, frappé du fait qu'un grand nombre de consonnes étaient omises à tort dans la prononciation du latin, en conclut que la graphie des praticiens qui conservait ces lettres en français était justifiée, y compris les procédés empiriques les plus absurdes (par ex. le g de ung et l'l de envieux). Voilà pourquoi son Dictionnaire françois-latin, réimprimé à plusieurs reprises, la dernière fois sous le nom de Thresor de Nicot, ayant servi de modèle au Dictionnaire de l'Académie les éditions successives de celui-ci nous ont transmis en grande partie une graphie qui était déjà archaïque en 1539¹⁸⁷.

Ch. Beaulieux relie ici les conservateurs du XVI^e siècle, incarnés par Robert Estienne, à ceux de l'époque contemporaine, c'est-à-dire les Académiciens. Cette solidarité traverse les siècles par le canal des dictionnaires, du *Thrésor de la langue françoise* de Jean Nicot paru en

¹⁸⁵ Paul Painlevé, « 7 décembre 1915 : Circulaire relative au concours d'admission dans les écoles normales et au brevet élémentaire », *Publications de l'Institut national de recherche pédagogique*, 1995, vol. 5, n° 2, p. 262.

¹⁸⁶ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, Ferdinand Brunot et Nicolas Bony, *Méthodologie de l'enseignement du français*, Leçon 7 (20 janvier 1916), f. 8.

¹⁸⁷ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7784, Ferdinand Brunot et Charles Beaulieux, *Petite histoire de la langue française*, Le Moyen français XIV^e-XV^e, « Complications dans la graphie », f. 10.

1606 jusqu'aux diverses éditions du *Dictionnaire* de l'Académie française, entre 1694 et la fin des années 1920, alors que se prépare la huitième édition. C'est bien une tradition conservatrice en histoire de l'orthographe que récuse ici Ch. Beaulieux. B. Cerquiglini souligne que, plutôt que de véritables archaïsmes, les choix de Robert Estienne (1503-1559), au nombre desquels on comptera les graphies du *Dictionnaire francois-latin*, sont surtout « une apologie des innovations graphiques de la fin du Moyen-Âge, héritage dont les réformateurs ne veulent à aucun prix¹⁸⁸. »

D'autre part, l'histoire de l'orthographe est utilisée pour légitimer sa réforme en montrant que celle-ci n'est pas une innovation, mais bien un retour à la fois aux rapports entre graphies et phonies qui existaient au XII^e siècle et à un projet déjà formulé depuis le XVI^e siècle. Il s'agit là d'un procédé qu'on retrouve fréquemment dans les écrits de F. Brunot, ce que relève René Lagane.

Ce mode d'argumentation apparaît puissant en ce qu'il combat les grammairiens conservateurs avec leurs propres armes, en prouvant que leur hostilité à ce qu'ils condamnent sans doute comme une innovation n'est pas fondée¹⁸⁹.

Non seulement F. Brunot accuse les conservateurs d'ignorance en matière d'orthographe, mais il réfute également leur principal critère de correction, à savoir la conformité à l'usage du passé, ce qui ne correspond pas à l'usage de l'histoire de la langue que décrit R. Lagane. F. Brunot ne se sert pas de l'histoire de l'orthographe pour infirmer les critiques des grammairiens conservateurs mais comme argument en faveur de sa réforme.

Enfin, F. Brunot et Ch. Beaulieux reprennent à leur compte la plupart des arguments des réformateurs du XVI^e siècle. Leur analyse des graphies du moyen français est très similaire aux arguments employés dans le débat sur l'orthographe au XVI^e siècle : les difficultés à se défaire d'habitudes graphiques ; l'aspect esthétique des lettres quiescentes ; le rapprochement des mots dérivés ou de même étymologie ; la distinction des homophones ; la conservation d'un alphabet latin inadapté à la langue française, que les réformateurs imputent aux savants des époques précédentes sans désigner clairement ceux des XIV^e et XV^e siècles. F. Brunot et Ch. Beaulieux excluent cependant une idée, pourtant largement partagée à cette époque par les réformateurs comme par les conservateurs : la nécessité d'introduire une différenciation de nature sociale entre la langue des « clercs du Palais » et celle du peuple¹⁹⁰. Ch. Beaulieux remet d'ailleurs en cause l'existence d'une telle hiérarchie.

¹⁸⁸ B. Cerquiglini, *La genèse de l'orthographe française (XII^e-XVII^e siècles)*, op. cit., p. 109.

¹⁸⁹ R. Lagane, « Science linguistique et normativité », art. cit., p. 89.

¹⁹⁰ Y. Citton et A. Wyss, *Les Doctrines orthographiques du XVI^e siècle en France*, op. cit.

C'est de cette époque [XIV^e siècle] que date cette prépondérance de la langue du Palais qu'invoquent – alors qu'elle est battue en brèche ainsi que l'a montré Brunot – les R. Estienne et E. Pasquier¹⁹¹.

F. Brunot et Ch. Beaulieux, qui interprètent le débat sur la réforme de l'orthographe française du XVI^e siècle à travers le prisme de celui du tournant du XX^e siècle, y plaquent de façon anachronique la division entre conservateurs « élitistes » et réformateurs « démocrates ». Ils replacent ainsi le problème sur le terrain institutionnel et politique, dont ils sont eux-mêmes partie prenante en tant qu'universitaires et citoyens.

3.2.2 L'orthographe, marqueur social et enjeu démocratique

La question de l'élitisme est également prégnante dans les *notes* du cours de méthodologie de l'enseignement du français, où F. Brunot déplore que l'orthographe serve de marqueur social. Il relève que la dictée orthographique est la seule épreuve de français dans de nombreux examens scolaires et professionnels. Cela force les enseignants à y consacrer un temps démesuré en classe pour garantir la réussite de leurs élèves, mais surtout l'orthographe est un savoir enseigné dans les établissements fréquentés par la bourgeoisie, qui revêt de ce fait une fonction de discrimination sociale. Par conséquent, supprimer l'orthographe des écoles où vont les enfants du peuple leur nuirait. Enseigner l'orthographe constitue dès lors un enjeu démocratique majeur.

Il serait contraire aux principes d'une saine démocratie d'abandonner tout souci de l'orthographe dans les écoles populaires. D'abord on verrait les écoles rivales continuer à enseigner avec soin cette matière, en vue d'obtenir pour leurs élèves les emplois de l'industrie ou du commerce, où le respect de l'orthographe est sacré. En outre, on constituerait avec le temps des classes sociales différenciées à ce point de vue : une caste de gens qui sauraient l'orthographe et en tireraient grande vanité, et une caste de parias, à laquelle manquerait le signe matériel de la bonne culture¹⁹².

Cependant, d'après F. Brunot, les mesures prises jusque-là sont insuffisantes ou vont dans le mauvais sens. Ainsi, les tolérances orthographiques « n'ont rien de bien courageux et ne méritent pas l'admiration¹⁹³ ». Elles pourraient constituer en outre « un compromis qui engage dans une mauvaise voie¹⁹⁴ » car l'intérêt de l'existence d'une orthographe réside dans la stabilité des formes pour reconnaître les mots : accepter plusieurs formes concurrentes crée de la confusion. C'est pourquoi un système de tolérance doit être temporaire et aboutir à une simplification définitive. Or la « circulaire Bourgeois » de 1891, du nom de Léon Bourgeois

¹⁹¹ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7784, Ferdinand Brunot et Charles Beaulieux, *Petite histoire de la langue française*, Le Moyen français XIV^e-XV^e, « Complications dans la graphie », f. 3.

¹⁹² BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, Ferdinand Brunot et Nicolas Bony, *Méthodologie de l'enseignement du français*, Leçon 7 (20 janvier 1916), f. 10-11.

¹⁹³ *Ibid.*, p. 3.

¹⁹⁴ F. Brunot, *Méthodologie...*, *La première erreur (manuscrit F. Brunot)*, *op. cit.*, p. 2.

(1851-1925), alors ministre de l'Instruction publique, et l'arrêté de 1901 prônent l'indulgence des correcteurs d'examens, qui sont invités à pondérer les fautes d'orthographe plutôt qu'à en faire un simple décompte¹⁹⁵. Cette décision est reconduite en 1915. Les critères de pondération ne sont toutefois pas précisés et la décision en question n'a que peu d'effet : elle n'est pas appliquée par les examinateurs et les enseignants restent méfiants quant à son application. Fort de ce constat, F. Brunot propose plusieurs mesures à prendre. La première est d'abandonner l'idée que l'orthographe est la connaissance la plus élémentaire en français, préjugé omniprésent, même dans les plus hautes instances.

Il est vrai que la valeur de la connaissance de l'orthographe est grande pour la vie. Il la faut pour être gendarme ou sage-femme.

Ces folies pourraient être supprimées. Le préjugé ne pourrait pas l'être, ou moins brusquement. Il existe chez le ministre, dans les Commissions. On considère l'orthographe comme le premier degré. "Au moins l'orthographe." "même des fautes d'orthographe"

De ces formules résulte la certitude qu'on la tient toujours pour la connaissance première, élémentaire, mais nécessaire¹⁹⁶.

F. Brunot est toutefois conscient qu'il est impossible d'abandonner cette idée dans l'immédiat. La seconde mesure serait de renoncer à l'exhaustivité dans l'enseignement de l'orthographe et de ne retenir que les règles orthographiques les plus importantes. Plus encore, il faudrait s'en tenir à l'orthographe des mots « utiles » aux élèves, leur degré d'utilité étant fonction de leur fréquence d'emploi dans la vie courante ou professionnelle : l'orthographe doit être un complément du vocabulaire.

Qu'un enfant sache écrire convenablement les mots qu'il emploie constamment, ceux que sa profession l'amènera à écrire, qu'il distingue même par l'orthographe tuyau de chapeau dans leur partie finale, qu'il sache faire accorder le verbe avec son sujet, ou l'adjectif avec le nom, cela est indispensable à enseigner¹⁹⁷.

L'orthographe dite « grammaticale », celle qui relève des rapports de la morphosyntaxe, ne fait pas problème : son « utilité » n'est pas en question. Elle n'est d'ailleurs traitée que dans ce passage de la leçon rédigée par N. Bony. Le véritable problème est celui de l'orthographe dite « lexicale », c'est-à-dire fondée sur des rapports grapho-phonologiques complexes, qui ne comporte que peu de règles. F. Brunot prend l'exemple du *son* /s/, surdéterminé puisqu'il peut correspondre à huit graphies différentes. Ceci mène l'enseignant à critiquer la place accordée à la mémorisation au détriment du raisonnement : « même si

¹⁹⁵ Léon Bourgeois, « 27 avril 1891 : Circulaire ayant pour objet d'interdire l'abus des exigences grammaticales dans les dictées » dans André Chervel (éd.), *L'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, INRP / Économica, 1995, vol. 2 : "1880-1939 : textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours", p. 152-155 ; Georges Leygue, « 26 février 1901 : Arrêté relatif à la simplification de la syntaxe française » dans *Ibid.*, p. 198-203.

¹⁹⁶ F. Brunot, *Méthodologie...*, *La première erreur (manuscrit F. Brunot)*, op. cit., p. 26.

¹⁹⁷ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, Ferdinand Brunot et Nicolas Bony, *Méthodologie de l'enseignement du français*, Leçon 7 (20 janvier 1916), f. 13.

l'orthographe était simplifiée elle n'apprendrait rien à l'esprit. Elle n'est qu'une éducation des yeux et de la main¹⁹⁸. » F. Brunot cite pour le fustiger le propos de l'auteur de l'article paru dans *Le Temps* du 19 janvier 1916.

“L'école prétend s'inspirer surtout de cette maxime : comprendre pour apprendre.”

Évidemment il est temps de rejeter une doctrine aussi pernicieuse. Sans le vouloir, le polémiste nous révèle que, comme d'autres, il compte sur l'enseignement de l'orthographe pour museler le progrès¹⁹⁹.

La place de l'enjeu pédagogique dans la renaissance du débat relatif à la réforme orthographique dans les années 1890 n'est donc pas anodine dans la mesure où la fonction de discrimination scolaire de la maîtrise de l'orthographe est rappelée à de nombreuses reprises au cours de la « bataille de l'orthographe » et encore après, notamment par F. Brunot. La convocation de la notion de *progrès* lui permet de placer les partisans de la réforme orthographique et de son enseignement du côté d'un idéal républicain prêt à advenir et à l'avènement duquel les savants, grâce à la science, peuvent d'ores et déjà contribuer²⁰⁰. Il renvoie ainsi son adversaire du côté de l'obscurantisme et de l'oppression sociale.

3.2.3 Expliquer l'échec des tentatives de réformes contemporaines

Suite à l'échec fondamental de la première tentative de réforme au XVI^e siècle, la norme orthographique a été fixée sous une forme non réformée. Au XIX^e siècle, l'orthographe apparaît comme un enjeu institutionnel avant tout, intrinsèquement lié à l'enseignement, ce qu'explique F. Brunot sous la plume de N. Bony.

Tandis que jusqu'au 19^e siècle, l'orthographe n'était imposée à personne, et que chaque écrivain en prenait souvent à son aise avec la forme habituelle des mots, on a vu, avec l'intervention de l'Université impériale, l'orthographe devenir officielle ; les examens lui ont donné force de loi, et bientôt, le souci orthographique a hanté tous les cerveaux : la possession d'une bonne orthographe fut regardée comme une marque d'éducation soignée. Aussi les vices de l'orthographe eurent-ils une influence fâcheuse sur les études, et les projets de simplification orthographiques reparurent²⁰¹.

C'est pourquoi, dans le cours de méthodologie de l'enseignement du français, F. Brunot et N. Bony recherchent les responsables de l'échec des tentatives récentes de réforme orthographique. Si l'Académie française est désignée, elle n'est pas présentée comme l'acteur principal de la fixation de l'orthographe, mais uniquement comme la principale opposante à la

¹⁹⁸ F. Brunot, *Méthodologie...*, *La première erreur* (manuscrit F. Brunot), *op. cit.*, p. 25.

¹⁹⁹ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, Ferdinand Brunot et Nicolas Bony, *Méthodologie de l'enseignement du français*, Leçon 7 (20 janvier 1916), f. 9.

²⁰⁰ Sur ce thème, voir par exemple Anne Rasmussen, « Science et progrès. Des mythes pour la République? » dans Marion Fontaine, Frédéric Monier et Christophe Prochasson (éds.), *Une contre-histoire de la III^e République*, Paris, La Découverte, 2013, p. 258-271.

²⁰¹ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, Ferdinand Brunot et Nicolas Bony, *Méthodologie de l'enseignement du français*, Leçon 7 (20 janvier 1916), f. 4-5.

réforme. En effet, la sixième édition du *Dictionnaire*, en 1835, n'est même pas mentionnée alors qu'elle a pourtant largement contribué à fixer les normes orthographiques encore en usage. Seuls apparaissent les refus opposés par les Immortels aux différents projets de réforme, comme celui qui avait été porté par Louis Havet (1849-1925) à la fin des années 1880.

Une première tentative fut faite par M. Havet, Professeur au Collège de France, qui provoqua une pétition en faveur de la réforme de l'orthographe. Cette pétition fut adressée à l'Académie française ; mais malgré le nombre et l'autorité des signatures recueillies, cette pétition n'eut pas les honneurs de l'examen.

De cette façon F. Brunot, sous la plume de N. Bony, met en avant l'appui scientifique dont bénéficie le projet de réforme orthographique : des professeurs de renom, dont l'excellence scientifique est reconnue, la soutiennent. Est également souligné le rôle de P. Meyer, président de la première commission chargée de préparer une simplification de l'orthographe dont la qualité de directeur de l'École des chartes est dûment précisée. Enfin, F. Brunot s'implique personnellement en tant que rapporteur de la seconde commission. Ces deux commissions, créées à l'initiative de Ministère de l'Instruction publique, mettent en lumière l'importance de l'institution scolaire dans la réforme orthographique, non seulement en tant que bénéficiaire, mais en tant qu'actrice.

Cependant, l'école, loin d'être conçue comme une entité unique est elle-même un lieu de concurrences et de discordances quant aux objectifs assignés à l'orthographe. Les professeurs, contraints de préparer leurs élèves à des examens où dominent l'orthographe et l'exercice de la dictée, n'ont d'autre choix que d'y consacrer un temps bien trop important par rapport aux autres matières qui composent l'enseignement du français, telles que le vocabulaire ou l'explication de texte. Bien que ces enseignants soient, d'après F. Brunot et N. Bony, largement en faveur de la réforme, la situation impose que le changement vienne des instances décisionnaires supérieures. Ils évoquent ainsi le Conseil supérieur de l'Instruction publique, acquis à la réforme, face au Ministère de l'Instruction publique, dont les positions sont sujettes à équivoque. Le Ministère est accusé de céder aux pressions des libraires et des imprimeurs de journaux opposés à toute réforme. La critique du Ministère de l'Instruction publique est donc fortement nuancée.

Le blocage que connaît l'institution scolaire bénéficie également de l'éclairage historique. Le rôle de l'enseignement dans la fixation des graphies apparaît à plusieurs reprises dans les *notes* de F. Brunot comme dans les feuillets rédigés par Ch. Beaulieux. Pour Ch. Beaulieux, la diffusion de « l'orthographe » du moyen français se fait notamment par l'enseignement puisque « on apprenait l'orthographe dans son enfance, et on apprenait ensuite uniquement le

latin²⁰² ». De même, dans ses *notes*, F. Brunot accuse non seulement « les écrivains » ou « les scribes », mais aussi « les maîtres », au sens des « gens qui enseignent à écrire », d'avoir corrompu l'orthographe du français aux XIV^e et XV^e siècles. L'enseignement de l'écriture, ou plutôt les défauts de cet enseignement, apparaissent donc une des causes majeures de la permanence jusqu'à la période contemporaine d'une orthographe française irrationnelle.

Dès lors un parallèle peut être établi entre la situation de l'orthographe aux XIV^e-XV^e siècles et au premier XX^e siècle. Dans un premier temps, l'ignorance de clercs insuffisamment formés a causé la dégradation de l'orthographe du français, en raison d'une volonté de la calquer sur celle d'un latin mal maîtrisé. En conséquence, rationaliser l'orthographe du français contemporain nécessite de la séparer de celle du latin. Pour ce faire, à une époque où l'écrit n'appartient plus à un groupe social restreint et où tous les enfants doivent être scolarisés, les enseignants jouent un rôle fondamental. Il est donc indispensable qu'ils connaissent l'histoire de la langue, et notamment celle de l'orthographe, car ils ne peuvent qu'être persuadés à la fois de la nécessité de la rationaliser et du rôle qu'ils ont à jouer dans cette réforme²⁰³. Dans cette perspective, il n'y a donc aucun intérêt à leur présenter une histoire des graphies qui mettrait en valeur leur variabilité en synchronie ou même en diachronie. Il s'agit plutôt d'exposer une histoire téléologique et normative, dans laquelle la réforme de l'orthographe fondée sur des principes rationnels, périodiquement à l'ordre du jour depuis le XVI^e siècle, devrait finir par triompher malgré l'opposition des forces traditionnalistes.

Cette difficulté de l'orthographe française, on la déplore depuis longtemps, et ce n'est pas d'aujourd'hui que des esprits clairvoyants ont commencé à en demander la réforme pour le plus grand bien des études²⁰⁴.

L'histoire des réformes de l'orthographe est donc celle de la lutte des « esprits clairvoyants » à travers les époques contre la « difficulté de l'orthographe française » pendant que d'autres s'évertuent, par immobilisme, à défendre cette orthographe difficile contre « le plus grand bien des études ». De façon générale pour F. Brunot, comme le souligne R. Lagane, « le tort des puristes est de s'attacher à une tradition sans faire aucune distinction entre les bonnes et les mauvaises innovations²⁰⁵. » C'est bien là une des fonctions du cours de méthodologie de l'enseignement du français : apprendre aux étudiants à discriminer entre les

²⁰² BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7784, Ferdinand Brunot et Charles Beaulieux, *Petite histoire de la langue française*, Le Moyen français XIV^e-XV^e, « Complications dans la graphie », f. 5.

²⁰³ J. Hafner, *F. Brunot und die nationaphilologische Tradition...*, *op. cit.*

²⁰⁴ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, Ferdinand Brunot et Nicolas Bony, *Méthodologie de l'enseignement du français*, Leçon 7 (20 janvier 1916), f. 4.

²⁰⁵ R. Lagane, « Science linguistique et normativité », *art. cit.*

innovations à soutenir et celles qui doivent être refusées, ce qui explique le soin que F. Brunot apporte à l'illustration de son propos et à l'explicitation de ses arguments. Par ailleurs, le fait de continuer à aborder ce sujet en cours après l'abandon officiel de tout projet de réforme montre bien que F. Brunot croit toujours à la pertinence de son combat.

En 1916 et encore dans les années 1920, comme on l'a signalé plus haut, le programme de l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger, fondée par F. Brunot, comprend des cours consacrés à l'orthographe ; de même, F. Brunot aborde les questions orthographiques aussi bien dans son cours d'histoire de la langue française que dans son cours de méthodologie de l'enseignement du français²⁰⁶. Ainsi, le professeur reconnaît bien une valeur à cette étude quelles que soient les filières, dans la mesure où elle passe par l'histoire : c'est justement la connaissance de son histoire qui permet de rendre à l'orthographe sa juste place dans l'enseignement. C'est donc par là que passera la réforme de l'enseignement du français, mais il faut au préalable réformer l'orthographe. Ce débat se présente à la fois comme une résurgence historique et le signal d'un problème qui s'inscrit pleinement dans la situation sociale, économique et institutionnelle contemporaine.

Les positions que F. Brunot présente à ses étudiants de la Sorbonne quant aux rapports entre langue et orthographe sont donc de deux ordres qu'il n'hésite pas à associer. En premier lieu, en tant qu'historien de la langue française, il voit l'orthographe comme utile et même nécessaire s'agissant de la langue en général, mais contingente s'agissant de chaque mot en particulier. De même qu'A. Darmesteter refusait de sacrifier l'*unité orthographique* au profit de la liberté dans ce domaine, F. Brunot récuse toute accusation d'être opposé à l'existence d'une orthographe. À ses yeux, ceux qui croient cela « ignorent sans doute tout de l'histoire de la langue. Elle leur aurait appris que, pour une langue, une orthographe est un grand bienfait²⁰⁷. » Ce n'est donc pas directement la visée politique d'unification nationale mais bien la connaissance de l'histoire de l'orthographe qui fonde la position médiane que revendique F. Brunot. Cependant, il souhaite voir cette position adoptée par les professeurs de français qui suivent ses cours. Cette position permet de prendre conscience à la fois de l'intérêt d'une norme et de la nécessité d'une réforme. Elle légitime la supériorité d'un savoir universitaire procédant de l'analyse des documents anciens sur les affirmations sans fondement des opposants à la réforme de l'orthographe, au premier rang desquels l'Académie française.

²⁰⁶ Cf. Chapitre 4.

²⁰⁷ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, Ferdinand Brunot et Nicolas Bony, *Méthodologie de l'enseignement du français*, Leçon 7 (20 janvier 1916), f. 2.

Conclusion

L'orthographe, objet de débat public pour chacun des trois enseignants et savants envisagés, n'est pas pour autant un objet d'enseignement qu'ils affichent et revendiquent. Elle apparaît pourtant comme un savoir étroitement mêlé au savoir phonétique, d'une part, au savoir philologique, au sens de l'édition de textes, d'autre part. Sans constituer un objet d'enseignement à proprement parler, elle fait partie intégrante de la formation à la recherche en philologie et en grammaire historique comme de la préparation à l'enseignement du français, mais de manière plus ou moins indirecte. Pour autant, l'orthographe, prise dans ses différentes dimensions historiques, s'impose dans les enseignements de G. Paris, d'A. Darmesteter et de F. Brunot. Son traitement dans les *notes de cours* révèle des conceptions qui convergent assez largement sur le plan théorique, mais qui restent différentes. La notion de *tradition orthographique*, notamment, illustre bien ces convergences et divergences : déjà présente chez G. Paris, elle trouve des prolongements chez A. Darmesteter avant d'être largement développée par F. Brunot et surtout par son disciple, Ch. Beaulieux. Les différents usages du terme révèlent à la fois la diversité de ses définitions, sa transversalité au traitement de l'histoire de l'orthographe et l'importance explicative qui lui est accordée, notamment dans la perspective d'une réforme orthographique. Elle aboutit ainsi à des périodisations légèrement différentes d'un enseignant à l'autre, selon les sources documentaires envisagées, mais aussi de la lecture qui est faite du débat contemporain.

Toujours est-il que la question de la réforme orthographique est abordée à la fois bien avant et bien après la « bataille de l'orthographe ». Le fait d'enseigner paraît permettre d'exprimer certaines idées qui n'ont pas encore ou qui n'ont plus une place essentielle dans le débat public et, surtout, de les diffuser auprès d'un public d'élèves, d'étudiants ou de professeurs en formation : les linguistes étant déjà le plus souvent acquis à la cause de la réforme orthographique, ce sont les enseignants de français qu'il s'agit de convaincre. La permanence des enjeux scolaires, déjà mentionnés par G. Paris, puis développés par A. Darmesteter dans son opuscule de 1888 et très largement traités par F. Brunot est remarquable. Il faut également prendre en compte les différences de statut entre G. Paris en 1868, jeune enseignant dans une petite institution peu prestigieuse et F. Brunot à la fin des années 1910 et au début des années 1920, professeur à la Sorbonne et même doyen de la Faculté des lettres à partir de 1919. Afficher ouvertement des positions opposées à l'Académie française est vraisemblablement plus facile dans le second cas que dans le premier, même sous l'aile d'un père illustre, comme c'est le cas de G. Paris.

Chapitre 6

L'enseignement du latin vulgaire : enjeux épistémologiques et idéologiques

Le latin vulgaire est un thème abordé par G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot, quelle que soit l'institution où ils enseignent, de la fin des années 1860 aux années 1920. Le traitement de cette notion dans les notes de cours montre la manière dont sa didactisation est liée à des enjeux épistémologiques centraux dans cette période de disciplinarisation des savoirs linguistiques de type historique.

Le latin vulgaire fait l'objet de définitions répondant à des critères différents. En tant qu'origine des langues romanes, il se place dans la continuité du latin archaïque jusqu'au roman (1.1). Le français qui le prolonge pose cependant la question des apports des langues celtique et germanique (1.2).

L'appropriation de l'étude du latin vulgaire se présente aussi comme un enjeu idéologique pour la communauté savante française, tant à l'échelle nationale qu'internationale (2.1). La définition des méthodes et des sources dans ce domaine révèle cependant la diversité des projets savants au sein de cette communauté (2.2).

Savoir introductif à l'EPHE où il s'agit de former des savants à l'étude des langues romanes (3.1), le latin vulgaire est également un savoir dispensé à la Faculté des lettres et à l'ENS de Sèvres où il s'agit de former des enseignants et des enseignantes de français (3.2).

Le *latin vulgaire* occupe une place importante dans les *notes de cours*, que ce soit celles de G. Paris, d'A. Darmesteter ou de F. Brunot. À la différence de l'histoire de l'orthographe, invisible dans les intitulés officiels et sous-jacente dans les fonds d'archives, le latin « parlé », « populaire » ou « vulgaire » – les termes sont-ils tout à fait équivalents ? – apparaît de manière explicite aussi bien dans les programmes, les affiches et les comptes rendus de cours que dans les *notes de cours*. Il semble donc essentiel de s'interroger sur le traitement de ce thème et sur les fonctions qui lui sont attribuées dans les différents enseignements. On portera une attention particulière à la « naissance » de la langue française, sujet auquel Bernard Cerquiglini a consacré un ouvrage qu'il ouvre de la manière suivante.

Rédigeant les premières lignes d'une monumentale *Histoire de la langue française*, Ferdinand Brunot ne veut "retenir pour le moment que ce seul fait primordial : le français est du latin parlé" (t. I, p. 16). Fait primordial et fondateur, certes, énoncé simple et bref tel un axiome, déclaration enfin d'une évidence qui frise la banalité. [...] C'est oublier qu'un tel savoir, devenu connaissance assurée mais tiède, cadre mental diffus, est des plus récents, que son apparence naturelle possède une histoire¹.

Cette entrée en matière est l'occasion pour B. Cerquiglini de rappeler qu'en 1905, quand F. Brunot publie le premier volume de son *Histoire de la langue française*, la vulgate relative à la transition du latin au français est déjà bien établie : diffusion de la langue de l'Île-de-France, le *francien*, au reste du territoire ; absence de rupture dans les transformations linguistiques d'une génération à l'autre pendant des siècles ; conjonction de facteurs d'évolution internes et externes². Pour décrire la naissance du français, B. Cerquiglini commence donc par retracer l'élaboration de la notion de *latin parlé* sur laquelle s'appuie cette vulgate. Aujourd'hui, l'histoire de la langue française ne peut faire l'économie ni d'une histoire des idées linguistiques ni d'une histoire du latin considéré dans ses liens avec les langues romanes.

¹ Bernard Cerquiglini, *La Naissance du français*, Paris, PUF, 2013, p. 5.

² À cela il convient d'ajouter l'importance de la langue parlée pour F. Brunot que souligne G. Siouffi (« Ferdinand Brunot, la musique et la langue », art. cit., p. 154.).

De façon plus large, l'identification de la variété de latin à partir de laquelle se sont développées les langues romanes a été souvent débattue. Comme le rappelle Lidia Becker dans un récent manuel de linguistique romane, « la formation des langues romanes dudit “latin vulgaire” constitue l'enjeu principal de la romanistique dès ses débuts comme discipline scientifique³. » C'est même l'un de ses principes fondateurs. En 1974, le romaniste Witold Manczak, dans un article intitulé « La langue romane commune : latin vulgaire ou latin classique ? », soulignait d'emblée l'apparente absurdité de la question posée.

Depuis le temps de Frédéric Diez on enseigne que les langues romanes proviennent du latin vulgaire, et non pas du latin classique. Cette opinion est même antérieure à la naissance de la grammaire comparée des langues romanes, comme en témoigne, entre autres, l'affirmation de P.-N. Bonamy, érudit du XVIII^e siècle : “C'est du langage vulgaire des provinces que se sont formées les langues Française, Espagnole et Italienne, et non pas du Latin que nous lisons dans les ouvrages des bons auteurs.” Quant à l'italien, dès le XV^e siècle on le faisait remonter au latin vulgaire⁴.

Le *latin vulgaire* est donc présenté depuis la fin Moyen-Âge au moins comme l'origine des langues romanes ; pourtant, même dans les années 1970, la notion reste « des plus controversées⁵ ». C'est donc dans la longue durée qu'il convient de replacer le recours à cette notion. Elle apparaît dans l'Italie médiévale au moment où émergent les premières réflexions sur les langues vernaculaires, dont la situation linguistique de l'Empire romain serait le miroir. Cela n'empêche pas le *latin classique*, celui des « bons auteurs » de rester la langue de référence jusqu'au XVIII^e siècle. Dans les débats sur les origines de la langue française qu'évoque W. Manczak, Pierre-Nicolas Bonamy (1694-1770) montre en réponse aux partisans de l'origine celtique du français que le français et le provençal comme l'italien et l'espagnol dérivent de la « langue latine vulgaire », à laquelle il dédie un de ses quatre discours prononcés à l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres⁶. L'enjeu n'est pas uniquement savant, il est aussi idéologique : la langue dont est issu le français n'est pas une langue noble, ni même une langue écrite.

Par ailleurs, l'affirmation de W. Manczak met incidemment en lumière un facteur essentiel qui intervient à partir du XIX^e siècle dans la reconnaissance du *latin vulgaire* comme

³ Lidia Becker, « La protohistoire médiévale des langues romanes » dans Andre Klump, Johannes Kramer et Aline Willems (éds.), *Manuel des langues romanes*, Berlin / Boston, De Gruyter, 2014, p. 261.

⁴ Witold Manczak, « La langue romane commune : latin vulgaire ou latin classique? », *Revue Romane*, 1974, vol. 2, n° 9, p. 218. La question est toujours d'actualité. Cf. par exemple Reinhard Kiesler, « Les langues romanes proviennent-elles du latin classique ? », *Latin vulgaire – latin tardif IX*, Lyon, Maison de l'Orient et de la Méditerranée Jean Pouilloux, 2012.

⁵ W. Manczak, « La langue romane commune », art. cit., p. 218.

⁶ Pierre-Nicolas Bonamy, « Réflexions sur la langue latine vulgaire » dans Jörn Albrecht (éd.), *Vier Abhandlungen zum Vulgärlatein und zur Frühgeschichte des Französischen*, Tübingen, G. Narr, 1975, p. 22-75. La thèse des origines celtiques du français a déjà été développée au XVI^e siècle. Sur ce point, cf. Claude-Gilbert Dubois, *Celtes et Gaulois au XVI^e siècle : le développement littéraire d'un mythe nationaliste*, Paris, Vrin, 1972.

origine des langues romanes : l'enseignement. Ce savoir entre immédiatement dans le « canon » de l'étude des langues romanes, et pas seulement en Allemagne⁷. En effet, un autre éminent romaniste, Martin Gleßgen, dans une analyse diachronique des manuels de linguistique romane, montre que « l'analyse particulière du latin (histoires interne et externe) » appartient dès le début du XIX^e siècle au noyau dur des sujets traités par tous les auteurs de manuels⁸. Pourtant, le terme « latin vulgaire » n'apparaît pas dans les résultats de M. Gleßgen. Si l'importance du latin pour l'étude des langues romanes ne fait aucun doute, la controverse parmi les romanistes a trait à la fois à l'existence du *latin vulgaire* et, quand celle-ci est admise, à ses caractéristiques : l'opposition au *latin classique* ne vaut pas définition.

Sur le plan des idées linguistiques, un autre élément du « canon » présent dans les manuels de linguistique romane depuis le *Grundriss der romanischen Philologie* de Gustav Gröber (1844-1911) est « l'histoire du paradigme historico-comparatif⁹ ». Pierre Swiggers, s'appuyant notamment sur les travaux de Hans Christmann consacrés aux chaires de philologie moderne en Allemagne au XIX^e siècle, rappelle que la linguistique romane n'apparaît en tant que branche institutionnalisée de la « philologie romane » qu'à la fin du XIX^e siècle¹⁰. La naissance d'une romanistique dans les premières décennies du XIX^e siècle, au moment du développement de l'esprit romantique, se fonde principalement sur l'ouverture de chaires dans les universités allemandes qui sont alors profondément réorganisées et sur la promotion de travaux de dialectologie et d'ethnographie¹¹.

Ces travaux du premier tiers du XIX^e siècle sont à resituer dans le prolongement des interrogations sur l'origine des langues en général au siècle précédent parmi lesquelles S. Auroux oppose deux voies : celle de la construction de « modèles théoriques d'émergence du langage » et celle du traitement des langues d'un point de vue historique et philologique¹². Le « changement de programme scientifique » introduit par Rasmus Rask (1787-1832), Jakob Grimm (1785-1863) et Franz Bopp (1791-1867), dans lequel le son remplace le mot comme

⁷ F. Diez, *Grammatik der romanischen Sprachen*, *op. cit.*

⁸ Martin-Dietrich Gleßgen, « Les manuels de linguistique romane, source pour l'histoire d'un canon disciplinaire » dans Wolfgang Dahmen *et al.* (éds.), *Kanonbildung in der Romanistik und in den Nachbardisziplinen : Romanistisches Kolloquium XIV*, Tübingen, Narr, 2000, p. 199-204.

⁹ *Ibid.*, p. 204 ; Gustav Gröber, *Grundriss der romanischen Philologie*, Strasbourg, Trübner, 1886, 3 vol. Cf. Chapitre 1.

¹⁰ H.H. Christmann, *Romanistik und Anglistik...*, *op. cit.*

¹¹ Pierre Swiggers, « Les études linguistiques romanes des origines jusqu'au début du XIX^e siècle : les « prémices » de la romanistique » dans Andre Klump, Johannes Kramer et Aline Willems (éds.), *Manuel des langues romanes*, Berlin / Boston, De Gruyter, 2014, p. 13-42.

¹² Sylvain Auroux, *La question de l'origine des langues*, Paris, PUF, 2007, p. 31-40. Parmi les auteurs qui appartiennent au premier courant, S. Auroux cite Étienne Bonnot de Condillac (1714-1780), Johann von Herder (1744-1803) et Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Il place notamment dans la seconde voie Charles de Brosses (1709-1777), Antoine Court de Gébelin (1725 ?-1824), Johann Adelung (1732-1806) et Johann Vater (1771-1826).

unité de référence pour comparer les langues entre elles, contribue au triomphe de la seconde voie au détriment de la première¹³. Si l'application de ce programme aux langues romanes par Friedrich Diez (1794-1876) à Bonn justifie qu'on lui attribue généralement un rôle fondateur, elle témoigne surtout de la précocité et de la prééminence des universités germaniques dans l'institutionnalisation de la romanistique durant les deux premiers tiers du XIX^e siècle, situation qui a fait l'objet de nombreux travaux¹⁴.

On a pendant longtemps fait coïncider le transfert tardif du « modèle allemand » à la France avec la traduction de la *Grammatik der romanischen Sprachen* de F. Diez par G. Paris, dont « la carrière [...] se situera sous le signe de cette traduction fondatrice¹⁵. » Michel Espagne affirme « qu'il faut relativiser l'impact de la philologie romane en observant qu'elle reste limitée à des institutions marginales comme l'École des hautes études ou le Collège de France et ne pénètre pas vraiment les universités¹⁶. » Ainsi, d'un côté, l'implantation des études romanes en France a été analysée à travers le prisme de l'Allemagne et d'une certaine marginalisation dans l'enseignement supérieur ; d'un autre côté, elle a été présentée dans la perspective d'une coupure entre des universitaires parisiens qui revendiquaient la scientificité de leurs productions et des provinciaux déconsidérés quelle que soit la qualité de leurs travaux, ce que Daniel Baggioni et Philippe Martel formulent ainsi :

si l'on en croit la légende diffusée par la linguistique romane universitaire, la linguistique romane ne commencerait vraiment en France que dans la seconde moitié du XIX^e siècle. Avant la thèse de Gaston Paris sur l'accent latin dans la formation du français (1861), il n'y aurait que travaux d'amateurs et essais maladroits d'érudits de Province¹⁷.

¹³ Cette seconde voie profite également de l'interdiction, dans les statuts de 1866 de la *Société de Linguistique de Paris*, des travaux sur l'origine du langage, qui fait perdre à la première voie une grande partie de sa légitimité scientifique (Article 2, Société de Linguistique de Paris, *Statuts de 1866*, <http://www.slp-paris.com/spip.php?article5>). Sur cette interdiction et ses enjeux, cf. S. Auroux, *La question de l'origine des langues*, *op. cit.*, p. 41-48.

¹⁴ S'agissant des études sur l'histoire de la philologie romane en Allemagne, on pense par exemple à Michael Werner, « À propos de l'évolution historique des philologies modernes. L'exemple de la philologie romane en Allemagne et en France » dans *Philologiques 1 : Contribution à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au XIX^e siècle*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme., Paris, 1990, p. 159-186 ; Pierre Swiggers, « Les débuts et l'évolution de la philologie romane au XIX^e siècle, surtout en Allemagne » dans Sylvain Auroux *et al.* (éds.), *History of the language sciences*, Berlin / New York, De Gruyter, 2001, vol.II, p. 1272-1285 ; Pascale Rabault-Fuerhahn, *L'archive des origines : sanskrit, philologie, anthropologie dans l'Allemagne du XIX^e siècle*, Paris, Éditions du Cerf, 2008 ; Richard Trachsler (éd.), *Bartsch, Foerster et Cie*, *op. cit.*

¹⁵ M. Espagne, « L'invention de la philologie. Les échos français d'un modèle allemand », *art. cit.*, p. 131.

¹⁶ *Ibid.*, p. 132.

¹⁷ Daniel Baggioni et Philippe Martel, « Avant-Propos », *Lengas. Revue de sociolinguistique*, 1997, n^o 42 : "De François Raynouard à Auguste Brun. La contribution des Méridionaux aux premières études de linguistique romane", p. 7.

Dans le domaine de l'étude des langues romanes, tant les liens entre la France et l'Allemagne que ceux entre Paris et la province ont été récemment réévalués¹⁸. À la place des idées de transfert d'un modèle national et de disqualification pure et simple d'une communauté savante régionale, on a mis au jour des relations conflictuelles, mais aussi des complémentarités et l'affirmation de spécificités régionales et nationales. Le *latin vulgaire*, en tant que dénominateur commun des langues romanes, est en effet indissociable de la question de l'existence de dialectes en latin, certes, mais aussi en français. Parce qu'il est une origine partagée par les aires de langue d'oc et ceux de langue d'oïl, le *latin vulgaire* devient ainsi garant de l'unité nationale face à l'Allemagne, pays de langue germanique. Au lendemain de la défaite de 1870, l'enjeu épistémologique est également idéologique.

Comment cela se traduit-il dans l'enseignement ? À l'EPHE, c'est sans surprise que le *latin vulgaire* figure dans les enseignements de G. Paris et d'A. Darmesteter, vu l'intitulé de la Conférence qu'ils partagent. Comme on l'a souligné plus haut¹⁹, durant les dix années où ils enseignent parallèlement, la répartition des contenus entre G. Paris et A. Darmesteter s'organise de telle sorte que c'est surtout A. Darmesteter qui traite ce qui relève de la description phonétique, lexicale, morphologique et syntaxique, en particulier du latin vulgaire, tandis que G. Paris se concentre sur l'édition critique de textes et sur la versification dans les différentes langues romanes au Moyen-Âge, sans toutefois s'interdire de traiter de questions plus directement liées aux langues elles-mêmes. Ainsi, en 1877-1878, les « exercices pratiques de philologie romane » que G. Paris annonce sur l'affiche ont en fait donné lieu à une « grammaire du latin vulgaire, qu'on a essayé de restituer dans ses traits généraux par la comparaison des différents dialectes néolatins²⁰ », approche reprise l'année suivante. D'après l'*Annuaire* de l'EPHE, G. Paris traite de nouveau cette question au milieu des années 1880, après le départ d'A. Darmesteter de l'EPHE, ce que confirment les manuscrits conservés.

Le terme « latin populaire » apparaît dans les comptes rendus de la *Conférence des langues romanes* pendant sept années sur les dix où A. Darmesteter exerce à l'EPHE. Il aborde également ce thème à la Faculté des lettres de Paris même si les langues romanes ne figurent ni dans l'intitulé de son poste de maître de conférences (1877-1882) ni dans celui de sa chaire (1883-1888). Ces langues sont néanmoins mentionnées sur les affiches de cours en 1882-1883, ce qui correspond au moment où A. Darmesteter quitte l'EPHE en cours d'année

¹⁸ Céline Trautmann-Waller (éd.), *De la philologie allemande...*, *op. cit.* ; Francesco Zantedeschi, « La dialectologie avant sa disciplinarisation : la Société pour l'étude des langues romanes, Romania et le statut de la langue d'oc », *Les dossiers de HEL [supplément électronique à la revue Histoire Épistémologie Langage]*, 2012, n° 5.

¹⁹ Cf. Chapitre 3.

²⁰ Cf. Annexe I.A.2.a

universitaire et poursuit son cours à la Sorbonne²¹. L'année précédente, en 1881-1882, il annonçait qu'il allait traiter du *latin populaire* en lien avec le français et uniquement du point de vue lexical, ce que reflètent en effet les *notes de cours* conservées. Il en va de même en ce qui concerne le cours de *Langue française* qu'A. Darmesteter donne à l'ENS de Sèvres : ses *notes* révèlent qu'il fait une place au *latin populaire*, à la fois dans l'introduction générale et dans chacune des quatre grandes parties du cours (phonétique, lexicale, morphologie et syntaxe).

La question se pose un peu différemment pour F. Brunot dont les intitulés de cours, que ce soit à la Faculté des lettres de Paris ou à l'ENS de Sèvres, sont toujours, d'après leur affichage, limités à la langue française, à l'exclusion des autres langues romanes. En outre, sa période de prédilection est plutôt celle de la langue classique. D'après le *Livret de l'étudiant*, c'est A. Thomas qui reprend l'étude des langues romanes qu'A. Darmesteter avait ponctuellement importée de l'EPHE à la Sorbonne et qui avait été entretemps totalement abandonnée par L. Petit de Julleville²². Pour ce qui est des enseignements de F. Brunot, ils ne portent presque jamais sur l'ancien français et encore moins sur le latin, en tout cas tels qu'ils sont annoncés aux étudiants de licence et d'agrégation. En revanche, le programme des *Cours de civilisation française* destinés aux étudiants étrangers montre qu'il traite largement la question qui n'est pas absente, en effet, de ses *notes de cours*²³.

Parmi les trois cartons contenant les *notes* du cours d'histoire de la langue française, le premier, qui traite exclusivement de la naissance et des débuts du français, comporte une chemise de *notes* sur la Romania et deux sur l'ancien français. D'ailleurs, le plan détaillé du cours montre bien que F. Brunot prévoit plusieurs leçons consacrées à ces sujets, où il est question du *latin vulgaire* à différentes reprises. D'autre part, le cahier qui contient les *notes* du cours de langue française – ou de « Grammaire » comme l'intitule F. Brunot – donné à Sèvres en 1908-1909 commence par un chapitre intitulé « Le latin » suivi d'un second nommé « Les dialectes », qui précède le troisième chapitre, « La langue française ». Là encore, le *latin vulgaire*, sa dialectalisation et l'extension de la Romania occupent une place non négligeable.

La transversalité du thème du *latin vulgaire* dans les *notes de cours* de G. Paris, d'A. Darmesteter et de F. Brunot ainsi que sa reconduction, indépendamment de l'institution

²¹ Cf. Chapitre 2.

²² Ceci s'était d'ailleurs traduit sur le plan institutionnel en 1900, quand sa chaire avait été intitulée *Histoire de la langue française*, alors que celle d'A. Thomas avait reçu le nom de *Littérature du Moyen-Âge et philologie romane*. Cf. Chapitre 2

²³ Université de Paris, *Livret de l'étudiant*, *op. cit.*

d'enseignement et du public, rendent possible la comparaison de la manière dont ces trois enseignants abordent et conçoivent l'histoire dans le cadre d'études linguistiques. Il s'agit de saisir dans quelle mesure le traitement qu'ils font du *latin vulgaire* relève d'une – ou de diverses – démarches historiques dans la constitution de savoirs linguistiques et comment ces savoirs et ces démarches s'insèrent à la fois dans des contextes idéologiques et dans le cadre des différents cours.

Le changement et la variation linguistiques se trouvent au cœur de la réflexion sur les sources et les méthodes qui permettent d'établir des connaissances sur le *latin vulgaire*. Ils posent la question de l'explication et de l'établissement de relations de causalité dans l'évolution des langues. Or les interprétations des liens entre le *latin vulgaire* et les langues romanes en général, le français en particulier, sont porteuses de discours sur l'identité nationale à un double niveau : celui de l'affirmation d'une tradition scientifique française dans un domaine dominé par les Allemands et celui d'une unité linguistique du territoire français continue depuis l'Antiquité. Dans l'enseignement supérieur, la présentation du *latin vulgaire*, qu'elle apparaisse sous l'angle de son rapport au *latin classique* ou aux langues romanes de manière générale, au français notamment, s'inscrit à la fois dans une perspective propre à chaque cours et dans des programmes scientifiques différenciés selon les établissements. Généralement introductive au cours, elle revêt ainsi une valeur formative différente selon le public et les objectifs.

1 Définir le *latin vulgaire* : continuisme et périodisations

Deux courants principaux s'opposent aujourd'hui pour établir l'origine des langues romanes. L'un, représenté en particulier par Robert de Dardel, part des parlers romans pour reconstruire le « protoroman », qui n'est pas attesté, tandis que l'autre, représenté par Michel Banniard, s'appuie sur des attestations pour identifier les transformations du latin qui ont abouti aux différentes langues romanes. « Les parlers romans sont issus du latin tel qu'il se manifeste dans les textes, même tardifs²⁴ », écrit R. de Dardel à propos des tenants de ce second courant, auxquels il s'oppose. La méthode à suivre pour établir la langue dont sont issues les langues romanes est donc encore l'objet de réflexions importantes, comme le prouve le projet *Dictionnaire Étymologique Roman* (DÉRom) des équipes ATILF de

²⁴ Robert de Dardel, « Les préalables méthodologiques de la linguistique historique du français », *Diachroniques. Revue de linguistique française diachronique*, 2011, n° 1, p. 28. On trouve dans le même numéro un article de M. Banniard, « Du latin tardif (III^e-VII^e siècle) au protofrançais (VIII^e siècle) : vers un nouveau paradigme », *Diachroniques. Revue de linguistique française diachronique*, 2011, n° 1, p. 39-58.

l'Université de Lorraine et LEI de l'Université de la Sarre, dont l'objectif est de « rebâtir l'étymologie du lexique héréditaire roman ». S'interrogeant sur une difficulté théorique et méta-lexicographique rencontrée lors de la réalisation de ce projet, Éva Buchi et Yan Greub commencent par rappeler que

la méthode de reconstruction comparative, “ascendante”, a toujours été jugée peu rentable dans le domaine des langues romanes, dont l'ancêtre commun – ou plus précisément un système linguistique proche de leur ancêtre commun – était très bien attesté, ce qui a semblé recommander la méthode “descendante”.

La constance de la démarche méthodologique qui privilégie la « descente » du latin aux langues romanes plutôt que « l'ascension » dans l'autre sens, peut aujourd'hui paraître étonnante au regard du fait que, dès les années 1830, les romanistes affirment non seulement savoir que les langues romanes proviennent du *latin vulgaire* et non du *latin classique*, mais aussi que ce *latin vulgaire*, loin d'être « très bien attesté », est connu presque uniquement par des sources indirectes. Ces deux méthodes conduisent à des interprétations divergentes et à des périodisations différentes du passage du latin aux langues romanes. Comme le rappelle Lidia Becker,

la recherche sur la protohistoire des langues romanes s'est avérée difficile pour des raisons objectives : d'un côté les romanistes peuvent certes recourir à une documentation abondante de la langue latine standard, qui fournit une base solide pour l'étude des origines des langues romanes. De l'autre côté, la documentation de la langue latine d'immédiat, c'est-à-dire la source directe des idiomes romans, n'est que fragmentaire. Dès l'antiquité tardive jusqu'au passage à l'écrit des langues romanes, seules des conclusions indirectes sur le langage de l'immédiat peuvent être tirées des textes écrits en latin. C'était justement le manque de sources directes qui a engendré une multitude d'interprétations du clivage évident entre les textes latins tardifs et les textes romans depuis leur fixation graphique systématique²⁵.

Une explication possible de la prééminence de la méthode « descendante » réside dans la volonté de légitimer l'autonomisation des langues romanes en tant que domaine d'étude. En effet, dans les universités allemandes, leur étude s'est d'abord développée au sein de la philologie moderne (*Neuphilologie*) développée en particulier par Karl Lachmann (1793-1851) et initialement construite par contraste avec la philologie classique (*Altphilologie*), représentée par des professeurs comme Christian Heyne (1729-1812), Gottfried Hermann (1772-1848) et Friedrich Wolf (1759-1824)²⁶. Elle est ainsi longtemps restée attachée à la philologie germanique, surtout anglaise. Au moment où la méthode comparative s'était imposée à partir des études indoeuropéennes, une spécificité méthodologique répondait à la spécificité de l'objet de la *Romanistik*. Dans les conceptions qui prévalaient jusque dans les

²⁵ L. Becker, « La protohistoire médiévale des langues romanes », art. cit., p. 261-262.

²⁶ Sur les rapports entre K. Lachmann et les philologues classiques, voir Sotera Fornaro, « Karl Lachmann et sa méthode », *Revue germanique internationale*, 2011, n° 14, p. 125-138.

années 1870 quant aux langues indoeuropéennes, c'est la langue originelle qu'on cherchait à reconstruire bien qu'on ait cessé de vouloir la décrire. En revanche, dans le domaine des langues romanes, l'hypothèse continuiste du *latin archaïque* au *latin vulgaire* via le *latin classique* fait de la langue à reconstruire une simple étape intermédiaire dans le développement des langues romanes. Ainsi, malgré le peu d'attestations en *latin vulgaire*, la méthode descendante permettait à la fois d'affirmer la nécessité de distinguer l'étude des langues romanes de celle des autres langues modernes et de légitimer son existence hors du champ des langues indoeuropéennes, sans pour autant abandonner les apports méthodologiques de la grammaire comparée.

À cela, deux conséquences. D'abord, les sources et les méthodes de travail qui permettent de saisir la naissance des langues romanes sont intrinsèquement liées. Ensuite, la question de l'échelle à laquelle se situe l'analyse linguistique est essentielle : outre le premier saut méthodologique des langues indoeuropéennes aux langues romanes, il en existe un second, de l'ensemble des langues romanes à chacune de ces langues considérées séparément, la langue française au premier chef. Les ramifications de la généalogie linguistique ont pour corollaire des échelles temporelles.

1.1 Latin, latin vulgaire, roman

Dans un numéro récent de la revue *Langages* portant sur la dichotomie traditionnelle entre langue orale et langue écrite d'un point de vue principalement diachronique, du latin au français, Bernard Combettes souligne deux aspects marquants de l'histoire des idées linguistiques en France à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle²⁷. Il insiste d'abord sur l'amalgame implicite entre langue écrite et registre soutenu, d'une part, et entre langue orale et registre populaire, d'autre part ; opposition qui en recouperait une autre entre langue littéraire et langue non-littéraire, l'ensemble justifiant la relégation de l'écrit non littéraire à une place très secondaire dans les études linguistiques. Deuxièmement, B. Combettes met en avant le fait qu'à cette époque l'explication du changement linguistique ayant conduit au français était fondée sur l'idée d'une dégradation du latin écrit en raison d'un oral « anarchique », dominé par la « loi du moindre effort ».

De là, il dégage deux traditions parallèles : l'une en « linguistique française », autour des figures de G. Paris et M. Bréal, où les principes méthodologiques mettant la langue orale au centre des études, bien qu'affichés, ont laissé la part belle à la langue littéraire au détriment

²⁷ Bernard Combettes, « L'opposition langue parlée / langue écrite dans la linguistique historique de tradition française (1860-1930) », *Langages*, 2017, n° 208, p. 69-82.

des « patois » notamment ; l'autre courant, que B. Combettes nomme « linguistique générale » qui inclut la grammaire comparée indoeuropéenne, est celui notamment de F. de Saussure et de ses disciples, A. Sechehaye, Ch. Bally et A. Meillet. Cette seconde lignée se caractériserait par une exploitation tronquée de la langue orale en diachronie en raison de l'absence de prise en compte des spécificités de l'oral par rapport à l'écrit. B. Combettes développe dans cet article un point de vue sur le traitement de plusieurs questions essentielles à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle : la définition du latin vulgaire et ses rapports avec le latin classique ; les causes invoquées pour expliquer le changement linguistique dans la famille des langues romanes ; les sources utilisées pour expliquer ce changement.

1.1.1 Entre latin archaïque et *roman*

Dans les *notes* du cours qu'il donne rue Gerson en 1868-1869, au moment où, à Leipzig, Hugo Schuchardt (1842-1927) vient tout juste de publier *Der Vokalismus des Vulgärlateins*, G. Paris décrit les caractéristiques du *latin vulgaire*. À la suite de Cicéron, il nomme aussi cette langue *sermo plebeius*, le parler du peuple²⁸. En cela, il souscrit à la définition qu'en donne H. Schuchardt, pour qui le *latin vulgaire* est avant tout une langue « populaire » : « *Sprache und Volksthümlichkeit hängen unlöslich zusammen*²⁹. » Cette langue est d'abord caractérisée par une différence sociale avec le latin littéraire, ce qui n'empêche en rien qu'elle puisse être écrite :

der Ausdruck "Vulgärlatein" strenggenommen [bedeutet] nicht eine einzige Sprache, sondern eine Summe von Sprachstufen und Dialekten von der Zeit der ersten römischen bis zur Zeit der ersten wirklich romanischen Schriftdenkmäler [...]. Den meisten Zweifeln und Verlegenheiten ist man bei Begründung der Lautlehre ausgesetzt, wo es gilt, die gesprochenen Formen aus ihren schriftlichen Darstellungen richtig zu eruieren und sie bei ihrer oft sich widersprechenden Mannichfaltigkeit richtig zu ordnen³⁰.

À la différence d'H. Schuchardt, G. Paris n'insiste pas uniquement sur le fait que cette variété se définirait par la situation sociale des locuteurs, mais aussi sur l'importance du code utilisé, sur le fait que le *latin vulgaire* serait une langue orale plutôt qu'écrite³¹. Il s'accorde

²⁸ Sur les connotations de l'expression *sermo plebeius* chez Cicéron, cf. Roman Müller, *Sprachbewusstsein und Sprachvariation im lateinischen Schrifttum der Antike*, München, Beck, 2001, p. 85-88.

²⁹ « La langue et le caractère populaire sont indissolublement liés » (nous traduisons.)

« Vorrede », Hugo Schuchardt, *Der Vokalismus des Vulgärlateins*, Leipzig, B. G. Teubner, 1866, vol. 1, p. 7.

³⁰ « l'expression "latin vulgaire" au sens strict ne désigne pas une langue unique, mais une somme d'états de langue et de dialectes depuis l'époque des premiers monuments écrits romains jusqu'à celle des premiers monuments écrits véritablement romans. On est confronté aux doutes et aux embarras les plus nombreux quand on cherche à justifier la prononciation, où il importe d'établir correctement les formes parlées à partir de leurs représentations écrites et de les organiser correctement dans leur diversité souvent contradictoire » (nous traduisons.) « Vorrede », *Ibid.*, p. 9-10. (L'orthographe originale a été conservée.)

³¹ On pourrait aujourd'hui parler de variation *diamésique*. La notion de *diamésie* a été proposée par Alberto Mioni, « Italiano tendenziale : Osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione » dans *Scritti linguistici in*

néanmoins avec le maître de Graz pour ce qui est de la difficulté à en connaître la prononciation.

Le latin vulgaire, qui est devenu le français, ne s'écrivait pas. Nous avons vu dans la première partie de ce cours par quels ingénieux procédés on était arrivé à se faire une idée, sinon de tous les faits qu'il a dû présenter, de leur rapport et de leur succession, du moins des tendances générales et du caractère phonique du sermo plebeius. Tant que les gens appartenant aux hautes classes sociales entendirent tous le latin (ou ne parlèrent que l'allemand), la langue vulgaire servit sans doute, en dehors de la conversation quotidienne, à *revêtir* les créations de l'imagination ou de la malice populaire, mais elle ne joua aucun rôle officiel et n'obtint pas l'honneur d'être confiée au parchemin³².

En réalité, chez G. Paris, les critères de définition du *latin vulgaire* sont multiples. L'aspect social (qu'on pourrait qualifier de *diastratique*) est premier, on l'a dit. C'est la langue de « l'imagination ou de la malice populaire », par opposition à celle des « hautes classes sociales ». À cela s'ajoute la variation liée aux situations de communication dans lesquelles ce latin est employé (que nous appellerions *diaphasique*), car le *latin vulgaire* est également la langue de « la conversation quotidienne » se distinguant de la langue qui joue « un rôle officiel ». D'après G. Paris, c'est justement en raison de ce manque de reconnaissance parmi l'élite qui sait parler le *latin vulgaire* mais refuse que cette langue soit « confiée au parchemin », que le *latin vulgaire* est resté strictement oral. Si la variation sociale est première, elle a pour conséquence l'écart entre langue écrite et langue orale. L'assimilation entre langue de l'élite et langue écrite, d'une part, langue du peuple et langue orale, d'autre part, ne résulte donc pas d'une confusion entre ces deux plans, mais bien d'un lien de cause à effet et d'un choix délibéré de la part des élites sociales.

Une décennie plus tard, en décembre 1878, G. Paris fait du *latin vulgaire* le thème central de la troisième séance de sa conférence consacrée à l'introduction à la grammaire des langues romanes³³. Après avoir traité des divers noms utilisés pour désigner les langues romanes et des noms dérivés du mot « roman » dans les séances précédentes, il fait, en quatre lignes de segments notationnels, un inventaire des différentes formes du latin, des rapports qu'elles entretiennent entre elles et des sources qui permettent de connaître le latin vulgaire.

3. – m[ardi] 3 déc[embre]

Le latin et le latin vulgaire. – Latin archaïque, classique et vulgaire. – Monuments du latin vulgaire : écrivains, grammairiens, inscriptions, manuscrits. L'Appendix Probi. – Y a-t-il des

onore di Giovan Battista Pellegrini, Pise, Pacini, 1983, vol. 2, p. 495-517. (Jakob Wüest, « La notion de diamésie est-elle nécessaire ? », *Travaux de linguistique*, 2009, n° 59, p. 147-162.)

³² G. Paris, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française*, op. cit., p. 8v-9r.

³³ Ces notes ont peut-être été réutilisées au moins l'année suivante. Sur ce point, cf. Chapitre 3.

dialectes en latin vulgaire ? Exemples tirés de l'*au* = *o*, du *b* devenu *v*, de la chute de l'*s* finale. – Distinction entre latin vulgaire et bas-latin – Distinction entre les deux bas-latins³⁴.

Ces lignes appellent des observations de plusieurs ordres. D'abord, sur le plan du contenu, la démarche de G. Paris comprend quatre temps répartis en six segments séparés par des tirets. Les deux premiers et les deux derniers segments concernent la définition de diverses variétés de latin, dont le *latin vulgaire*. Il commence par replacer le *latin vulgaire* par rapport à l'ensemble de ce qu'on appelle le « latin ». Il le situe dans la continuité des variétés archaïque et classique, qui sont le mieux connues, à la fois parce qu'elles sont bien attestées et parce qu'elles sont au cœur de la culture classique que partagent les élèves et auditeurs de l'EPHE, malgré la diversité de leurs parcours antérieurs. G. Paris effectue ainsi une première forme de périodisation tripartite de l'histoire de la langue latine qui pourrait laisser penser qu'il voit une continuité du *latin archaïque* au *latin vulgaire* en passant par le *latin classique*, qui seraient donc trois états successifs du latin.

Néanmoins, la seconde distinction qu'il opère dans l'avant-dernier segment de notes, entre *latin vulgaire* et *bas-latin*, met cette interprétation en question. La notion de *bas-latin* relève d'un découpage chronologique et désigne le latin d'une période tardive, qu'on situe aujourd'hui entre le II^e et le VIII^e siècle ap. J.-C. environ. Distinguer le *bas-latin* du *latin vulgaire* montre que, tout en considérant qu'il existe une continuité du *latin archaïque* au *latin vulgaire*, G. Paris ne la situe pas uniquement sur le plan chronologique, mais aussi et surtout sur le plan social : le *latin vulgaire* est la langue du peuple et, même à une époque tardive, elle ne se substitue pas au latin soutenu, voire « littéraire » : le *latin vulgaire* n'est pas le résultat d'une « corruption » du *latin classique* ; il ne lui succède pas³⁵.

D'après P. Swiggers, l'idée de « corruption linguistique » du latin par les migrations « barbares » durant l'Antiquité tardive trouverait son origine dans l'Italie du XV^e siècle. Elle est reprise par les humanistes du siècle suivant pour expliquer les divergences structurelles entre le *latin classique* et les langues romanes, qu'ils considèrent en effet comme celles dont sont issues les langues modernes³⁶. Cette idée est encore défendue par François Raynouard (1761-1836) au début du XIX^e siècle. En revanche, G. Paris, en distinguant l'aspect chronologique (*bas-latin*) de l'aspect social (*latin vulgaire*) dans ses *notes de cours*, refuse

³⁴ BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/011, *Conférence donnée aux étudiants de première année de l'EPHE*, 1^{er} semestre 1878–1879, f. 9r.

³⁵ François Raynouard (éd.), *Choix des poésies originales des troubadours*, Paris, Firmin Didot, 1816, p. 16-22. G. Paris utilise le terme de « corruption » dans les notes de son cours de grammaire du latin vulgaire dispensé en 1885-1886. (BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/055, *Grammaire du latin vulgaire*, 1885–1886.) Cf. *infra*.

³⁶ P. Swiggers, « Les études linguistiques romanes des origines jusqu'au début du XIX^e siècle : les "prémices" de la romanistique », art. cit., p. 18-21.

cette interprétation. Si le modèle reste continuiste, il se complexifie en raison du croisement entre périodisation et stratification sociale.

Qui plus est, cette distinction se double d'une autre, au sein même de l'idée qu'on peut se faire du *bas-latin*. Selon toute vraisemblance, G. Paris fait ici référence à l'existence d'une langue romane parlée à côté du latin écrit à partir du VII^e siècle. Adolphe Terracher (1881-1955) présente cette idée dans les termes suivants.

Bien que le roman du nord de la France n'ait pas laissé de monument antérieur aux *Serments* prononcés à Strasbourg en 842, on admet communément que, dès le VII^e siècle, il existait déjà à côté du latin dont il était devenu assez distinct pour que certains écrivains aient eu clairement conscience de l'opposition des deux langues. À vrai dire, les textes qui sont censés prouver cette opposition avant le IX^e siècle sont rares ; mais les deux qu'on cite d'ordinaire semblent si certains que, depuis Raynouard, il n'est guère de grammaire historique ou d'histoire de la langue française qui néglige d'en faire état³⁷.

Les références bibliographiques qu'A. Terracher donne à l'appui de cette affirmation sont non seulement celle de F. Raynouard, mais aussi la traduction de la *Grammaire des langues romanes* de F. Diez par A. Brachet et G. Paris, le *Cours de grammaire historique de la langue française* d'A. Darmesteter et l'*Histoire de la langue française* de F. Brunot. L'idée que conteste A. Terracher fait bien partie de la vulgate élaborée tout au long du XIX^e siècle et il n'est pas étonnant qu'elle soit mentionnée dans les *notes de cours* de G. Paris. Les deux textes en question sont la *Vie de saint Mummolin*, rédigée à la fin du VII^e siècle, et la *Vie de saint Adalard*, qui date du début du IX^e siècle. Dans les deux récits, c'est la capacité du saint à prêcher en « romana » ou « romana lingua » qui est louée. Si, à la suite d'A. Terracher, on peut douter du bien-fondé à considérer ces textes comme la preuve qu'il existe une différence reconnue entre *latin* et *roman*, il reste que la vulgate oppose deux types de *bas-latin* : un *latin* écrit et un *roman* parlé. Durant la période identifiée comme celle du *bas-latin*, la distinction est donc fonction du code utilisé ; il ne s'agit pas d'une distinction d'ordre social comme c'était le cas entre le *latin vulgaire* et le *latin classique*.

1.1.2 Latin vulgaire et latin populaire

Dans la mesure où le mot « vulgaire » n'a pas de connotation péjorative dans ce contexte puisqu'en latin, la *lingua vulga* désigne simplement la langue de tous les jours, donc celle que parle le peuple, il peut sans difficulté être employé comme synonyme de « populaire ». Néanmoins, A. Darmesteter, dans ses *notes de cours* postérieures à 1880, privilégie nettement « latin populaire » et n'emploie « latin vulgaire » qu'exceptionnellement, alors que G. Paris et F. Brunot utilisent généralement l'appellation « latin vulgaire » à l'exclusion de celle de

³⁷ Adolphe Terracher, « À propos de la distinction entre le latin et le roman dans la France du Nord avant le IX^e siècle », *The Modern Language Review*, 1917, vol. 12, n° 1, p. 33.

« latin populaire ». En délaissant la plus courante des deux expressions, il insiste sur la nature sociale de cette variété de latin.

Reinhard Kiesler, tentant d'identifier l'origine du terme « *Vulgärlatein* », signale que la question n'est pas entièrement tranchée et que, si certains attribuent l'expression à F. Diez et sa diffusion à H. Schuchardt, d'autres affirment qu'elle serait un calque du français « latin vulgaire ». R. Kiesler penche pour la seconde solution et rappelle que F. Diez parlait surtout de *Volkslatein*, c'est-à-dire de « latin populaire³⁸ ». Dans la conception de F. Diez, ce *Volkslatein* était « caché » par les textes qui en fausseraient la connaissance. La première page des *notes de cours* d'A. Darmesteter sur le *latin populaire*, probablement produites dans le cadre de son enseignement à l'EPHE entre 1872 et 1882, montre qu'il s'accorde avec F. Diez s'agissant des sources et met ainsi en avant celles qui sont exploitées par H. Schuchardt dans son *Vokalismus des Vulgärlateins*. A. Darmesteter fait dans ces *notes* un usage équivalent des expressions « latin populaire » et « latin vulgaire ».

Quels étaient les caractères du latin populaire avant le développement si original qu'il a trouvé dans les L[angues] R[omanes] ? Les citations, les témoignages des anciens, ~~qui~~ q[ue]lq[ues] rares qu'ils soient <ϕ> suffisent cependant à en déterminer les traits. [...] Pétrone, dans son *Satyricon* où il fait parler des gens du peuple <37-39, 41 [peu populaires] ; 42-46 [plus pop[ulaires] surtout 45], 61-64 [çà & là] 76, 78 (fin)³⁹> reproduit des formes populaires. ~~Les inscriptions~~ <mais il ne va pas, comme> ~~mais tumulaires sont très précieuses~~ <non plus les écrivains de la décadence> ~~il ne va pas~~ jusqu'à reproduire les flexions mutilées du lat[in] vulgaire. C'est dans les inscriptions qu'il faut les chercher⁴⁰.

L'impossibilité de dater ce document de façon précise empêche de savoir précisément quand A. Darmesteter a cessé d'écrire « latin vulgaire » dans ses *notes de cours*. On retrouve néanmoins le même usage indifférencié dans l'introduction de son cours intitulé « Principes d'étymologies françaises », dispensé à la Sorbonne à partir du 9 décembre 1878. A. Darmesteter y propose en effet une alternative dont les deux termes, « latin populaire » et « latin vulgaire », sont présentés comme équivalents.

Le français, comme ~~l'italien~~ <le portugais>, l'espagnol, ~~le portugais~~, le provençal, <l'italien,> le ladin, le roumain, dérive du latin populaire qui était parlé dans la plupart des provinces de l'empire romain.

[...] Ce latin, parlé par plusieurs dizaines de millions d'hommes n'était pas le latin ~~qui nous est familier~~ que la littérature romaine nous a rendu si familier, que nous admirons dans les œuvres de Cicéron et d'Horace. Peut-on comprendre que la langue d'une foule si considérable d'hommes répandue sur les divers points de l'empire et dont la plus grande partie étaient tout à fait illettrés, fût la langue élégante et raffinée des Virgile et des Tite-Live ? Ce latin devait être

³⁸ Reinhard Kiesler, *Einführung in die Problematik des Vulgärlateins*, Tübingen, M. Niemeyer, 2006, p. 7.

³⁹ Ajout réalisé avec une encre différente.

⁴⁰ A. Darmesteter, *Leçon du 09/12/1878*, *op. cit.* Les italiques sont de notre fait. Sur la constitution des notes de ce cours, cf. Chapitre 3.

au latin classique à peu près ce qu'est <à Paris> le langage des femmes du peuple au langage d'un Lamartine & d'un Victor Hugo. C'était le latin vulgaire ou populaire⁴¹.

La variété de latin qu'A. Darmesteter qualifie de « vulgaire » ou de « populaire » possède plusieurs caractéristiques. D'abord, c'est une variété parlée et non écrite. On retrouve ici l'attachement à la différenciation entre écrit et oral déjà présent chez G. Paris, mais qui n'entrait pas dans la définition proposée par H. Schuchardt. Ensuite, cette variété se définit sur le plan social par ses locuteurs qui sont largement illettrés. Elle s'oppose ainsi au *latin classique*, connu par des écrits littéraires. L'analogie avec l'écart entre le français des femmes du peuple et celui des écrivains les plus reconnus du XIX^e siècle fait apparaître ce que soulignait B. Combettes dans l'article précédemment cité, à savoir que l'assimilation entre langue orale et langue populaire s'oppose à l'assimilation entre langue écrite et langue littéraire. Variation sociale et différence de médium sont là encore mêlées.

A. Darmesteter évoque encore deux autres critères définitoires liés aux locuteurs du *latin vulgaire* ou *populaire*, à savoir leur nombre très important et leur répartition sur un vaste territoire, celui de l'Empire romain : quantité et extension géographique expliquent également l'existence de cette variété non littéraire. Sans parler de « corruption » du latin, A. Darmesteter suggère que le maintien d'une langue « raffinée et élégante » est impossible dans ces conditions. Dernière caractéristique du *latin vulgaire* ou *populaire*, c'est de lui que « dérivent » les langues romanes modernes : il doit être étudié dans une perspective généalogique.

Dans ses *notes de cours* sur le *latin populaire*, A. Darmesteter traite également de la transition du latin aux langues romanes selon un modèle continuiste. Dans le passage suivant, il donne des précisions sur la nature du *latin populaire* qui expliquent pourquoi il préfère ce terme à celui de « latin vulgaire ».

A l'origine Rome ne connaissait qu'une langue, le latin populaire. Avec les progrès de la jeune république, il se forma une aristocratie aux mœurs moins grossières, aux manières, moins rudes que le reste du peuple et dont naturellement l'élégance et la politesse se reflétèrent dans le langage. Cette division de la société et de la langue en deux classes n'a rien que de normal et de régulier. Loin d'être particulière à Rome, elle se retrouve dans ~~toutes les classes de la société~~ l'histoire de toutes les nations, et il faut y voir une loi du développement des sociétés humaines. Ce serait ~~donc~~ une erreur de croire à une réapparition de la langue archaïque dans la langue populaire postérieure. L'atavisme n'a rien à voir ici. Ce qui est vrai, c'est que le latin populaire est le développement naturel et complet, la continuation du lat[in] archaïque, dont le latin classique est un autre développement plus restreint, et aussi plus artificiel. Ce dernier abandonnait sans cesse des mots et des expressions devenus trop vulgaires et que l'on ne doit pas s'étonner de retrouver dans la langue archaïque et dans la langue ~~populaire des derniers~~ ~~temps~~ <de l'époque romane.>

⁴¹ BIS, Papiers A. Darmesteter, Ms AUC 41, *Principes d'étymologies françaises. Leçon du 9 décembre 1878. Introduction*, semestre -1878-1879.

A. Darmesteter affirme très clairement ici le caractère strictement social de la définition du *latin populaire*, d'une part, et son antériorité par rapport au *latin classique*, d'autre part. En outre, si le premier est un « développement naturel », l'autre est « artificiel » : ce n'est pas le latin du peuple qui est une dégradation du *latin classique*, mais le *latin classique* qui est une émanation, une « sublimation » pour ainsi dire, du *latin populaire*. La documentation est donc trompeuse : le mieux attesté est le plus « restreint ». L'affirmation de la continuité du *latin populaire* au *roman* est également l'occasion de disqualifier bien plus explicitement que ne le faisait G. Paris l'hypothèse de la « corruption » du *latin classique*, sans toutefois nier le rôle de celui-ci dans la naissance des langues romanes.

Cependant un grand nombre de radicaux latins ~~disparaissent~~ <ont disparu> en roman, soit que leur forme écourtée les rendît impossibles à prononcer dans les nouvelles langues (ainsi ~~de dare, do~~ en fr[ançais] dar, de), soit que <des mots> différents ~~mots~~ modifiés en vertu des lois de la phonétique arrivassent à une homonymie fâcheuse <qui faisait sacrifier l'un d'eux> (ex : bellus, bellum : bello, bel) ; soit que divers synonymes se présentant pour un même mot, ~~le peuple en choisit~~ <l'on se contentât> d'un seul à l'exclusion du reste (ainsi saevus ~~æ~~ disparaît devant ~~porta~~ ferox, janica devant porta), soit enfin que le latin classique par cela même qu'il était la langue élégante, choisie, dût renfermer nombre de termes qui ne pouvaient trouver leur place dans la langue commune. En français courrier, antique, courroux sont des mots à peu près inconnus du parler populaire. Il en est <a été> de même dans le latin : Voici un certain nombre de mots qui appartiennent à la langue vulgaire, & ont remplacé les mots classiques correspondants. [...]

Résumons maintenant les remarques diverses qui précèdent. Tous ces exemples prouvent que les traits propres aux langues romanes appartiennent au latin populaire : esprit d'analyse, recours à des constructions plus simples, plus claires, large développement donné à la dérivation. Enfin le lexique des L[angues] R[omanes] reproduit non le lexique du lat[in] classique plus ou moins corrompu, mais celui du lat[in] vulgaire. Tous ces faits justifient donc la théorie qui voit dans les L[angues] R[omanes] le développement naturel et spontané du lat[in] populaire comme celui-ci est le développement du lat[in] archaïque et primitif⁴².

A. Darmesteter développe d'abord l'idée que certains mots du *latin classique* sont passés en *roman* sous des formes dérivées ou composées mais il montre, dans un second temps, que la plupart des mots du *latin classique* ont été remplacés en *roman* par d'autres tirés du *latin populaire*. De là, il conclut que les langues romanes viennent du *latin populaire* et non du *latin classique*, établissant ainsi un rapport de continuité du *latin archaïque* au *latin populaire* puis au *roman* et aux langues romanes.

Alors qu'il est déjà établi que les mots du *latin classique* ont disparu en *roman*, plutôt que de se contenter de mentionner ce fait comme un constat sur lequel appuyer son raisonnement, A. Darmesteter choisit d'en exposer les causes sous forme de liste. Cette liste possède une structure syntaxique qui la linéarise et l'intègre à une phrase unique séparée par des points-virgules. Chaque cause est illustrée par des exemples entre parenthèses. La locution « soit

⁴² BIS, Papiers A. Darmesteter, II / Ms AUC 41, *Cours sur le latin populaire*, s. d.

que » permet de garantir qu'elle est bien perçue en tant que liste par les élèves et auditeurs. Les causes mentionnées, qui relèvent de la phonétique (impossibilité à prononcer), du lexique (homonymie, synonymie) et de la variation des usages sociaux (langue élégante vs langue commune), n'ont rien à voir avec les « traits propres aux langues romanes » présentés dans le second paragraphe qui sont d'ordre morphosyntaxique.

Si l'objectif est de prouver la continuité depuis le *latin archaïque* jusqu'aux langues romanes en passant par le *latin populaire*, le développement du premier paragraphe ne paraît alors pas essentiel à l'argumentation principale. L'intérêt de cette liste de causes semble surtout d'apporter de nouvelles connaissances qui concourent à expliquer le changement linguistique, à la fois en vue d'établir un rapport de causalité et de développer pour éclaircir en donnant à voir le fonctionnement d'un phénomène. L'explication ainsi fournie laisse entrevoir en creux le rôle des locuteurs dans ce changement, ce qui apparaît dans la formule « le peuple en choisit » qu'A. Darmesteter a écrit dans un premier temps avant de se raviser au profit de « l'on se contentât ». Les changements décrits, bien qu'internes à la langue, sont portés par le peuple qui « prononce », « sacrifie », « se contente » et utilise la « langue commune ».

L'hésitation d'A. Darmesteter est à replacer dans un contexte plus large de réflexions sur la nature du changement linguistique, résultat de conventions sociales ou d'une évolution réglée par des lois aveugles. En effet, les années où il enseigne à l'EPHE sont celles où débute en Allemagne la « querelle des lois phonétiques ». L'affirmation par les néogrammairiens allemands du caractère nécessaire de ces lois qui ne connaissent pas d'exception est un moyen « de penser la réalité du langage comme un processus inconscient⁴³. » Si G. Paris « est avant tout un diachronicien fidèle aux principes de l'école néogrammairienne », comme le montrent P. Swiggers et P. Desmet⁴⁴, d'autres Français y sont nettement moins favorables, tel M. Bréal. Celui-ci accorde dès les années 1860 une grande place au rôle des locuteurs dans le changement sémantique, une place encore plus nette dans les textes réunis dans *l'Essai de sémantique* en 1897⁴⁵. Pour ce qui est du changement phonétique, ses conclusions se rapprochent de celles d'H. Schuchardt, à savoir qu'il s'agit d'un processus essentiellement

⁴³ Sylvain Auroux, « Les antinomies méthodologiques » dans Sylvain Auroux (éd.), *Histoire des idées linguistiques*, Liège, Mardaga, 2000, vol. 3 : « L'hégémonie du comparatisme », p. 421.

⁴⁴ Piet Desmet et Pierre Swiggers, « Gaston Paris : aspects linguistiques d'une oeuvre philologique » dans Ramón Lorenzo (éd.), *Actas do XIX Congreso internacional de lingüística e filoloxía románicas. VIII, Sección X, Historia da lingüística e da Filoloxía románicas, Sección XI, Traballos en curso e programas de investigación nacionais e internacionais*, A Coruña, Fundación « Pedro Barrié de la Maza conde de Fenosa », 1996, VIII, p. 211.

⁴⁵ Michel Bréal, *Essai de sémantique : science des significations*, Paris, Hachette, 1897.

analogique et qui se diffuse progressivement au sein d'une communauté⁴⁶. La position d'A. Darmesteter paraît plutôt médiane.

Par ailleurs, en écrivant que « tous ces exemples prouvent » la relation des langues romanes au *latin populaire*, A. Darmesteter semble induire un fait linguistique à partir d'exemples : ceux-ci justifieraient donc la conclusion du raisonnement. Pourtant, la formule « résumons maintenant » qui introduit le second paragraphe cité met en évidence le lien entre les divers arguments présentés et la reprise du fil du discours après une longue liste. En réalité, l'argumentation, qui vise à prouver la continuité du *latin populaire* aux langues romanes, n'explique pas le changement linguistique propre aux exemples présentés, qui se situe entre *latin classique* et *roman*. En revanche, les causes décrites pour ce changement-là sont présentées comme des conséquences inévitables de phénomènes phonétiques ou lexicaux. Le parallèle avec le français moderne montre du reste la permanence de ces facteurs explicatifs, qui ne sont pas propres au latin : les conditions historiques dans lesquelles se déroule ce changement, qui n'est d'ailleurs pas daté, n'ont ici aucune importance.

1.2 *Latin vulgaire, langue celtique, langue germanique*

Quels que soient les critères de définition du *latin vulgaire*, il apparaît distinct du *latin classique* à la fin des années 1870, mais G. Paris comme A. Darmesteter le situent alors dans une continuité du *latin archaïque* jusqu'au *roman*. Le passage du *latin vulgaire* à la diversité des langues romanes implique une réflexion sur la notion de *dialecte*. Dans les années 1880, celle-ci s'inscrit dans des débats nationaux et internationaux dont les *notes de cours* portent les traces.

1.2.1 « Y a-t-il des dialectes en latin vulgaire ? »

Dans le plan de la leçon du 3 décembre 1878 à l'EPHE, cité plus haut, G. Paris s'interroge sur l'existence de dialectes en *latin vulgaire* : « Y a-t-il des dialectes en latin vulgaire ? Exemples tirés de l'au = o, du b devenu y, de la chute de l's finale⁴⁷. » F. Diez prenait en compte six langues dans sa *Grammaire comparée des langues romanes*, qu'il répartissait en trois ensembles géographiques : l'italien et le valaque à l'Est, l'espagnol et le portugais au Sud-Ouest et, enfin, le provençal et le français au Nord-Ouest⁴⁸. S'il considérait la diversité des langues romanes, il ne posait en revanche pas la question de l'existence de dialectes du

⁴⁶ Stijn Verleyen, « Le rapport entre changement sémantique et changement phonique chez Michel Bréal », *Linguistique plurielle*, Rioja, Departamento de Lingüística Aplicada, 2006, p. 822.

⁴⁷ Pour une transcription plus complète de l'extrait, cf. *supra*.

⁴⁸ F. Diez, *Grammaire des langues romanes*, *op. cit.*, p. 1.

latin vulgaire. H. Schuchardt l'aborde en revanche dès 1866, soulignant le flou conceptuel que cache le mot « dialecte », notion difficile à délimiter par rapport à celle de *langue*.

Die Beantwortung der Frage, bis zu welchem Zeitpunkte sollen wir die Dauer der lingua Romana rustica und von welchem an die der romanischen Sprachen rechnen? scheint von der Unterscheidung zwischen Dialekt und Sprache abzuhängen. Schleicher Die Darwin'sche Theorie S. 19 bemerkt richtig: „So war denn begreiflicherweise noch kein Sprachforscher im Stande, eine genügende Definition von Sprache im Gegensatz zu Dialekt u. s. f. zu geben. Was die Einen Sprachen nennen, das nennen die Anderen Dialekte und umgekehrt“. [...] Ich bin der Meinung, der Ausdruck „Dialekte der römischen Vulgärsprache“ ist für die Zeit mit dem „romanische Sprachen“ zu vertauschen, für welche eine selbstständige von einander unabhängige Entwicklung dieser Sprachzweige feststeht⁴⁹.

Au problème terminologique s'articule celui de la périodisation : l'essentiel est de déterminer quand se termine le *latin vulgaire*, même subdivisé en dialectes, et quand commencent les langues romanes dans leur diversité. L'interrogation sur l'existence des dialectes en *latin vulgaire* que contiennent les *notes de cours* de G. Paris montre qu'il a pris en compte la difficulté pointée par H. Schuchardt à la suite d'August Schleicher (1821-1868). Cela correspond d'ailleurs à des réflexions déjà présentes dans les *notes de cours* de la rue Gerson en 1868. Ainsi, après une série d'exemples que G. Paris signalait avoir empruntés à F. Diez et à H. Schuchardt, il écrivait alors à propos du changement de /l/ en /u/ dans des diphtongues, dont /au/ : « il n'est inconnu d'ailleurs à aucune des langues romanes, mais il n'est guère régulier qu'en français et en provençal (dialectes)⁵⁰. » À la fin des années 1860 et jusqu'à la fin des années 1870, la notion de *dialecte* en *latin vulgaire* paraît donc bien intégrée à la conception de l'évolution du *latin vulgaire* aux langues romanes telle que l'enseigne G. Paris.

Il continue d'employer le terme « dialecte » dans les années 1880, mais, quand il l'applique aux parlers présents sur le territoire français, la définition de la notion semble avoir évolué. Dans un compte rendu d'ouvrage publié dans la *Romania*, G. Paris présente ainsi la méthode à suivre pour rédiger un ouvrage sur les « patois » de France.

L'introduction à un ouvrage sur les patois doit être surtout historique et comparative. L'auteur doit rechercher, s'il le peut, les monuments anciens écrits dans les régions dont il s'occupe qui

⁴⁹ Hugo Schuchardt, *Der Vokalismus des Vulgärlateins*, Leipzig, B. G. Teubner, 1866–1868, vol. 1, p. 101.

« La réponse à la question de savoir jusqu'à quand nous devons considérer que persiste la lingua romana rustica et à partir de quand les langues romanes existent semble dépendre de la distinction entre dialecte et langue. Schleicher, [dans] *La Théorie de Darwin*, p. 19, remarque avec justesse : “En effet, sur le plan conceptuel, il n'y a encore eu aucun linguiste qui ait été en mesure de donner une définition satisfaisante de la langue par opposition au dialecte, etc. Ce que les uns nomment langues, les autres les nomment dialectes et inversement.” [...] À mon avis, il faut troquer l'expression “dialectes de la langue vulgaire romaine” pour celle de “langues romanes” pour l'époque à laquelle il est certain que les langues de cette branche connaissent un développement indépendant les unes des autres » (nous traduisons.)

⁵⁰ G. Paris, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française (suite)*, op. cit., p. 49r.

offrent un caractère dialectal, et tâcher ainsi de retrouver les états antérieurs du parler qu'il étudie. Il doit ensuite le comparer aux idiomes voisins, et montrer quelle place il occupe dans ce grand tableau aux teintes insensiblement dégradées, qui, du sud au nord et de l'est à l'ouest, représente l'épanouissement du latin populaire⁵¹.

Si certains « monuments anciens écrits » peuvent présenter un « caractère dialectal », ce qui signifie vraisemblablement qu'ils diffèrent par certains aspects du français de l'Ile-de-France, c'est essentiellement la continuité dans le temps et dans l'espace qui caractérise le rapport du *latin populaire* aux parlers actuels de la France. Dans les *notes* du cours sur la grammaire du *latin vulgaire* qu'il donne en 1885-1886, G. Paris s'interroge sur la chronologie de la différenciation des langues romanes et repose la question de l'existence de dialectes à l'échelle de la Romania.

Le latin, langue de ce petit pays du Vieux-Latium, est devenu la langue de la Romania ancienne puis moderne par la conquête des Romains. Le Latium définitivement conquis en 337, ainsi que le pays des Volsques et des Rutules, on commença à envoyer des colonnes. Peu à peu toutes les langues locales, sauf le grec, disparurent et nous voyons les plus grands écrivains de Rome être <[illisible] comme [illisible], ombrien comme Plaute> Marses <Pélignes> comme Ovide, Celtes <sa> comme Catulle et Virgile, <Tite-Live> Samnites comme Horace Volsque comme Cicéron, <samnite comme Horace, pél[igne] comme Ovide> celte comme Catulle, Virgile, <vénète comme> et Tite-Live, etc. Cependant l'ombrien résiste longtemps (tables d'Eugubicum), l'osque est encore vivant à Pompéi, puis tout disparaît devant le latin. – Vient ensuite l'Espagne, où les monnaies à légende ibérique cessent à peu près avec l'empire (les Sénèque, Lucain, Martial, Quintilien, Columelle, etc). – La Gaule (Trogue Pompée, Pétrone, etc, les Panégyriques). – La Bretagne. – L'Helvétie (Suisse allemande). – La Germanie (rive gauche du Rhin, agri decumates entre le Rhin et le Danube). – Vindélicie, Rhétie, Norique. – Pannonie. – Illyrie et Dalmatie. – Macédoine et Thrace. – Mésie et Dacie. – (Grèce et Orient). – Afrique. Voy[ez] Budinzky, Berlin 1881⁵² ; Jung, die <rom[anischen] Landsch[aften] des röm[ischen] Reiches, Innsbruck, 1881>⁵³

Dans tous ces pays le latin se propagea et dans sa forme officielle et classique (Inscriptions, auteurs) et dans ses formes familières. Les langues qui en sont sorties, italien ~~franco-prov~~ gallo-roman, hispano-roman, ~~illisible~~/rhéto-roman, roman de l'est, offrant de grandes différences, la question qui se pose est de savoir jusqu'où elles remontent, autrement dit si elles existaient déjà dans le latin vulgaire, et dans ce cas on pourrait songer à les attribuer aux langues autochtones. La question est encore indéfinie ; elle se résoudra peu à peu, et nous en toucherons quelques points çà et là. Disons seulement qu'elle ne peut être traitée que par le raisonnement, les monuments ne lui fournissent rien, sauf peut-être pour l'Afrique. On a écrit un livre là-dessus (Sittl, Die loc[alen] Verschiedenheiten der lat[einischen] Sprache, Erl[angen], 1882)⁵⁴, mais qui n'a amené au jour aucun résultat. En règle, toutes les divergences du latin classique qu'on relève dans les inscriptions jusqu'au V^e siècle sont communes à toutes les langues romanes ou au moins à plusieurs ; et il est bien probable qu'à cette époque les illettrés de tout l'empire le

⁵¹ Gaston Paris, « Les patois lorrains, par Lucien Adam. 1881 », *Romania*, 1881, vol. 10, n° 40, p. 606.

⁵² Alexander Budinsky, *Die Ausbreitung der lateinischen Sprache über Italien und die Provinzen des römischen Reiches*, Berlin, W. Hertz, 1881.

⁵³ Julius Jung, *Die romanischen Landschaften des römischen Reiches : Studien ueber die inneren Entwicklungen in der Kaiserzeit*, Innsbruck, Wagner, 1881.

⁵⁴ Karl Sittl, *Die lokalen Verschiedenheiten der lateinischen Sprache : mit besonderer Berücksichtigung des afrikanischen Lateins*, Erlangen, A. Deichert, 1882.

comprenaient ; les divergences se sont développées plus tard, bien qu'elles existassent en germe. (Latin archaïque, latin classique, latin vulgaire)⁵⁵

Dans ce passage, G. Paris développe plusieurs idées. D'abord, il considère que le latin s'est diffusé après l'achèvement de la conquête romaine du Latium en 337 av. J.-C., provoquant ainsi la disparition des autres langues présentes sur ce territoire, sauf le grec. Ensuite, la conquête s'est faite en deux phases : l'Italie d'abord, puis le reste de l'Empire. Troisièmement, le latin s'est diffusé sous deux formes, le *latin classique* et le *latin vulgaire*, dont seule la première a laissé des traces écrites. Enfin, le *latin classique* reste une langue relativement unifiée jusqu'au V^e siècle ap. J.-C.

La liste des provinces conquises et romanisées qu'établit G. Paris n'est pas tout à fait organisée dans l'ordre chronologique de la conquête romaine. Si cette liste commence par les premières régions conquises par Rome hors d'Italie, l'Espagne, la Gaule et la Bretagne – c'est-à-dire la Grande-Bretagne –, c'est en réalité à l'aire de diffusion du latin qu'elle correspond, ce qui explique que la « Grèce » et « l'Orient » se trouvent entre parenthèses puisque, la Dacie – l'actuelle Roumanie – mise à part, ce sont des régions qui sont restées hellénophones après leur intégration à l'Empire romain. Cependant, G. Paris choisit de noter dans cette liste des noms de provinces romaines et non des noms de langues, alors même qu'il vient de donner des exemples de langues qui ont résisté plus longtemps que les autres face au latin. Ainsi, sa présentation semble privilégier l'aspect politique sur l'aspect proprement linguistique.

Pour autant, en mettant en relation l'expansion spatiale de l'Empire romain et la différenciation du latin, phénomènes qu'il situe tous deux dans le temps, G. Paris propose une description complexe du latin, qui croise variations dans le temps, dans l'espace et entre catégories sociales – « les illettrés de tout l'empire » – et différenciée selon les contextes d'emploi, puisqu'il oppose « forme officielle » et « formes familières ». Cependant, il postule l'unité de la langue latine par-delà ces différences, au moins jusqu'au V^e siècle : le latin vulgaire et le latin classique ne sont pas deux langues, ni même deux variétés de la même langue, mais des « formes » différentes que peut prendre la même langue en fonction des situations dans lesquelles elle est utilisée. Les nombreux exemples d'auteurs latins issus de différentes régions extérieures au Latium, qui accompagnent la liste des régions conquises, représentent chacun un peuple intégré à l'Empire qui a adopté le latin et illustrent le fait que le latin a connu une grande diffusion également dans sa forme littéraire. G. Paris insiste sur

⁵⁵ BMF, EPHE, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/055, *Grammaire du latin vulgaire. Cours fait à l'École des hautes Études (1885-1886)*, f. 32v-33v.

l'intégration de ces nouvelles populations par la langue : le latin qui s'est implanté dans l'ensemble de l'Empire romain n'était pas uniquement la langue du peuple mais aussi celle de l'élite.

À la fin de sa démonstration, dans une liste bien plus courte, G. Paris en arrive à la dialectalisation du latin proprement dite et cite quelques noms de langues romanes issues du latin. Il pose ainsi le problème essentiel de l'origine des différences entre ces langues : d'où proviennent-elles si ce n'est du latin qui était globalement uniforme dans l'ensemble de l'Empire ? La question semble tout de même embarrasser qui espère se contenter d'en « toucher quelques points çà et là ». En effet, on comprend difficilement sans l'intervention d'un facteur nouveau que le latin se soit diffusé dans un premier temps à partir du Latium sans subir par contact l'influence des langues des nombreux peuples vivant dans les régions que G. Paris a lui-même nommées précédemment, avant de se différencier.

Karl Sittl (1862-1899), dans le livre que cite G. Paris, avait étudié les différences locales du latin, en particulier en Afrique, afin de montrer, à partir de témoignages tirés d'auteurs latins tardifs et d'inscriptions, qu'il existait des divergences au sein du latin courant. Néanmoins, les attestations alors disponibles révélant peu de variations locales, K. Sittl avait dû se rétracter⁵⁶, n'étant pas parvenu à démontrer que certaines particularités linguistiques étaient spécifiquement liées à la situation géographique. G. Paris refuse à la fois toute idée de rupture entre *latin classique* et *latin vulgaire* et, sans être catégorique, l'influence des langues autochtones sur le latin. Sa vision du latin au milieu des années 1880 s'inscrit assez bien dans la vulgate sur l'histoire du français que rappelait B. Cerquiglini : diffusion très progressive d'une langue à partir d'un centre unique, imperceptibilité des changements dans le temps et lien entre facteurs d'évolution internes et externes.

C'est le même type de raisonnement que développe F. Brunot dans les *notes* de son cours d'histoire de la langue française dont les dernières modifications autographes datent probablement des années 1920⁵⁷. C'est pour lui l'occasion de traiter des différentes dénominations que le *latin vulgaire* a reçues.

L'usage parlé. ¶/Quelque cultivée que soit une société, & avec quelque soin qu'elle tâche de conserver son langage à l'abri des altérations, il est sans exemple qu'elle y réussisse longtemps. [...] Il régnait ainsi dans l'usage un<e> ~~laisser aller~~ <incorrection>, qui chez les uns était simple négligence, chez les autres était impuissance de faire mieux.

Les puristes ont qualifié ce latin ~~de~~<négligé de> diverses épithètes dédaigneuses : familier,

⁵⁶ Paul A. Gaeng, « Variétés régionales du latin parlé : le témoignage des inscriptions » dans József Herman (éd.), *Latin vulgaire, latin tardif : actes du 1^{er} Colloque international sur le latin vulgaire et tardif, Pécs, 2-5 septembre 1985*, Tübingen, M. Niemeyer, 1987, p. 77-78.

⁵⁷ Sur ce point, cf. Chapitre 3

populaire, vulgaire, bas, sale. Nous l'appelons nous : latin vulgaire. <Il n'est bien entendu pas resté semblable à lui-même. Il est essentiellement vivant et changeant.>

Les romanistes parlent souvent de/du latin vulgaire, ils l'étudient, ils l'enseignent même. Il ne faudrait pas pour cela se tromper sur <|> l'idée qu'ils s'en font et s'imaginer qu'ils croient à l'existence d'un idiome populaire propre qui aurait vés/cu [~~illisible~~] <à> côté du latin classique. Il n'y avait à Rome qu'un latin. Chacun l'attrapait de son mieux, les lettrés à peu près complètement, les autres à peu près <mal> chacun suivant ses moyens. Le tableau linguistique <de Rome> serait assez bien figuré par un dégradé assez pur au centre <,> mais où les taches se multiplieraient au [rature] fur et à mesure qu'on avancerait vers les bords, jusqu'à ce que les mouchetures de noir en arrivent presque à cacher entièrement la teinte de fond.

Nous ne pourrions donc pas avoir un texte en latin vulgaire. Il n'y en pas <,> et il ne peut pas y en avoir. Mais <dès l'époque ancienne> il y a ~~et en <assez> grand nombre~~ des textes <littéraires> influencés par le langage [*sic*] vulgaire.

[...] Il faut bien avouer que l'immense majorité des documents qui nous sont parvenus nous cachent l'état réel de l'usage parlé⁵⁸.

Si elles s'apparentent à celles que G. Paris avait dégagées dans les années 1880, les caractéristiques que F. Brunot attribue au *latin vulgaire* diffèrent sous plusieurs aspects de celles que proposait G. Paris en 1868-1869. Pour commencer, si le titre « l'usage parlé » montre qu'il s'agit bien d'une forme de latin définie s'agissant du médium utilisé, en l'occurrence l'oral, le facteur temps paraît essentiel : c'est la variation dans le temps qui explique d'abord l'apparition du *latin vulgaire*, puis sa transformation. D'autre part, ces inévitables changements prennent la forme d'une dégradation, d'une « incorrection » – pour ne pas dire d'un « laisser aller » – qui ne tient pas aux différences sociales. C'est donc par rapport à une norme que se définit le *latin vulgaire*. Cependant, cette norme n'est pas celle du *latin classique*, écrit, mais celle d'un latin parlé. C'est l'usage oral qui provoque inexorablement le changement linguistique, indépendamment de la volonté des locuteurs et de leur appartenance ou non à une élite culturelle. L'explication proposée par F. Brunot s'écarte en cela de la théorie développée par A. Darmesteter.

D'autre part, ce qu'écrit F. Brunot quant à l'unicité du latin contredit ce qu'affirmaient tant G. Paris qu'A. Darmesteter dans les extraits précédemment analysés : l'un et l'autre reconnaissaient bien l'existence d'un *latin vulgaire* à côté du *latin classique*. Selon F. Brunot, la différence se situerait simplement dans le degré de maîtrise du latin. Les usages seraient différenciés selon un gradient centre-périphérie, d'une part, et selon une stratification sociale entre une élite « lettrée » et le reste de la population. Ainsi, les critères de définition de la notion de *latin vulgaire* dépendent à la fois de la situation des locuteurs dans l'espace et dans la société. Il existerait dès lors un continuum entre *latin classique* et *latin vulgaire*. F. Brunot suit l'idée développée par G. Paris au moins quarante ans auparavant quant à la méthode d'étude des *patois*, prolongements du *latin populaire*. L'histoire de la langue latine est le

⁵⁸ F. Brunot, *Petite histoire de la langue française*. « *Latin classique, latin parlé* », *op. cit.*, p. 2-4.

miroir de celle de la langue française. Les problèmes méthodologiques que posent ces deux langues tendent d'ailleurs à se confondre.

Enfin, ce sujet est l'occasion pour F. Brunot de définir, par la négative, sa propre position par rapport aux études sur le *latin vulgaire* : il ne se situe ni du côté des « puristes » ni du côté des « romanistes ». Il présente le travail des romanistes à la fois comme un travail de recherche et d'enseignement dans lequel le *latin vulgaire* occupe une place majeure. « Ils [en] parlent souvent, ils l'étudient, ils l'enseignent même. » Cependant, si la notion est bien reconnue non seulement comme objet d'étude mais aussi comme objet d'enseignement, il n'en demeure pas moins que son emploi reste sujet à équivoque. Par ailleurs, étudier et enseigner la langue française exclusivement est une activité à distinguer de celle des romanistes. F. Brunot se situe ainsi à l'extérieur du domaine qu'il présente à ses étudiants. Il cherche à leur montrer les modalités de la construction du savoir à travers la question des sources et de la fiabilité des connaissances sur le *latin vulgaire*.

1.2.2 Du *latin vulgaire* à la langue nationale

Dans les *notes* du cours qu'il donne rue Gerson en 1868-1869, après avoir défini le *latin vulgaire*, G. Paris situe dans le temps la transition du *sermo plebeius* au français. Le *latin vulgaire*, langue uniquement orale, limitée aux usages populaires alors qu'elle est connue de l'élite sociale d'origine germanique, qui refuse de l'écrire⁵⁹, connaît une transformation radicale à partir du IX^e siècle.

Ce ne fut qu'après la mort de Charlemagne que la révolution qui, ayant soumis les pays latins aux Germains, imposa aux Germains la langue latine vulgaire (ou romane), fut véritablement consommée. La preuve s'en trouve dans le précieux monument de 842 [...] ⁶⁰.

L'insistance sur les rapports de soumission politique des Gallo-romains aux Germains et, réciproquement, la soumission linguistique des Germains aux latinophones, met en lumière la métaphore de l'histoire de France qui sous-tend l'ensemble de ce récit. En effet, la théorie qu'expose G. Paris ressemble à celle développée au XVIII^e siècle par l'abbé Dubos (1670-1742) en réponse aux affirmations d'Henri de Boulainvilliers (1658-1722)⁶¹. En effet, H. de Boulainvilliers défendait l'idée d'une double source de peuplement de la France, selon

⁵⁹ Cf. *supra* (ce chapitre, 1.1.1).

⁶⁰ G. Paris, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française*, op. cit., p. 8v-9r.

⁶¹ Henri de Boulainvilliers, *Essais sur la noblesse de France, contenant une dissertation sur son origine & abaissement*, Amsterdam, 1732, 2 vol. ; Jean-Baptiste Dubos, *Histoire critique de l'établissement de la monarchie française dans les Gaules*, Paris, Osmont, 1734, 3 vol. Sur leurs positions, cf. Krzysztof Pomian, « Francs et Gaulois » dans Pierre Nora (éd.), *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1992, T. III : Les France, vol. 1 : « Conflits et partages », p. 67-71 ; Claude Nicolet, *La fabrique d'une nation : la France entre Rome et les Germains*, Paris, Perrin, 2003, p. 67-96 ; André Burguière, « L'historiographie des origines de la France », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2003, 58^e année, n^o 1, p. 41-62.

laquelle deux populations auraient coexisté sur le territoire depuis le début du Moyen-Âge : une population primitive, majoritaire, qui descendait des Gaulois, et une minorité d'envahisseurs germaniques, qui ont réduit les Gaulois en esclavage, donnant ainsi naissance à la distinction entre noblesse et Tiers-État⁶².

G. Paris, à la suite de l'abbé Dubos, considère que dès le V^e siècle, les Gaulois sont déjà des Romains et que les Francs, en contact avec Rome depuis des siècles, se sont civilisés de telle sorte qu'ils n'ont pas conquis le territoire de la Gaule. C'est volontairement que les Gaulois, devenus Romains, se sont soumis aux Germains. Ainsi, l'influence germanique sur la Gaule est-elle très limitée, tandis que la latinité se trouve au principe de l'identité du peuple français. Dans cette perspective, les Germains, qui représentent l'élite sociale et politique, parviennent certes à imposer leur domination à l'ensemble des peuples latins, mais ceux-ci parviennent en retour à établir la domination de leur langue, à l'instar des Grecs qui, après la conquête romaine, ont imposé leur langue et leur culture à leurs envahisseurs.

Parler de « révolution » n'implique pas ici de rupture mais bien une continuité. G. Paris suit le point de vue de N.-D. Fustel de Coulanges que Claude Nicolet résume ainsi : « les révolutions, quand elles surviennent ont toujours été préparées⁶³. » En affirmant la permanence du latin jusqu'au français, il s'agit de minimiser l'influence de la langue germanique. L'enjeu est aussi de légitimer l'étude des langues romanes en France. À la fin des années 1860, ce domaine est encore principalement investi par les Allemands ; on a montré précédemment les difficultés avec lesquelles les langues romanes s'imposent finalement comme objet d'une Conférence autonome à l'EPHE, justement au moment où G. Paris dispense ce cours rue Gerson⁶⁴.

Enfin, à travers l'affirmation selon laquelle la langue française n'est pas la « fille », mais le prolongement du latin, spécifiquement du *latin vulgaire*, l'objectif est d'établir le caractère national de la langue française. Plus encore, le *latin vulgaire*, langue du peuple, langue orale et néanmoins utilisée pour des créations littéraires, apparaît comme l'image antique de la

⁶² Cf. aussi Anne-Marie Thiesse, *La création des identités nationales : Europe XVIII^e-XX^e siècle*, Paris, Seuil, 2001, p. 51. Cette théorie, très répandue au XVIII^e siècle, est initialement diffusée par des membres de la noblesse qui souhaitent légitimer leurs privilèges en les rattachant à un droit de conquête plutôt qu'à la faveur royale. B. Cerquiglini (*La naissance du français, op. cit.*, p. 13.) affirme que cette idée est exposée pour la première fois par Wolfgang Hunger (1511-1555) dans un ouvrage posthume (*Linguae germanicae vindicatio contra exoticas quasdam, quae complurium vocum et dictionum, mere germanicarum, etymologias, ex sua petere sunt conati*, Argentorati, excudebat B. Jobin, 1586.). Elle est ensuite reprise dans une perspective inversée : le Peuple, né des Gaulois, incarne la Nation alors que l'aristocratie est étrangère. Au XIX^e siècle, l'idée est reprise par des libéraux comme Augustin Thierry (1795-1856) ou F. Guizot aussi bien que par Arthur de Gobineau, *Essai sur l'inégalité des races humaines*, Paris, Firmin Didot, 1853, 2 vol.

⁶³ C. Nicolet, *La fabrique d'une nation, op. cit.*, p. 219.

⁶⁴ Cf. Chapitre 2.

langue des troubadours et des trouvères. Les *Serments de Strasbourg*, évoqués à la dernière phrase, présentent une importance particulière. En tant que texte patrimonial, « monument », ils marquent l'entrée dans la modernité du *latin vulgaire* enfin pleinement reconnu et qui devient à cette occasion la langue romane, puis française par extension, face à la langue germanique. L'enjeu est de taille, comme le souligne Anne-Marie Thiesse.

Une langue nationale a pour fonction, d'une part, de se substituer à une bigarrure de modalités linguistiques répondant à des usages diversifiés et, d'autre part, d'incarner la nation : son "cahier des charges" est de ce fait lourd et contraignant. [...] Elle doit se confondre avec la nation – s'enraciner dans ses profondeurs historiques, porter l'empreinte du peuple⁶⁵.

La question nationale est une constante chez G. Paris, qui se traduit dans sa vision du *latin vulgaire* en tant qu'origine de la langue française, mais qui ne s'y réduit pas. En effet, cette question porte non seulement sur l'aspect proprement linguistique, mais aussi sur les théories explicatives du passage du *latin vulgaire* au français. En 1889-1890, pour un cours de grammaire de l'ancien français également donné à l'EPHE, après une introduction dans laquelle il présente l'objet du cours et les sources à partir desquelles on peut étudier l'ancien français, G. Paris met en lien ces deux aspects en faisant explicitement référence à divers auteurs.

Le français est le latin importé en Gaule. Son histoire commence avec la conquête romaine. Quelles évolutions avait déjà accompli le latin vulgaire ? (Théorie de Gröber : le c en sarde, l'j, u, l's, le t) – Quelles influences a exercé sur ce latin vulgaire le celtique antérieur ? (Théorie d'Ascoli : ü, c = j, etc ; idée de L. Adam ; importance du celtique ; noms de lieux ; accents, etc). – En fait, on peut négliger tout cela, qui n'a d'intérêt que comme explication. L'évolution du langage tient au temps, peut-être au climat, au milieu. – Germanique⁶⁶.

Dans les *notes* de ce cours, assez largement rédigées, ce passage présente une alternance de segments rédigés et de segments notationnels. Bien que toutes les idées ne soient pas entièrement explicitées, il n'en demeure pas moins clair que G. Paris compte discuter en cours la théorie de G. Gröber sur le passage du latin vulgaire au roman ainsi que celles de Graziadio Ascoli (1829-1907) et de Lucien Adam (1833-1918) sur l'influence de la langue celtique sur le latin en Gaule.

G. Gröber, dans une série d'articles publiés à partir de 1884 dans la revue *Archiv für lateinische Lexikographie und Grammatik*, a en effet développé l'idée que chacune des langues romanes a évolué sur un territoire donné à partir de l'état du *latin vulgaire* au moment de la conquête de ce territoire par les Romains⁶⁷. De là, partant du principe qu'il est peu

⁶⁵ A.-M. Thiesse, *La création des identités nationales*, op. cit., p. 70-71.

⁶⁶ BMF, EPHE, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/055, *Grammaire de l'ancien français. École des Hautes Études 1889-1890*, f. 42r.

⁶⁷ Gustav Gröber, « Vulgärlateinische Substrate romanischer Wörter », *Archiv für lateinische Lexikographie und Grammatik*, 1884, vol. 1, p. 204-254.

probable qu'un même changement phonétique ait eu lieu séparément sur chaque territoire, G. Gröber pense pouvoir en conclure qu'un changement identique en plusieurs lieux indique qu'il s'est produit antérieurement à la conquête de ces territoires.

Il s'appuie notamment sur l'absence d'assibilation de /c/ et de /g/ devant /e/ et /i/ en sarde pour justifier sa théorie, ce que G. Paris réfute dans un article sur l'altération du /c/ latin dans les langues romanes paru en 1893. S'il admet qu'elle est « très ingénieuse et en certains points vraiment féconde », il considère que l'explication de G. Gröber a entraîné des « exagérations systématiques » et une forme d'aveuglement de la part de son auteur et de ses sectateurs, parmi lesquels il nomme W. Meyer-Lübke⁶⁸. G. Paris se fonde sur « les faits externes de l'histoire de cette altération⁶⁹ » pour prouver que l'altération du /c/ latin s'est faite indépendamment dans les différentes langues romanes : le désaccord avec G. Gröber ne porte pas uniquement sur les conclusions, mais sur la méthode d'investigation elle-même, descendante chez G. Paris et ascendante de G. Gröber⁷⁰.

L'autre point sur lequel G. Paris se prononce dans ces *notes*, avec d'ailleurs plus de vigueur, est l'influence du celtique sur le *latin vulgaire*. Sans la nier, il l'estime négligeable, prenant ainsi position contre la théorie du substrat énoncée par Gr. Ascoli, que G. Paris inclut dans la catégorie des explications par « l'influence des langues indigènes ». Le compte rendu très critique que G. Paris a publié de *Una lettera glottologica* en 1882 dans la *Romania* témoigne de son hostilité à l'égard de cette théorie⁷¹. Il y récuse les « motifs ethnologiques de l'altération du langage ».

Les grammairiens contemporains sont en général assez sceptiques à cet endroit, et M. Ascoli trouve qu'ils vont trop loin. Pour le prouver, il cherche à établir l'influence de certaines habitudes de prononciation des Celtes sur la transformation des sons latins. [...] Que de traits dans le développement phonétique du gaulois, par exemple (j'entends par là le *cambrique*), sont étrangers ou même antipathiques au français, à côté d'un petit nombre de traits qui leur sont communs, et qui se retrouvent en général dans d'autres langues ! Une enquête complète sur ce sujet devra tenir compte de tous les faits et ne pas être menée en vue d'une solution souhaitée⁷².

G. Paris n'admet pas une théorie du changement linguistique fondée sur une distinction ethnique qui remet en cause la continuité du latin au français sur l'ensemble du territoire national. La critique quant à l'influence de la langue celtique qu'il adresse à Gr. Ascoli dans

⁶⁸ Gaston Paris, « L'altération romane du *c* latin », *Annales de l'École pratique des hautes études*, 1893, vol. 25, n° 1, p. 24.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 29.

⁷⁰ Cf. *infra*, 2.1.1.

⁷¹ Gaston Paris, « Una Lettera glottologica di G. I. Ascoli, pubblicata nell'occasione che raccoglievasi in Berlino il quinto congresso internazionale degli orientalisti. 1881 », *Romania*, 1882, vol. 11, n° 41, p. 130-134.

⁷² *Ibid.*, p. 130-133.

son compte rendu rejoint ainsi le reproche que reflètent les *notes de cours* à l'encontre de L. Adam sur le rôle de la langue germanique, à peine mentionnée.

L. Adam, un des seuls américanistes à être membre de la *Société de Linguistique de Paris*, n'est pas spécialiste des langues romanes. En revanche, il s'intéresse à l'étude des patois et a mené une enquête sur ceux du Nord-Est de la France en 1874⁷³. Il a publié ses résultats en 1881 dans un ouvrage sur les patois lorrains dont G. Paris a rédigé un compte rendu pour la *Romania*. Dans ce texte, G. Paris réfute l'idée selon laquelle le passage du /s/ initial en latin à /hh/ dans certains patois lorrains (ex : *hheu* pour *sœur*) serait dû à l'implantation de peuples germaniques aux V^e-VI^e siècles avant J.-C. dans des régions déjà habitées par des Celtes⁷⁴. En fait, il refuse catégoriquement tout lien entre évolution linguistique et « aptitudes phonétiques » héréditaires, selon l'expression de L. Adam. Autrement dit, G. Paris récuse l'explication raciale du changement linguistique et, par conséquent, sa portée ethnographique.

Comme pour G. Gröber, G. Paris critique la méthode de L. Adam. Néanmoins, les reproches qu'il adresse à L. Adam sont bien plus graves : L. Adam manque de connaissances en grammaire historique du français et oublie tout un pan de l'analyse, celui qui concerne l'étymologie. De ce point de vue, ces *notes de cours* où G. Paris parle de « théorie » pour G. Gröber et Gr. Ascoli, mais utilise le mot « idée » pour désigner les travaux de L. Adam, confirment la conclusion de Piet Desmet selon qui G. Paris « considère Adam comme un bon amateur, capable de fournir des données, mais qui devrait se faire assister d'un spécialiste, susceptible de dégager les lois phonétiques⁷⁵ ». Pour autant, le directeur de la *Conférence des langues romanes* estime que L. Adam mérite d'être cité dans le cadre de son enseignement, peut-être en raison du fait que son ouvrage a fait l'objet de nombreux comptes rendus en France et en Allemagne⁷⁶.

Une autre pierre d'achoppement avec L. Adam est le fait qu'il croit pouvoir identifier sur une base grammaticale des dialectes et sous-dialectes dans les patois lorrains. Un peu plus d'un an après le discours sur les parlers de France prononcé en mai 1888 à la réunion des sociétés savantes, dans lequel G. Paris affirmait l'unité linguistique nationale par-delà les « nuances insensibles » qui séparent les « parlers populaires⁷⁷ », le mot « évolution » qu'il

⁷³ P. Desmet, *La linguistique naturaliste en France (1867-1922)*, *op. cit.*, p. 450-458.

⁷⁴ Lucien Adam, *Les patois lorrains*, Nancy, Grosjean-Maupin, 1881 ; G. Paris, « Les patois lorrains, par Lucien Adam. 1881 », *art. cit.*

⁷⁵ P. Desmet, *La linguistique naturaliste en France (1867-1922)*, *op. cit.*, p. 459.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 453.

⁷⁷ Gaston Paris, « Les parlers de France. Lecture faite à la réunion des sociétés savantes le 16 mai 1888 », *Revue des patois gallo-romans*, 1888, vol. 2, p. 163.

emploi dans ses *notes* lui permet justement d'occulter la question de l'existence de dialectes en *latin vulgaire* et, partant, en français.

D'ailleurs, le latin vulgaire ne suffit pas à rendre compte du lexique roman : ce lexique contient, sans parler des mots trop nombreux qu'on n'a pu encore identifier, un apport considérable de mots germaniques, dus aux invasions qui ont renversé l'empire romain et qui ont eu pour résultat la constitution des nations modernes. Là aussi, les recherches sont fort intéressantes. Outre les mots de tout genre que les Germains ont fait accepter aux Gallo-Romains en adoptant eux-mêmes leur langue, ils leur ont fourni pendant plusieurs siècles, phénomène bien remarquable, presque tous leurs noms personnels⁷⁸.

En 1889, G. Paris parle bien « d'invasions » et non plus de « domination politique » comme il le faisait dans ses *notes* pour la rue Gerson vingt ans auparavant. Sur le plan linguistique, s'il reconnaît l'importance des « influences » extérieures sur le *roman*, dont celle des langues germaniques, le tout aboutissant à « la constitution des nations modernes », il rappelle tout de même que les Germains ont eux-mêmes adopté le latin. Là aussi, à partir du *latin vulgaire*, les continuités sont bien plus fortes que les ruptures. En revanche, l'idée que ce latin puisse être une « corruption » du *latin classique* n'est même plus mentionnée, fût-ce pour la disqualifier.

De manière générale, l'aspect social et le médium de communication auxquels G. Paris accordait tant d'importance précédemment ont laissé place à un questionnement fondé sur la variation dans le temps. Dans cette optique, G. Paris met en avant les facteurs historiques (« temps ») et, de manière moins affirmative, géographiques (« climat, milieu »). Le reste « n'a d'intérêt que comme explication ». L'important n'est donc pas l'explication, à comprendre ici au sens de « cause », mais le fait lui-même : « le français est le latin importé en Gaule ». Si des changements sont intervenus entre les deux états, les théories qui cherchent à les expliquer, quelles qu'elles soient, sont trop spécifiques, réduites à une langue particulière. Ce sont les facteurs valables pour « l'évolution du langage » indépendamment de la langue particulière envisagée qui sont intéressants.

2 Méthodes de connaissance et échelles d'analyse

Dans un article sur les liens entre la « question de la langue » et « l'identité nationale » tels qu'ils sont abordés par les linguistes au XIX^e siècle, Jean-Louis Chiss souligne l'importance de la prise en compte des contextes dans lesquels s'élaborent les discours sur ce thème. Mettant en perspective à partir d'écrits d'E. Renan, M. Bréal et A. Meillet les liens entre réflexions théoriques et configurations idéologiques qui se font jour en France à la fin du

⁷⁸ *Ibid.*, p. 173.

XIX^e siècle, il montre comment la définition des fondements de la Nation et des nationalités s'articule aux débats épistémologiques internes aux études linguistiques, notamment ceux qui portent sur le rattachement de ces savoirs aux sciences naturelles ou aux sciences historiques⁷⁹. Le refus du déterminisme naturel justifie ainsi des prises de positions vis-à-vis des multiples récits nationaux qui circulent alors dans des milieux érudits dont historiens et philologues professionnels veulent se distancier au moment où ces études s'institutionnalisent.

Si, à partir de la fin des années 1870, les monuments de la littérature médiévale tels que la *Chanson de Roland* et l'ancien français sont revendiqués en France comme un patrimoine national, fondateur d'une identité que l'enseignement scolaire a vocation à diffuser, l'étude des langues romanes demeure attachée à l'Allemagne. Outre la figure tutélaire de F. Diez, les chaires de philologie romane y sont bien mieux implantées qu'en France, même si les langues romanes restent assez tardivement conjointes à d'autres langues, en particulier l'anglais⁸⁰. J.-L. Chiss rappelle de quelle façon E. Renan, en 1882, rejette la théorie selon laquelle la Nation française serait héritière des Gaulois en récusant la « raison ethnographique » qu'il considère comme la marque du « germanisme ». Dès lors, pour fonder une philologie romane proprement française, d'une part, et pour réfuter les théories qu'on pourrait qualifier « d'identitaires » des « celtomanes », d'autre part, il faut s'approprier, « nationaliser » le *latin vulgaire*, objet d'étude incontournable en tant qu'origine des langues romanes, donc du français, mais aussi, par conséquent, objet commun à tous les romanistes quelle que soit leur appartenance nationale.

2.1 Le latin vulgaire, un savoir « à la française »

2.1.1 Latin vulgaire et rivalités internationales

La notion de *latin vulgaire* est elle-même porteuse d'une histoire, on l'a dit, et son emploi dans les *notes de cours* s'accompagne de références qui contribuent à situer le point de vue de l'enseignant dans une filiation savante et en opposition à d'autres courants. Dans l'introduction des *notes* du cours intitulé « Grammaire du latin vulgaire » dispensé à l'EPHE au premier semestre 1885-1886, G. Paris revient de manière très succincte sur l'origine de la notion après avoir énuméré certains traits caractéristiques qui distinguent les langues romanes du latin.

⁷⁹ Jean-Louis Chiss, « Les linguistes du XIX^e siècle, l'« identité nationale » et la question de la langue », *Langages*, 2011, n° 182, p. 41-53.

⁸⁰ H.H. Christmann, *Romanistik und Anglistik...*, *op. cit.*

Les philologues qui abordèrent ce problème, ne connaissant que le latin des éditions classiques, virent simplement dans le roman une corruption du latin, ajoutant pour les diverses langues soit l'influence des langues indigènes, soit celle des langues germaniques (l'article). Raynouard inventa la *romana rustica* identique au provençal des troubadours, d'où dérivèrent les autres langues. Mais de bonne heure se présenta l'idée de la langue populaire (Leonard d'Arezzo au XV^e siècle), et aujourd'hui tout le monde l'admet⁸¹.

G. Paris ne développe pas plus le sujet, mais il mêle en quelques phrases plusieurs références d'époques diverses qui lui permettent de replacer son objet d'étude dans une lignée remontant au Moyen-Âge qui légitime le choix de traiter du *latin vulgaire*. Il construit ainsi ce que Sylvain Auroux a appelé un *horizon de rétrospection*, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances préexistantes à son propre travail qu'il prend en compte dans l'élaboration de son savoir⁸². En ne nommant pas les « philologues qui abordèrent ce problème », G. Paris se place hors de toute filiation intellectuelle récente et précise. Alors même qu'il souligne l'importance des sources utilisées pour analyser le passage du latin au roman et qu'il fait référence dans des *notes de cours* antérieures au travail d'H. Schuchardt, on ne trouve ce nom à aucun moment dans les *notes* de ce cours-là⁸³. Qui plus est, G. Paris passe sous silence d'autres théories explicatives qui ont été proposées dans les années précédentes, en particulier celle de Gr. Ascoli et celle de G. Gröber⁸⁴.

Cette omission, si elle peut s'expliquer par un souci d'économie propre aux écrits préparatoires⁸⁵, n'est cependant sans doute pas anodine. En effet, hors de l'opposition à la théorie des substrats et à l'argument « ethnologique » avancé par Gr. Ascoli pour expliquer la différenciation du latin qui a mené aux différentes langues romanes, ce que récuse G. Paris, la fin du compte rendu de *Una lettera glottologica*, précédemment mentionné, met au jour des rivalités internationales dans l'étude des langues romanes.

Je terminerai par un mot qu'il m'est impossible de ne pas dire. [...] À propos de ses études "romanologiques", M. Ascoli oblige son élève de convenir que "les Flechia, les Mussafia, les Schuchardt, les Foerster... l'ont gâté par leur bienveillance." Il ajoute : "Quant aux Français, il faut tenir compte des conditions particulières où ils se trouvent. Il leur faut penser avant tout à leur public propre, et il est presque inévitable qu'ils prennent de temps à autre certaines intonations qui leur sont particulières, surtout quand il s'agit de se mesurer avec les Cisalpins. Au reste, ce sont là des choses un peu moins qu'imperceptibles." Elles sont, à vrai dire, absolument imperceptibles à notre conscience, et nous l'interrogeons en vain pour savoir ce que M. Ascoli a voulu dire. Il nous permettra de l'assurer que nous ne sacrifions pas la moindre parcelle de ce que nous croyons la vérité par égard pour "notre public propre", et que l'idée de

⁸¹ G. Paris, *Grammaire du latin vulgaire*, *op. cit.*, p. 30v-31r.

⁸² S. Auroux, « Histoire des sciences et entropie des systèmes scientifiques. Les horizons de rétrospection », art. cit.

⁸³ Voir par exemple G. Paris, *Conférence 1^{ère} année (1^{er} semestre 1878-1879)*, *op. cit.*, p. 9v ; G. Paris, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française (suite)*, *op. cit.*, p. 27r.

⁸⁴ Cf. *infra*. Il est cependant possible dans le cas de G. Gröber que G. Paris n'ait pas encore lu son article de 1884 (G. Gröber, « Vulgärlateinische Substrate romanischer Wörter », art. cit.).

⁸⁵ Cf. Chapitre 4.

“nous mesurer avec les Transalpins” sur le terrain de la linguistique ne nous est jamais entrée dans l’esprit. [...] Nous soupçonnons donc quelque malentendu dont nous ignorons l’origine, et nous croyons en tout cas que, là plus encore qu’en phonétique, les “motifs ethnologiques” sont des hypothèses fort peu vraisemblables⁸⁶.

G. Paris semble d’accord avec Gr. Ascoli pour reconnaître aux Allemands la primauté en matière d’études des langues romanes. En revanche, il s’oppose catégoriquement à toute idée de rivalité franco-italienne dans ce domaine et d’adaptation à la spécificité du public français qu’allègue Gr. Ascoli. Le motif de désaccord dépasse visiblement la question de l’influence du substrat celtique sur le *latin vulgaire*. Il renvoie vraisemblablement à la controverse autour de l’existence du franco-provençal que Gr. Ascoli a entretenue avec P. Meyer à partir de 1875.

En effet, l’Italien a gagné cette année-là le prix du meilleur travail philologique sur la langue d’oc à l’occasion du concours organisé par la Société des Langues romanes à Montpellier, avec un mémoire intitulé *Schizzi franco-provenzali* dont P. Meyer a publié un compte rendu dans la *Romania*⁸⁷. Dans ce travail, Gr. Ascoli identifie un ensemble linguistique distinct du français et de l’italien, qu’il nomme « franco-provençal ». P. Meyer nie son existence à partir de deux arguments : le franco-provençal n’a pas de limites fixes identifiables, d’une part, et les informations utilisées par Gr. Ascoli se trouvent dans des imprimés et ne sont pas issues d’une enquête de terrain et portant sur des « parlers ».

Ce débat international coïncide en France avec l’enquête de terrain menée entre 1873 et 1875 par les Occitans Octavien Bringuier (1829-1875) et Charles de Tourtoulon (1836-1913) en vue de déterminer la frontière entre la langue d’oc et la langue d’oïl. Malgré la bienveillance dont G. Paris et P. Meyer semblent faire preuve à leur endroit dans un premier temps, le danger d’une image clivée de la nation que représente ce type d’initiative les conduit à manifester leur hostilité à son égard. L’opposition franco-italienne se double d’une opposition Paris-province, qui recouvre elle-même une opposition romanistes-occitanistes⁸⁸.

⁸⁶ G. Paris, « Una Lettera glottologica di G. I. Ascoli, pubblicata nell’ occasione che raccoglievasi in Berlino il quinto congresso internazionale degli orientalisti. 1881 », art. cit., p. 133-134. Malgré les critiques qu’il lui adresse, G. Paris semble par ailleurs entretenir de très bonnes relations avec Gr. Ascoli (Guido Lucchini, « L’influence de Gaston Paris sur les philologues de son époque en Italie » dans Michel Zink (éd.), *Le Moyen âge de Gaston Paris : la poésie à l’épreuve de la philologie [actes du colloque, 27 et 28 mars 2003, Collège de France]*, Paris, Odile Jacob, 2004, p. 249.).

⁸⁷ Graziadio Isaia Ascoli, *Schizzi franco-provenzali*, Rome, Loescher, 1874 ; Paul Meyer, « Archivio glottologico italiano diretto da G. I. Ascoli, T. III, n°1 », *Romania*, 1875, vol. 4, n° 14, p. 293-296. Sur ce point, cf. Gabriel Bergounioux, « Le francien (1815-1914) : la linguistique au service de la patrie », *Mots*, 1989, vol. 19, n° 1, p. 23-40 ; Patrick Sériot, *Structure et totalité : les origines intellectuelles du structuralisme en Europe centrale et orientale*, 2^e éd., Limoges, Lambert-Lucas, 2012, p. 128-129.

⁸⁸ Sur l’articulation entre les travaux de Gr. Ascoli, l’enquête d’O. Bringuier et de Ch. de Tourtoulon et le point de vue de P. Meyer et de G. Paris cf. F. Zantedeschi, « La dialectologie avant sa disciplinarisation : la Société pour l’étude des langues romanes, Romania et le statut de la langue d’oc », art. cit.

Qui plus est, le milieu des années 1870 correspond également au moment de la fondation de l'École française de Rome⁸⁹. Au même moment, l'*Instituto di corrispondenza archeologica*, institution privée inaugurée à Rome en 1829 et chargée de publier des sources historiques sur Rome et l'Italie ainsi que des travaux scientifiques internationaux, est rattaché à l'Académie de Berlin par un décret de Guillaume I^{er} en 1871. La ville de Rome constitue alors un enjeu symbolique majeur : lieu d'émulation, elle devient le champ clos de rivalités savantes internationales, entre Français et Allemands, mais aussi avec les Italiens eux-mêmes, qui cherchent à développer l'étude de leurs propres monuments archéologiques et épigraphiques. Se déroule alors une véritable « guerre de l'érudition⁹⁰ ».

Ce contexte, qui reste implicite, figure en arrière-plan du compte rendu de l'article de Gr. Ascoli par G. Paris et ses *notes de cours* de 1885. La rivalité franco-italienne que mentionne Gr. Ascoli et que conteste G. Paris porte en réalité sur la relation des savants de chacun de ces pays à la romanistique allemande. Gr. Ascoli souhaite introduire en Italie les méthodes allemandes pour l'étude des faits linguistiques, estimant qu'ils peuvent tous constituer des objets d'étude, qu'ils soient considérés comme relevant d'une langue ou d'un dialecte, dans la mesure où ce sont tous des parlars. À l'inverse, G. Paris et P. Meyer, qui ne reconnaissent pas l'existence de dialectes caractérisés par un ensemble de traits linguistiques distinctifs, cherchent à construire une unité linguistique nationale caractérisée par sa permanence à travers les siècles. La notion de *francien*, parler de l'Île-de-France depuis le début du Moyen-Âge qui se serait propagé au reste du territoire français, réduisant les autres parlars au rang de *patois*, leur permet de théoriser cette unité. Dans son discours sur les parlars de France de 1888, G. Paris fait un parallèle entre la situation de l'Empire romain au V^e siècle et celle de la France des années 1880. Selon lui, la domination du parler de Paris sur le reste de la France est

un fait qu'on peut regretter à certains points de vue, mais qui a d'immenses avantages pour la civilisation et pour l'unité nationale : il fait d'ailleurs partie d'une évolution dont les causes agissent sans cesse plus énergiquement et que rien ne saurait sans doute entraver, si ce n'est une catastrophe analogue à celle qui, il y a quatorze siècles, a détruit le règne du latin classique et donné au latin vulgaire toute liberté de développement⁹¹.

⁸⁹ Un décret du 25 mars 1873 institue une section romaine de l'École française d'Athènes, qui devient officiellement l'École française de Rome par le décret du 20 novembre 1875. Elle s'installe au palais Farnèse en décembre 1875. Sur la naissance de l'institution, cf. Michel Gras et Olivier Poncet (éds.), *Construire l'institution. L'École française de Rome, 1873-1895*, Rome, Publications de l'École française de Rome, 2013.

⁹⁰ C. Nicolet, *La fabrique d'une nation, op. cit.*, p. 254. Sur ces rivalités, cf. Ève Gran-Aymerich, « L'archéologie européenne à Rome, de 1829 à 1875 : la « belle internationalité » de la science franco-allemande », *Revue germanique internationale*, 2012, n° 16, p. 13-28.

⁹¹ G. Paris, « Les parlars de France », art. cit., p. 167.

Ainsi, la langue française, prolongement du *francien*, est la garante de l'unité nationale. Celle-ci apparaît menacée comme l'a été l'unité de l'Empire romain où le *latin classique* a disparu face à l'invasion germanique entraînant la diversification des langues de la Romania. Le point de vue français – et même parisien – sur la langue française que défend G. Paris est donc incompatible avec la conception de Gr. Ascoli. De surcroît, G. Paris ne peut accepter qu'on remette en cause ouvertement la qualité de ses recherches et la validité de ses travaux.

Si dans les *notes* de son cours, G. Paris exclut les travaux étrangers les plus récents, il nomme en revanche deux précurseurs. D'abord, il cite le nom de F. Raynouard et fait référence à ses *Choix des poésies originales des troubadours*, publiés entre 1816 et 1821⁹². Cette série d'ouvrages, dans lesquels F. Raynouard développait la notion de *romana rustica*, a connu un relatif succès à cette époque. Pierre Daunou (1761-1840), rédacteur en chef du *Journal des Savans*, louait le travail de F. Raynouard dans un compte rendu et signalait que

dans l'origine, l'expression *romana rustica*, qui a été réduite, depuis, au seul mot *romana*, signifioit le latin corrompu que parloient les rustiques habitans des provinces soumises à la domination romaine. Comme il nous paroît fort difficile que la langue latine se soit partout altérée de la même manière, nous inclinierions à penser qu'avant l'an 1000, *romana rustica* n'étoit qu'une dénomination générique applicable au latin diversement défiguré en différens pays. Nous concevons bien cependant qu'une sorte d'uniformité dans l'ignorance commune et dans la grossièreté des habitudes intellectuelles a pu ou même dû ramener la plupart de ces peuples à une sorte de système général d'altérations. C'est ce système que M. Raynouard a exposé avec une rare sagacité dans sa grammaire de la langue romane avant l'an 1000 : il a retrouvé ensuite cette même grammaire développée dans celle de la langue provençale, telle que les troubadours l'ont écrite depuis l'an 1000 jusqu'au milieu du XIV^e siècle ; et il nous en fait reconnoître aujourd'hui les élémens dans les quatre langues de l'Europe moderne⁹³.

Comme P. Daunou, G. Paris reconnaît à la fois le mérite et les limites du travail de F. Raynouard : il a certes su voir un ancêtre commun aux langues romanes différent du latin classique mais, d'une part, il l'a mal identifié et, d'autre part, il a simplement ajouté une étape intermédiaire entre le latin classique et les langues romanes sans remettre en question l'existence du processus de « corruption » linguistique. En revanche, G. Paris ne prend pas en compte les diverses critiques qui ont été adressées à F. Raynouard, non seulement par P. Daunou, mais avant lui par A. von Schlegel. La critique d'A. von Schlegel porte sur le fait que le nom « romana » a été utilisé en différents lieux pour désigner la langue locale sans que toutes les langues ainsi nommées soient identiques, d'une part, et sur une prise en compte insuffisante de la diversification des langues romanes, d'autre part. G. Paris omet enfin une autre critique plus importante formulée par A. von Schlegel : postuler que le provençal est

⁹² François Raynouard (éd.), *Choix des poésies originales des troubadours*, Genève / Paris, Slatkine, 1982, vol.6.

⁹³ François Daunou, « Choix des poésies originales des troubadours, par M. Raynouard, tome VI, contenant la Grammaire comparée des langues de l'Europe latine dans leurs rapports avec la langue des Troubadours », *Journal des savans*, février 1823, p. 89.

l'origine commune des langues romanes signifierait qu'il serait plus proche du latin que les autres ; or ce n'est pas exact s'agissant de l'italien ou de l'espagnol par exemple⁹⁴.

Ensuite, G. Paris fait référence à Leonardo Bruni (1370-1444), qu'il nomme Leonard d'Arezzo. Cet humaniste italien du XV^e siècle a participé à une discussion importante sur la nature du latin parlé par le peuple romain avec plusieurs de ses contemporains dans un contexte marqué par la diglossie entre latin et langue vernaculaire et par l'apparition d'une littérature en langue vernaculaire. Ce débat était une projection sur l'Antiquité de la situation du XV^e siècle : quelle langue le peuple romain était-il en mesure de comprendre ? Les discussions répondaient à un double objectif : restaurer le latin de l'époque de Cicéron, langue de culture, tout en permettant à la langue vernaculaire d'accéder à la reconnaissance. L. Bruni, qui affirmait en effet que « la langue latine se distingue de la langue vulgaire par de nombreux aspects, mais notamment par les désinences, la flexion, le sens, la construction et l'accent [...] »⁹⁵, considérait que le peuple ne pouvait maîtriser le latin, langue artificielle utilisée uniquement par les érudits, tandis que ses adversaires, en particulier Flavio Biondo (1392-1463), défendaient l'idée que la foule antique devait parler un latin correct quoique plus pauvre sur le plan grammatical et lexical que celui des lettrés⁹⁶. En attribuant la paternité de la notion de *langue populaire* à L. Bruni, G. Paris occulte le fait que l'existence d'une langue latine vulgaire à côté du *latin classique* avait déjà été évoquée par Dante Alighieri (1265-1321) dans son *De vulgari eloquentia* (1303 ?). Il exclut ainsi les réflexions médiévales du champ de la science pour privilégier la Renaissance comme *terminus a quo* des approches théoriques qui méritent d'être prises en compte.

En somme, même si le principe d'économie qui régit la rédaction de certaines *notes de cours*⁹⁷ peut expliquer le fait que G. Paris ne s'étende pas sur l'ensemble des travaux et des théories développées depuis le Moyen-Âge à propos de la transition du latin aux langues romanes, la sélection qu'il opère paraît très limitée et orientée : il occulte des changements méthodologiques majeurs comme l'utilisation de nouvelles sources indiquées par H. Schuchardt au profit de travaux plus anciens, tel celui de F. Raynouard avec lequel il n'est lui-même pas d'accord, pour attribuer en fin de compte l'idée maîtresse à un auteur de la Renaissance italienne.

⁹⁴ August von Schlegel, *Observations sur la langue et la littérature provençales*, Paris, Libr. grecque-latino-allemande, 1818, p. 39-44.

⁹⁵ Leonardo Bruni, « Il se demande si le peuple et les lettrés parlaient la même langue (avril 1435) » dans Flavio Biondo *et al.*, *Débats humanistes sur la langue parlée dans l'Antiquité*, textes traduits, édités et commentés par Anne Raffarin-Dupuis, Paris, Les Belles Lettres, 2015, p. 180.

⁹⁶ Voir l'introduction d'A. Raffarin-Dupuis présentant le contexte du débat, notamment linguistique, dans F. Biondo *et al.*, *Débats humanistes sur la langue parlée dans l'Antiquité*, *op. cit.*

⁹⁷ Cf. Chapitre 4.

La formule finale « et aujourd’hui tout le monde l’admet » ramène le problème à la simple existence ou non du latin vulgaire, indépendamment de la question de sa transition aux langues romanes. Il semble donc que la visée de ce passage soit moins d’apporter aux élèves et auditeurs une perspective historique sur les conceptions du *latin vulgaire* que de disqualifier l’ensemble des travaux menés jusqu’alors dans un domaine que les Allemands et les Italiens ont plus investi que les Français.

L’intitulé *Langue française*, qui correspond à la maîtrise de conférences qu’occupent A. Darmesteter puis F. Brunot à Sèvres, pourrait laisser penser que le *latin vulgaire* se situe hors du périmètre des enseignements qu’ils y ont dispensés. La présence de ce thème dans les *notes de cours* produites pour cette institution est d’autant plus étonnante que les futures enseignantes qui suivent ce cours n’ont pas étudié le latin et sont vouées à enseigner le français par lui-même et pour lui-même. Plus encore, séparer l’enseignement du français de celui du latin est un des chevaux de bataille de F. Brunot. En conséquence, les objectifs qui sous-tendent l’étude du *latin vulgaire* dans ce cadre méritent d’être examinés.

Le cours de grammaire que F. Brunot dispense aux élèves de première année de l’ENS de Sèvres en 1908-1909 s’organise en neuf chapitres⁹⁸. Dans un chapitre sur les *dialectes*, placé entre celui qui est consacré au latin et celui qui porte sur la langue française, et notamment dans la dernière partie de ce chapitre, où il traite du « groupement des parlers », F. Brunot prend position dans un débat épistémologique qui traverse la linguistique française et romane depuis les années 1870⁹⁹.

Afin de discuter la notion d’*unité linguistique*, F. Brunot pose la question suivante : « quel est le plus petit groupement où l’on parle une langue identique ? » Après avoir répondu « personne n’en sait rien », il finit par établir que « l’*unité linguistique* est, en définitive, aussi insaisissable que l’atome chimique¹⁰⁰ ». La difficulté suivante est alors de savoir sur quelle base regrouper les parlers. F. Brunot présente successivement deux « doctrines ». Il décrit la première, « la plus ancienne », de la manière suivante.

Les parlers de la Romania « en se diversifiant », ont donné naissance aux dialectes, lesquels se sont diversifiés en sous-dialectes et dialectes des sous-dialectes.

Conformément à ces principes on subdivisait nettement le parler français en dialectes : lorrain, wallon, picard, tourangeau, etc... Cette doctrine a été généralement admise jusqu’à nos jours, elle est encore énergiquement soutenue en France par MM. Durand de Gros, Tourtoulon ; en Allemagne par MM. Groeber, Horning ; en Italie par M. Ascoli.

Il faut s’en défier et se demander si ces divisions et subdivisions peuvent être établies¹⁰¹.

⁹⁸ F. Brunot, *Cours de grammaire*, op. cit.

⁹⁹ Cf. Annexe II.C.3.b.

¹⁰⁰ F. Brunot, *Cours de grammaire*, op. cit., p. 25-29.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 29-31.

F. Brunot relie ici nettement la question des *dialectes* à l'échelle de la Romania et celle des *dialectes* de France. C'est bien la notion de *dialecte* qui pose problème. L'usage de la désignation « parlers » dans un chapitre intitulé « Les dialectes » est en lui-même significatif. En effet, F. Brunot fait une différence entre les deux termes puisque selon lui, la première doctrine dans les études dialectologiques affirmait que « les parlers de la Romania “en se diversifiant”, ont donné naissance aux dialectes, lesquels se sont diversifiés en sous-dialectes et dialectes de sous-dialectes. » Ainsi, dans cette théorie telle qu'elle est décrite par F. Brunot, l'existence des « parlers » serait antérieure à celle des « dialectes », d'une part, et les « dialectes » se subdiviseraient, contrairement aux « parlers », d'autre part.

À peine quelques lignes plus bas, F. Brunot écrit qu'il faut se défier de cette doctrine « et se demander si ces divisions et subdivisions peuvent être établies ». Il s'agit donc de remettre en cause non pas l'existence des dialectes, mais leur utilisation comme base pour tracer des frontières au sein du territoire français, au motif que cet usage est fondé sur des prémisses erronées. Il affirme en effet que « les dialectes en somme, ne sont qu'une conception assez arbitraire de notre esprit. » Ceci laisse penser que le terme « parlers » serait, aux yeux de F. Brunot, plus approprié puisque moins connoté ; c'est d'ailleurs le terme que retient G. Paris, à la fois pour l'intitulé de sa conférence sur « les parlers de France » en 1888¹⁰² et pour la *Société des parlers de France* fondée sous son égide l'année suivante. Pourtant, F. Brunot cesse dans la suite de ses *notes* d'employer « parlers » au profit de « dialectes ». De cette rapide observation terminologique, transparaît la puissance à la fois descriptive et explicative de la notion de *dialecte*, dont F. Brunot ne parvient pas à se défaire, même quand il voudrait remettre en cause l'usage qu'en a fait Gr. Ascoli. Ceci l'amène à écrire que

il y a environ vingt ans, à propos d'une division semblable, imaginée par M. Ascoli dans les dialectes de France, M. Paul Meyer publia un article à partir duquel le changement de point de vue a été complet.

Faisant référence à la controverse entre P. Meyer et Gr. Ascoli née au milieu des années 1870 à partir de l'affirmation de l'existence du franco-provençal, F. Brunot se place très nettement en faveur du Français contre l'Italien. De même, dans l'opposition entre Parisiens et Montpelliérains, il prend position pour les premiers contre les seconds¹⁰³. Les deux situations sont en effet très liées. En 1893, le romaniste allemand Dietrich Behrens (1859-1929) le résume de la manière suivante.

Tandis que de Tourtoulon et Bringuier cherchaient à déterminer les limites entre le français et le provençal dans les départements de l'Ouest, M. Ascoli, s'appuyant sur un certain nombre de

¹⁰² G. Paris, « Les parlers de France », art. cit.

¹⁰³ Cf. *supra* (2.1.1).

phénomènes phonétiques caractéristiques, arrivait à la conclusion qu'il faut séparer quelques régions de la France orientale et de la Suisse romande pour en former un groupe linguistique particulier, le franco-provençal [...].

Les recherches de M. Ascoli amenèrent M. Paul Meyer à traiter une question de principes importante concernant la détermination des frontières linguistiques en général [...]. D'après lui, il ne s'agit pas de déterminer des frontières, selon lui illusoires, entre différents dialectes et sous-dialectes, mais bien plutôt de fixer le domaine de chaque trait linguistique. M. Gilliéron [...] a soutenu énergiquement la même thèse, tandis que M. Gröber [...] combat la manière de voir de M. Meyer et d'autres opinions analogues [...]. La même question fut encore discutée dans le congrès des Romanistes tenu à Montpellier le 26 Mai 1890 [...]. Là, M. de Tourtoulon, dans un discours très développé, s'éleva contre les conclusions de M. Meyer, adoptées par M. G. Paris [...]. Nous l'avons lu avec intérêt et profit sans y avoir trouvé cependant une réfutation convaincante de la théorie combattue¹⁰⁴.

Comme le souligne D. Behrens, le fond du problème est « une question de principes » : faut-il partir de chaque trait linguistique pris séparément, ce qui conduit à constater qu'ils se combinent toujours différemment, sans qu'on puisse établir une ligne de séparation entre des espaces définis chacun par un ensemble cohérent de traits nettement identifiable ? Ou bien peut-on considérer *a priori* que les *dialectes* existent et, par conséquent, qu'il est pertinent de chercher à décrire les traits qui les caractérisent pour en identifier les bornes ? Sur le plan épistémologique, l'enjeu est de taille : à la continuité du latin au français dans le temps répond la continuité des dialectes dans l'espace. De même qu'il n'y a pas de *langue-mère* et de *langue-fille*, il n'y a pas de rupture entre les parlers de France¹⁰⁵. S'opposent donc deux assumptions ontologiques : l'une fondée sur la rupture – les dialectes sont des entités à part entière – et l'autre sur la continuité linguistique. Dans les deux cas, l'argumentation doit se fonder sur des données empiriques.

En tout cas, force est de constater la permanence du débat, soulignée par F. Brunot lui-même quand il écrit que « cette doctrine [...] est encore énergiquement soutenue » par plusieurs savants français et étrangers. Malgré son poids institutionnel en France et l'important crédit scientifique dont il jouit à l'étranger, G. Paris ne parvient pas réellement à imposer point de vue. Cinq ans après sa mort, quand F. Brunot fait ce cours de grammaire à l'ENS de Sèvres, parler des dialectes de France nécessite toujours d'évoquer l'opinion adverse, même pour la récuser. De fait, le caractère avant tout idéologique de la thèse défendue par G. Paris, qui a vocation à ancrer l'unité nationale dans le passé linguistique, laisse la porte ouverte aux contestations fondées sur des arguments tirés d'observations de

¹⁰⁴ Dietrich Behrens, *Bibliographie des patois gallo-romans*, traduit par Eugène Rabiet, 2^e éd., Berlin, Wilhelm Gronau, 1893, p. 9-10.

¹⁰⁵ S. Auroux, « Les antinomies méthodologiques », art. cit., p. 411.

terrain. C'était la teneur de la communication de Ch. de Tourtoulon à l'occasion du Congrès de Philologie Romane organisé à Montpellier en 1890¹⁰⁶.

Toujours est-il que l'appui de F. Brunot à la conception de G. Paris et de P. Meyer montre la reconduction de ce discours non seulement dans le monde savant, mais aussi dans l'enseignement par-delà les différents établissements, c'est-à-dire quel que soit le public auquel on s'adresse. En 1908, c'est l'hypothèse continuiste et atomiste prônée plus de vingt ans auparavant par G. Paris à l'EPHE que F. Brunot enseigne aux élèves non latinistes de l'ENS de Sèvres. Malgré la différence des publics et la divergence des objectifs de formation entre les deux établissements, les *notes* de F. Brunot montrent que ce cours est un espace de diffusion de cette vulgate, énoncée en 1905 au début de l'*Histoire de la langue française des origines à 1900*.

2.1.2 L'origine des toponymes français : géographie historique, géographie linguistique

Auguste Longnon (1844-1911) est répétiteur de la *Conférence de géographie historique de la France* à l'EPHE à partir de sa création en 1879 avant de devenir directeur d'études dans cette institution en 1886, puis professeur au Collège de France. Dans une conférence organisée dès sa première année en tant qu'enseignant à l'EPHE, « il a traité les noms de lieu, leur origine, leur signification, leur transformation. L'étude des noms de lieu ligures et gaulois a suffi à remplir le premier semestre¹⁰⁷ ». D'après l'historienne Agnès Graceffa, A. Longnon incarne un « engouement exceptionnel de la communauté historique pour les questions de toponymie et de géographie historique entre 1870 et 1910 » qui prend rapidement fin après sa mort en 1911¹⁰⁸.

Cet engouement ne se limite pas au cercle des historiens. La géographie linguistique se développe au même moment, principalement incarnée par J. Gilliéron qui commence sa carrière à l'EPHE aux côtés de G. Paris en prenant la suite d'A. Darmesteter comme maître de conférences de la *Conférence des langues romanes* en 1883. La toponymie est abordée à plusieurs reprises dans les *notes de cours* d'A. Darmesteter et de F. Brunot produites en vue de leurs enseignements à la Sorbonne. En revanche, G. Paris semble peu s'y intéresser : on peut y voir un effet de son intérêt relativement limité pour l'étude du lexique français mais,

¹⁰⁶ Charles de Tourtoulon in E.-Daniel Grand, « Congrès de philologie romane (26-27 mai 1890). Compte rendu », *Revue des langues romanes*, 1890, n° 34, p. 145-146.

¹⁰⁷ Auguste Longnon, « Géographie historique de la France », *Annales de l'École pratique des hautes études*, 1880, vol. 13, n° 1, p. 26.

¹⁰⁸ Agnès Graceffa, « Le détail toponymique au cœur de l'érudition (1870-1910). Auguste Longnon et l'éphémère âge d'or de la géographie historique française », *Ecrire l'histoire*, 2009, n° 3, "Histoire de cartes (1)", p. 135.

peut-être, plus probablement, s'agit-il d'un effet de son refus de toute interprétation ethnicisante de l'histoire nationale à partir des années 1870 et surtout 1880. L'origine des noms de lieux pose en effet de manière particulière la question des origines de la langue française en la reliant à celle du territoire de la France. A. Graceffa souligne bien le fait que

mettre l'histoire de France en cartes correspond alors à un projet politique et scientifique : la définition de la Nation française par l'historicisation de son territoire. [...] L'analyse raisonnée de chaque nom de lieu permet de révéler sa partie "fossile", grâce à laquelle le chercheur peut dater et expliquer sa formation. L'historicisation de ce matériel, une fois mis en cartes, démontre l'unité et la cohérence du territoire français. La métaphore géologique, qui assimile chaque apport ethnique à une "couche" qui sédimente et se mêle aux précédentes, le confirme¹⁰⁹.

L'approche de la géographie historique de la France ainsi décrite paraît incompatible avec les options théoriques défendues par G. Paris contre l'idée du substrat celtique de Gr. Ascoli ou celle de l'influence germanique de L. Adam précédemment analysées. En outre, la recherche toponymique telle qu'elle est menée dans le cadre de la géographie historique qui se développe en France à partir des années 1860 aboutit à une régionalisation du territoire contraire à la conception de l'unité linguistique et territoriale développée par G. Paris dès les années 1870 ; c'est justement le sens de son opposition aux conclusions de Ch. de Tourtoulon. Or, rappelle A. Greceffa,

associée à l'archéologie funéraire et à la numismatique, la recherche toponymique démontre d'une part l'ancienneté de l'espace géographique français, de l'autre sa logique interne: régions et frontières possèdent une cohérence propre qui résulte de réalités à la fois politiques et ethniques. Succédant à la migration celtique et à la domination romaine, la période barbare apparaît essentielle à l'intérieur de cette dynamique du peuplement qui s'achève avec les incursions normandes¹¹⁰.

Ainsi, le projet politique de construction nationale par une géographie historique fondée sur une analyse des toponymes permettant d'identifier des couches de peuplement successives qui se fondraient dans la Nation s'avère difficile à concilier avec la volonté de donner un ancrage historique à l'unité linguistique française en plaçant le français dans le prolongement direct du *latin vulgaire* et en niant l'existence de dialectes au sein de la langue nationale. Cependant, les recherches étymologiques qui se développent parallèlement impliquent d'identifier les différents fonds qui composent le lexique français. Cette question, dont s'occupe particulièrement A. Darmesteter, nécessite de mesurer la permanence de mots de diverses origines. Ainsi, dans sa leçon du 9 décembre 1878 où il présente aux étudiants de la Faculté des lettres les principes d'étymologies françaises, A. Darmesteter discute la portée des traces du celtique en français.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 136.

¹¹⁰ A. Graceffa, « Le détail toponymique au coeur de l'érudition (1870-1910). Auguste Longnon et l'éphémère âge d'or de la géographie historique française », art. cit., p. 136.

~~Les seules traces qu'ait laissées le celtique sont dans les noms propres géographiques de localités en nombre assez considérable, des noms~~ Les traces qu'ait laissées le celtique dans notre langue se réduisent à ~~peu de choses~~ une centaine de noms ; et encore ces noms celtiques, avant de ~~passer~~ devenir français, avaient passé par la forme du latin vulgaire et étaient devenus réellement des mots latins. Les patois ont conservé un nombre plus considérable de mots et la nomenclature géographique des villages, bourgs un nombre encore plus étendu.

~~Le français a absorbé Le latin vulgaire *a reçu ces élém* faible élément celtique, sans être aucunement modifié par~~ Nous verrons plus tard à quoi se réduisent les influences celtiques sur le français ; nous pouvons dire dès maintenant qu'elles sont à peu près nulles et que le latin vulgaire n'a été modifié en rien dans sa ~~grammaire~~ <ses formes grammaticales, ni> dans sa syntaxe puisque ces formes grammaticales et cette syntaxe ressemblent à celles de l'espagnol, du portugais, de l'italien, langues qui n'ont pas subi l'influence celtique¹¹¹.

A. Darmesteter affirme que la langue celte n'a eu qu'une influence très limitée sur la langue française, au niveau du seul lexique, et que, hors de certains noms de lieux, cette influence est d'autant plus réduite que les mots celtes ont été latinisés. En réalité, c'est le *latin vulgaire* qui a transformé les mots celtes et non l'inverse. De ce point de vue, A. Darmesteter différencie néanmoins la situation des *patois*, plus proches de la langue celte par leur lexique, de celle de la langue française. Or la langue celte en général et les toponymes en particulier représentent alors un enjeu majeur. « Mirage linguistique », ils servent à « reconnaître, par l'effet de l'influence du territoire, le plus ancien peuplement de la France¹¹² ». La langue française est donc, malgré la présence incontestable de la langue celte sur le territoire de la Gaule, le prolongement le plus direct du *latin vulgaire*, ce que prouve la comparaison avec les autres langues romanes et avec les *patois*.

F. Brunot, dans les *notes* de son cours d'histoire de la langue française professé à la Sorbonne, probablement dans le cadre des *Cours de civilisation française* ouverts à partir de 1920 pour les étudiants étrangers, aborde le même thème qu'A. Darmesteter. Dans un chapitre sur la « romanisation de la Gaule », il présente ce qu'il appelle les « vestiges des idiomes disparus ».

Les langues vaincues n'ont pas disparu sans laisser de traces. Il y a sur notre territoire des noms propres ligures, ~~dont le suffixe paraît avoir~~ ~~étaient~~ été <ceux qui sont identifiés se terminaient par un suffixe> en ascus, oscus, uscus : Manoasca (Manosque H[au]tes Alpes ; Venoscus (Isère Venosc Isère), Blanuscus (Blanot, Saône et Loire) <et bien d'autres. On trouve aussi> ~~Il y a~~ en abondance des noms gaulois. ~~des noms de personnes~~ <d'abord comme> Geneviève (Genovefa) des ~~des~~ noms de lieux surtout

<¹Marseille est grec, comme Agde, Monaco et Antibes, Narbonne est phénicien>¹¹³

Genava (Genève), Condates (Condé, Condat = confluent), Briva (Brives = le pont), etc.

Certains éléments ~~étaient très~~ <de formation étaient particulièrement> répandus : dunum <(=~~hauteur~~ enceinte)> (Lugdunum, d'où Lyon, Laon, Leyde, Loudun, Lauzun) ; durum (=

¹¹¹ A. Darmesteter, *Leçon du 09/12/1878*, op. cit., p. 4.

¹¹² C. Nicolet, *La fabrique d'une nation*, op. cit., p. 235.

¹¹³ Ajout en marge gauche

forteresse d'où Brivodurum, <d'où> Briare <forteresse du pont> ; ~~magus (= champ) d'où Rotomagus, <d'où> Rouen <Noriomagus, Nimègue> <[illisible]> briga (= château, Samarobriga d'où~~ → ¹¹⁴ bona (lieu habité) Vindobona maison blanche¹¹⁵)

Certains ~~de ces éléments~~ entrèrent ~~plus tard~~ en composition avec des éléments latins, comme on le voit dans la ville romane d'Augustodunum (Autun) qui remplaça Bibracte (Beuvray), Castellodunum (Chateaudun), Augustodurum (Bayeux), Cesaromagus (Beauvais), Augustoritum (Limoges) <Juliomagus (Angers)> [...]

Nul ne pourrait se vanter d'avoir dénombré avec exactitude tout ce qui peut être élément celtique dans notre français. <Mais> ~~Un fait est <demeure> certain : c'est que <quelques traces de plus ou de moins importent peu. <Le nom de Castellodunum (Châteaudun) était hybride. Le langage des habitants ne l'était pas.> Un~~ le latin de Gaule <n'>était à peine [?] <que <très> légèrement> teinté de langue gauloise. <Les mots gaulois tels que alauda (aloe, alouette), arepennis (arpent), benna (benne), braca (braie), <caballus (cheval)>, cerevisia (cervoise, bière), ~~marra~~ leuca (lieue), saga (saie), étaient entrés dans le latin général.>¹¹⁶

Dans ce passage, qui porte sur les traces des langues autochtones de la Gaule dans le français moderne, l'argumentation générale de F. Brunot s'appuie sur deux idées principales. D'abord, il affirme que les langues autochtones de la Gaule ont laissé des traces en français, surtout dans les toponymes. Ensuite, il considère que certains toponymes ont été formés par composition d'éléments latins et d'éléments autochtones. Il en conclut que les traces des langues gauloises restent rares dans la langue française, bien que des mots gaulois soient entrés dans le lexique latin. Son argumentation prend la forme de *lexika* imbriqués, intégrés au discours principal et organisés selon l'origine géographique des toponymes listés : origine ligurienne, origine gauloise, origine hybride entre gaulois et latin. Néanmoins, cette organisation implique une forme de systématisme dans laquelle les exceptions posent problème, ce qui explique la nécessité d'ajouter une note pour les noms d'origines grecque et phénicienne. La cohérence des listes pose la question de la place des noms propres de personnes, que F. Brunot choisit de ne pas retenir pour s'en tenir aux noms de villes.

Par leur absence d'exhaustivité, ces *lexika* permettent à F. Brunot d'établir l'importance numérique des éléments celtiques dans la langue française moderne et, par conséquent, l'impossibilité de décrire entièrement ce fait : « nul ne pourrait se vanter d'avoir dénombré avec exactitude tout ce qui peut être élément celtique dans notre français. » Cependant, les listes servent surtout à prouver le fait qu'on peut faire une typologie complète des traces des langues autochtones en français, ce qui permet d'affirmer que c'est bien le latin qui est le plus important. Enfin, la dernière liste montre finalement que c'est le gaulois qui a été intégré dans le latin et non l'inverse.

¹¹⁴ Samarobriga est une forme alternative de Samarobriua, ville de Gaule Belgique, actuellement Amiens (France).

¹¹⁵ Vindobona : ville de Pannonie supérieure, aujourd'hui Vienne (Autriche)

¹¹⁶ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7783, *Petite histoire de la langue française*, « I. La romanisation de la Gaule », s. d.

Dans ce passage, F. Brunot ne donne aucune date ni périodisation. Cependant, l'extrait se situe à la fin d'un ensemble de *notes* portant sur la romanisation, qui a commencé par une réflexion sur les sources qui permettent de connaître ce phénomène et sur sa datation. Le point de vue adopté par F. Brunot est rétrospectif : son point de départ est la langue française moderne, ce que traduit le mot « vestige ». Dans un premier temps, bien qu'il donne les noms anciens des villes, puis leurs noms actuels entre parenthèses, F. Brunot écrit au présent, dans une perspective descriptive : « il y a sur notre territoire », « on trouve aussi ». Dans un second temps, il change de point de vue pour s'intéresser non aux noms eux-mêmes, mais aux éléments lexicaux qui entrent dans leur formation. Il utilise alors le passé simple et l'imparfait, qui lui servent à décrire un processus de formation ancien plutôt que la permanence des toponymes depuis l'Antiquité. Ainsi, la dernière liste, intégrée dans un discours au passé, montre le processus d'assimilation des mots gaulois au latin.

C'est donc à partir de constats relatifs aux toponymes actuels que F. Brunot entre dans la description du processus de formation, d'hybridation et d'intégration des noms propres, entre langues autochtones et latin. Son questionnement de départ, tourné vers le présent, trouve sa solution dans la description de processus linguistiques qui expliquent en partie la spécificité du français par rapport aux autres langues romanes tout en réaffirmant la pleine appartenance de la langue française à cet ensemble et sa continuité par rapport au *latin vulgaire*.

En revanche, F. Brunot analyse les toponymes dans une perspective exclusivement lexicale. Bien qu'il parle de noms de lieux, l'aspect géographique est tout à fait absent : il n'évoque aucune localisation et cite les exemples indépendamment de toute indication spatiale. C'est d'ailleurs ce qui lui permet de passer sans transition de l'analyse des noms de lieux à celle des noms communs à la fin de l'extrait. L'objectif n'est nullement d'établir une géographie linguistique ni une géographie historique de la France. La démarche de F. Brunot est même tout à fait à l'opposé de celle de la géographie historique : il ne met en évidence aucune différence régionale, aucune spécificité locale qui pourrait aboutir à un découpage du territoire sur une base linguistique. Le refus de rentrer dans des considérations géographiques ou ethniques correspond au fond à une évolution qui est alors celle des historiens français de manière générale.

Si cet attrait s'exprime clairement dans les années 1870-1910, notamment chez Longnon, Arbois de Jubainville ou Camille Jullian, il reste néanmoins limité et s'essouffle rapidement : la communauté historique française préfère à la typologie raciale, incompatible avec sa tradition, la notion de mélange ethnique vertueux. En accord avec la définition de la Nation française énoncée par Ernest Renan, les historiens français, à l'instar de Fustel de Coulanges, rejettent un

"principe de nationalité" fondé sur l'histoire et la race, selon la conception allemande, pour privilégier la logique du désir de vivre ensemble¹¹⁷.

L'utilisation du *latin vulgaire* et de ses rapports avec les autres langues présentes sur le territoire français à la fin de l'Antiquité et au début du Moyen-Âge révèle donc des rivalités internationales sur le plan épistémologique et idéologique. S'expriment ainsi des visions concurrentes de la *Nation* et de ses fondements qui s'appuient sur des savoirs de plus en plus spécialisés. Cela implique de mener une réflexion sur les méthodes permettant de construire ces savoirs.

2.2 Histoire et reconstruction

La méthode historique, telle qu'elle est définie par G. Paris et A. Darmesteter nécessite d'avoir recours à des attestations, donc à des sources écrites. Dès lors, la faiblesse relative des traces disponibles pour étudier le *latin vulgaire* pose des problèmes méthodologiques importants qui sont abordés dans les *notes de cours*. La famille des langues romanes se définit par son origine latine, bien attestée en ce qui concerne le *latin classique*, à la différence de l'ensemble de la famille indo-européenne, dont l'origine n'est pas attestée. Le recours à la reconstruction pour ce qui est du *latin vulgaire* tend à rapprocher l'étude des langues romanes de celle des langues indo-européennes.

2.2.1 Histoire et méthode descendante

Comme on l'a montré au chapitre précédent, dès le cours qu'il donne en 1868-1869 rue Gerson, G. Paris affirme la volonté de faire une véritable *histoire des sons* de la langue française en suivant leur évolution depuis le latin jusqu'au français moderne, ce qu'il oppose à la recherche d'une *origine*. La recherche d'une *origine* aurait consisté à comparer un *son* français à celui dont il serait issu en latin, sans prendre en compte les étapes intermédiaires. Dans les *notes* de la première leçon, il décrit la méthode qu'il compte mettre en œuvre durant cette année d'enseignement.

L'écriture, dans les monuments de la langue latine, nous montre une série de mots où apparaît la voyelle e : l'étude critique du latin, de ses origines, de son développement nous apprendra d'abord quel était le son représenté aux yeux par cet e et quelle modification lui apportent la quantité et l'accentuation. Nous examinerons ensuite si le latin vulgaire ne nous offre pas, dans les mêmes mots où le latin classique emploie toujours e, des manières d'écrire cette voyelle qui, soit par leur unanimité, soit par leur divergence, indiquent qu'un changement est survenu dans la prononciation.

Nous attendrons ensuite la venue des premiers documents écrits en langue romane afin d'y guetter, pour ainsi dire, l'apparition de ces mêmes mots, constater la manière dont ils sont écrits et en tirer des conséquences sur leur prononciation. Nous la suivrons dès lors à travers les

¹¹⁷ A. Graceffa, « Le détail toponymique au coeur de l'érudition (1870-1910). Auguste Longnon et l'éphémère âge d'or de la géographie historique française », art. cit.

monuments successifs et de plus en plus multipliés de la nouvelle langue, attentifs à tout changement dans l'écriture, notant les façons isolées d'écrire qui peuvent se rencontrer, cherchant toujours à découvrir dans la nature du son la cause soit de l'uniformité générale, soit des exceptions particulières, et pour cela recueillant, s'il y en a, des témoignages positifs sur ce point regardant chez les poètes la manière dont les mots où se trouve cette voyelle sont traités soit pour la rime, soit pour la mesure, demandant aux étrangers l'effet qu'elle leur produit et recherchant, dans les mots français qu'ils transcrivent à leur façon, l'écho de l'impression qu'a éprouvée leur oreille, épiant dans les dialectes divers l'accord ou la divergence des sons qui ont un même point de départ et qui ont tous leur première raison d'être et sont par conséquent implicitement contenus dans le point de départ ou son originaire, suivant en un mot dans tous ses épisodes, dans toutes ses phases, dans toutes ses nuances, le développement naturel dont nous nous étions bornés d'abord à indiquer les deux points extrêmes¹¹⁸.

La démarche que décrit G. Paris comprend quatre étapes qui correspondent à des états de langue successifs. Pour chaque *son*, après avoir examiné ses formes et ses variantes en *latin classique*, il compte traiter des modifications intervenues entre ce premier état et la période du *latin vulgaire*, puis en langue romane et, enfin en français. Des « monuments » de la langue latine à ceux « de plus en plus multipliés » de la langue française, « les deux points extrêmes » où les attestations permettent d'établir une connaissance assez sûre et complète, il faut passer par les deux états intermédiaires que sont le *latin vulgaire* et la langue romane, où les écrits sont rares et pour lesquels l'impossibilité de mener une « étude critique » et l'absence de « témoignages positifs » obligent à rester attentif à la moindre indication d'un éventuel changement de prononciation.

Le *latin vulgaire* est bien reconnu comme la langue dont sont issues les langues romanes, mais la conception linéaire qui sous-tend le discours de G. Paris et la documentation lacunaire pour la période du latin vulgaire justifient de continuer à privilégier le *latin classique* comme point de départ de l'histoire des sons de la langue française. L'existence du *latin vulgaire* permet en tout cas de respecter l'ordre chronologique du changement linguistique, du latin vers le français, et d'adopter une méthode que G. Paris lui-même qualifie de *descendante* en 1877. Dans un compte rendu de la thèse de l'École des Chartes de Gaston Raynaud (1850-1911), bibliothécaire au Département des manuscrits de la Bibliothèque nationale de 1876 à 1889, il explique sa conception de cette méthode.

La méthode qu'il a suivie est, comme il le dit, celle que j'ai adoptée dans la préface de l'*Alexis* ; mais je ne sais si je la recommanderais aux auteurs de monographies semblables. Pour moi [...] il s'agissait avant tout de déterminer l'orthographe du texte que je voulais éditer, c'est-à-dire de discerner entre les formes du manuscrit L celles qui devaient remonter à l'auteur et celles qui provenaient de copistes : les recherches grammaticales n'étaient là qu'un moyen, et ne devaient pas par conséquent déterminer l'ordre à suivre. Il en est autrement dans des études comme celles de M. R. ; ici il s'agit de caractériser grammaticalement un groupe de textes, dont on connaît d'ailleurs l'époque et la date. Pour cette besogne, la méthode descendante, — qui part du latin, — est plus claire, plus simple et plus sûre que la méthode ascendante, et c'est celle que je

¹¹⁸ G. Paris, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française*, op. cit., p. 3r-3v.

voudrais voir appliquée par les émules qu'aura sans doute M. Raynaud. On verra dans la suite de cet article quelques-uns des inconvénients qu'a eus pour lui l'emploi de l'autre procédé ; mais ce que je ne puis naturellement faire sentir, c'est la supériorité qu'aurait eue un travail conduit comme je l'indique ici. En prenant successivement, — pour la phonétique par exemple, — chaque voyelle latine sous ses différents aspects, chaque consonne à ses différentes places, on est bien sûr de ne laisser échapper aucun fait. Il est clair d'ailleurs qu'il ne s'agit pas, à propos de quelques chartes, de refaire toute la grammaire française, et qu'il ne faut insister, — comme l'a fait M. R., — que sur les points où le dialecte qu'on étudie se distingue du français propre. Mais ces points seront précisément mis en relief avec beaucoup de netteté par la méthode descendante¹¹⁹.

G. Paris reproche à G. Raynaud d'avoir suivi, dans un travail de grammaire historique, la même méthode que lui-même avait suivie dans un travail d'édition de texte, en l'espèce la *Vie de saint Alexis*. La différence d'objectif justifiait, selon G. Paris, le recours à une méthode différente. Dans une édition de texte pour lequel un manuscrit *princeps* a été identifié, la nécessité de déterminer l'orthographe la plus proche de la version originale de l'auteur, nécessite de partir de la comparaison des variantes pour éliminer celles qui ne peuvent être dues qu'aux copistes : la méthode « ascendante ». Les connaissances grammaticales sont dans ce cas un préalable, un outil pour l'éditeur. En revanche, elles constituent un but et non un moyen pour qui tente de « caractériser grammaticalement un groupe de textes ». Aux yeux de G. Paris, la méthode « descendante » a l'avantage d'être plus systématique, d'une part, et de permettre le repérage de formes divergentes par rapport à un ensemble de changements linguistiques déjà bien décrits, en l'occurrence ceux du latin au français, d'autre part.

La différence réside donc d'abord dans les finalités : pratiques et qui visent à reconstituer un état originel commun perdu, d'un côté ; théoriques et tournées vers la description et l'explication des spécificités d'un ensemble de textes dont l'ordre chronologique est connu, de l'autre. Ces finalités distinctes se traduisent également dans les temporalités à mettre en relation. Dans le premier cas, la langue des différentes versions du texte à éditer doit être comparée aux connaissances grammaticales sur la langue d'une période qui couvre uniquement celle de la production de l'ensemble des manuscrits, ici la période de l'ancien français ; dans le second, la langue des textes à étudier sur le plan grammatical, le dialecte picard, est à comparer aux connaissances sur l'évolution depuis le latin d'une autre variété, le français. Il faut alors situer ce dialecte dans une durée beaucoup plus longue.

Cette distinction entre *méthode ascendante* et *méthode descendante* est isomorphe à la distinction entre *histoire* et *origine* que G. Paris posait dès 1868 rue Gerson dans la mesure où, dans ces deux couples notionnels, il s'agit de mettre en relation deux états de langue

¹¹⁹ Gaston Paris, « Étude sur le dialecte picard dans le Ponthieu d'après les chartes des XIII^e et XIV^e siècles (1254-1333), par Gaston Raynaud, 1876 », *Romania*, 1877, vol. 6, n° 24, p. 614-615.

séparés dans le temps¹²⁰. Cependant, alors que la différence entre *histoire* et *origine* porte sur la prise en compte ou non de la continuité d'un état à l'autre, c'est-à-dire des états intermédiaires qui les séparent, *méthode ascendante* et *méthode descendante* diffèrent par le respect ou non de l'ordre chronologique dans la succession des états intermédiaires. En cela, les deux *méthodes* relèvent de l'*histoire* et non d'une recherche d'une *origine*. D'ailleurs, G. Paris l'explicite dans les *notes* d'un cours sur la grammaire de l'ancien français donné en 1889-1890.

On peut étudier historiquement une période linguistique de deux façons, soit en partant d'un état antérieur commun, soit en y remontant : Dans une grammaire française, c'est le second procédé qui est à suivre. Mais avant d'étudier en eux-mêmes les sons, formes, constructions du français XI^e-XIV^e siècle, il nous faut brièvement déterminer à quel état antérieur nous le comparerons, c'est-à-dire en quoi le latin vulgaire différait du latin classique. Par latin vulgaire nous entendons le gallo-roman, comprenant 1° des faits communs au [latin] vulg[aire] ; 2° des faits propres. Nous aurons donc pour plan, dans chaque livre, 1° explorer le [latin] vulg[aire] gal[lo]-r[oman] ; 2° étudier le français¹²¹.

Bien que G. Paris affirme que, parmi les deux *méthodes* qu'il décrit, « c'est le second procédé qui est à suivre », soit la *méthode ascendante* qui remonte à « un état antérieur commun », les lignes qui suivent suggèrent qu'il s'agit d'une erreur. L'enseignant écrit qu'il compte systématiquement d'abord « explorer le latin vulgaire gallo-roman » avant « d'étudier le français », ce qui correspond à une *méthode descendante*, de l'état le plus ancien au plus récent. La démarche qu'il met en œuvre dans les pages de *notes* qui suivent est en effet bien celle-là. Ainsi, dans le premier « livre », qui porte sur la phonétique, il commence par décrire les caractéristiques du *latin vulgaire* en général, puis celles du *gallo-roman* avant d'en arriver à l'ancien français.

Conformément à l'idée qu'il développait dans le compte rendu de l'ouvrage de G. Raynaud, cette *méthode descendante* est celle qu'il préconise dans le cadre d'une grammaire qui s'en tient à la langue française. Ce n'est pas un hasard si G. Paris souligne le mot « française », essentiel dans ce contexte car définir la langue française des XI^e-XIV^e siècles comme objet d'étude lui permet de restreindre de manière drastique l'extension géographique et linguistique du *latin vulgaire* en le limitant d'emblée au *gallo-roman*. Tout en affirmant la spécificité du *gallo-roman* au sein du *latin vulgaire*, il évite dès lors de poser la question des *dialectes* en *latin vulgaire* et de la formation des langues romanes, qui pose des problèmes non seulement méthodologiques, mais aussi épistémologiques, on l'a vu¹²².

¹²⁰ Cf. Chapitre 5.

¹²¹ BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/055, *Grammaire de l'ancien français*, 1889–1890.

¹²² Cf. *supra* (1.2.1).

formes attestées : quand « l'historique ne remonte pas assez haut », il est impossible d'avoir accès aux « formes intermédiaires ». Pour chaque exemple, A. Darmesteter donne au moins quatre formes successives. À l'inverse, dans les exemples d'application des lois phonétiques, il n'en donne que deux : d'abord la forme française moderne, puis la forme latine. Ainsi, les lois phonétiques permettent de retrouver l'*origine* latine d'un mot français même en l'absence d'attestation des « formes intermédiaires ». Ce procédé *ascendant* est le premier à mettre en œuvre : ce n'est qu'une fois établie l'*origine* qu'il est possible de retracer l'histoire des formes du mot, c'est-à-dire d'appliquer la méthode *descendante*. D'ailleurs, si « les trois conditions assurément ne sont pas toutes nécessaires », seules les deux dernières peuvent être omises. La troisième étape, celle de la comparaison, nécessite également d'avoir recours au latin en tant que point de référence qui justifie la mise en regard des mots tirés de différentes langues romanes. En ce sens, cette troisième étape n'est ni *ascendante* ni *descendante* puisqu'elle ne prend pas en considération l'antériorité ou la postériorité d'une forme par rapport à l'autre mais bien leur simultanéité.

2.2.2 Attestations et reconstruction

Dans l'introduction de son cours intitulé « Grammaire du latin vulgaire » donné à l'EPHE en 1885-1886, G. Paris constate la pauvreté des attestations disponibles pour justifier que l'étude de cette langue passe par sa reconstruction à partir de sources indirectes.

Cette langue, malheureusement, nous n'en avons pas de monument avant le IX^e siècle, et alors c'est déjà du français, puis du provençal, etc. Mais on la reconstitue en découvrant tout ce qui est commun aux diverses langues romanes et n'existe pas ou existe à peine en latin ; c'est ce que nous ferons surtout. En outre, on a quelques indications par les grammairiens, les auteurs, les inscriptions, les manuscrits¹²⁴.

C'est par le double contraste avec le latin – dont il n'est pas besoin de préciser qu'il est « classique » –, d'une part, et avec les langues romanes, d'autre part, que se définit le *latin vulgaire*. Il est l'intermédiaire entre ces deux pôles asymétriques. La diversité des langues romanes permet leur comparaison et, par suite, l'établissement de ce qu'elles ont en commun, qu'on attribue par défaut à leur origine commune, le *latin vulgaire*. Une seconde comparaison, entre ces caractéristiques partagées par les langues romanes et celles du latin classique définit finalement le *latin vulgaire* par la négative : il n'est pas l'intersection de ces deux ensembles, ce qu'ils ont d'identique, mais justement leur différence, ce qui existe dans l'ensemble des langues romanes sans exister en latin classique. Le *latin vulgaire* se situe entre le *latin classique* et les langues romanes sur le plan chronologique, mais, établi sur cette base,

¹²⁴ G. Paris, *Grammaire du latin vulgaire*, op. cit., f. 31r.

il a plus trait aux langues romanes qu'au *latin classique*. En ce sens, la conception du *latin vulgaire* que décrit G. Paris se rapprocherait plutôt de ce qu'on nomme aujourd'hui le « protoroman » tel que le décrit Veikko Väänänen.

Des termes comme « roman commun » ou « protoroman » [...] s'appliquent, en principe, à une forme de langue reconstituée d'une part, et d'autre part ils excluent l'étude des phénomènes qui faisaient partie du fond populaire du latin, mais n'ont pas survécu en roman. Le latin vulgaire au contraire, tel que nous le concevons, comprend les états successifs depuis la fixation du latin commun, à l'issue de la période archaïque, jusqu'à la veille des premières consignations par écrit de textes en langue romane ; il n'exclut ni les variations sociales, ni même régionales¹²⁵.

D'autre part, G. Paris insiste sur l'absence d'attestations ou, du moins, de « monuments » en *latin vulgaire*, c'est-à-dire de textes authentiques et représentatifs, qu'on qualifierait aujourd'hui de « patrimoniaux », qui puissent servir à sa description linguistique. Les « indications » exploitables sont indirectes. G. Paris les définit soit par leur genre discursif d'appartenance (grammaire, littérature), soit par leur support (épigraphie, manuscrits). Les deux démarches, loin d'être mutuellement exclusives, sont complémentaires. Si la reconstruction est principale et première, ses résultats gagnent à être confrontés aux témoignages qui nous restent, mais dont la portée demeure cependant limitée.

Néanmoins, à la suite de F. Diez, G. Paris réserve une place particulière à l'*Appendix Probi* parmi les sources du latin vulgaire¹²⁶. C'est l'unique document qu'il cite dans les *notes* de sa conférence aux élèves de première année de l'EPHE en 1878-1879¹²⁷. Ce fragment ajouté par un auteur anonyme à l'*Instituta Artium* d'un grammairien nommé Probus est connu uniquement par une copie manuscrite du VII^e ou du VIII^e siècle trouvée au monastère de Bobbio (Italie), mais traditionnellement daté du III^e siècle ap. J.-C. L'*Appendix Probi* se présente comme une liste de 227 recommandations concernant des graphies de mots ou de locutions latines incorrectes, chacune opposée à son équivalent correct¹²⁸. Dans un article, G. Paris souligne que le document « nous offre à la fois la plus riche de ces listes et celle qui

¹²⁵ Veikko Väänänen, *Introduction au latin vulgaire*, 3^e éd., Paris, Klincksieck, 1963, p. 6.

¹²⁶ G. Paris accorde une grande place à l'*Appendix Probi* comme source pour étudier le latin vulgaire. L'*Annuaire* de l'EPHE signale qu'il l'a traité en 1877-1878 et en 1885-1886. Il a par ailleurs rédigé à deux reprises des articles au sujet de ce texte. Le premier a justement été publié en 1886 (« L'"Appendix probi" » dans *Mélanges Renier. Recueil de travaux publiés par l'École Pratique des Hautes Études en mémoire de son président Léon Renier*, Paris, Vieweg, 1886, p. 301-309.). Le second, terminé juste avant sa mort, a été publié de façon posthume (« Sur l'"Appendix probi" (III) » dans *Mélanges Boissier. Recueil de mémoires concernant la littérature et les antiquités romaines, dédié à Gaston Boissier à l'occasion de son 80e anniversaire*, Paris, A. Fontemoing, 1903, p. 5-9.).

¹²⁷ G. Paris, *Conférence 1^{ère} année (1^{er} semestre 1878-1879)*, *op. cit.*, p. 9r.

¹²⁸ La datation exacte de l'*Appendix Probi*, comme l'identité de son auteur sont toujours débattus. Sur ces points, voir par exemple Ronald J. Quirk, *The Appendix Probi : a scholar's guide to text and context*, Newark (DE), Juan de la Cuesta, 2006 ; F. J. Barnett, « The sources of the Appendix Probi - A new approach », *The Classical Quarterly*, 2007, vol. 57, n° 2, p. 701-736.

contient les formes les plus éloignées des formes classiques, et par conséquent les plus intéressantes, surtout pour le romaniste¹²⁹. »

Le caractère exceptionnel de l'*Appendix Probi* justifie que G. Paris lui accorde un statut spécifique, mais il reste par ailleurs très évasif sur les autres sources exploitables, contrairement à A. Darmesteter qui en donne un aperçu bien plus complet dans les *notes* de son cours sur le *latin populaire* en vue de son enseignement à l'EPHE.

Quels étaient les caractères du latin populaire avant le développement si original qu'il a trouvé dans les L[angues] R[omanes] ? Les citations, les témoignages des anciens, ~~et~~ q[uel]q[ues] rares qu'ils soient <pe> suffisent cependant à en déterminer les traits. Mais tout d'abord voyons les sources que l'on peut consulter. Ce sont les grammairiens latins qui souvent citent des formes populaires soit pour expliquer des formes analogues des textes classiques, soit pour mettre en garde contre la mauvaise prononciation dont elles témoignent. La collection la plus importante est celle de Festus : *De Significatione verborum*, ouvrage dont on possède une bonne partie dans un extrait dû à Paul Diacre. On peut citer ensuite Nonius Marcellus : *De compendiosa doctrina* <publié par Quicherat>. Fabius Planciades Fulgentius : *Expositio Sermonum antiquorum*. N[ous] avons perdu l'ouvrage important de Titus Lavinus dont A[ulu]s Gelle nous a gardé le titre *De verbis sordidis* <(N. A., <*interpretationem* de Prisco Leyde *1712* >, > des mots populaires. Dans l'appendice qui suit le traité du grammairien Probus (*Appendix ad Probum* <Keil, t. IV, p. 194>) on trouve une liste de locutions vicieuses qui rappellent celles de nos Grammaires : ne dites pas..., mais dites... Cet appendice est très précieux pour l'histoire de la phonétique car on y voit signalées comme défectueuses la plupart des altérations qui caractériseront les L[angues] R[omanes] probavit non probait. Pétrone, dans son *Satyricon* où il fait parler des gens du peuple <37-39, 41 [peu populaires] ; 42-46 [plus populaires] surtout 45], 61-64 [çà & là] 76, 78 (fin)¹³⁰> reproduit des formes populaires. ~~Les inscriptions <mais il ne va pas, comme> mais tumulaires sont très précieuses <non plus les écrivains de la décadence> il ne va pas~~ jusqu'à reproduire les flexions mutilées du lat[in] vulgaire. C'est dans les inscriptions qu'il faut les chercher¹³¹.

Si, chez les deux enseignants, la présentation des sources paraît être un élément indispensable, le degré de précision atteint par A. Darmesteter est très nettement plus élevé que celui de G. Paris dans ses *notes*. Toutefois, la différence entre les deux cours n'est pas uniquement formelle : à la longueur du développement d'A. Darmesteter correspond la préconisation d'une démarche méthodologique qui s'appuie sur des attestations. En effet, « les citations, les témoignages des anciens, quelques rares qu'ils soient suffisent cependant à [...] déterminer les traits [du latin populaire]. » À l'inverse, G. Paris, alors qu'il énumère de manière bien plus succincte les mêmes types de sources que son disciple, « les grammairiens, les auteurs, les inscriptions, les manuscrits », considère qu'il faut « reconstituer » cette langue.

Pourtant, les *notes* de son cours sont postérieures au départ d'A. Darmesteter de l'EPHE, donc vraisemblablement à celles d'A. Darmesteter lui-même : la différence de démarche ne tient pas à la quantité de sources disponibles, mais bien à la conception du *latin vulgaire* qui

¹²⁹ G. Paris, « L'"Appendix probi" », art. cit., p. 302.

¹³⁰ Ajout réalisé avec une encre différente

¹³¹ A. Darmesteter, *Leçon du 09/12/1878*, op. cit., p. 1.

sous-tend l'ensemble du cours. G. Paris prend pour objet les langues romanes, qui constituent donc le point de départ de son travail. Il assimile dès lors le *latin vulgaire* au *roman*, origine commune non attestée. Quant à A. Darmesteter, il considère le *latin vulgaire* d'abord comme une variété de latin parlé par le peuple. Les formes attestées sont dès lors suffisantes pour décrire « les caractères du latin populaire avant le développement si original qu'il a trouvé dans les langues romanes ». Ainsi, présenter, dans le cadre d'un cours, les sources disponibles comme suffisantes ou insuffisantes pour décrire le *latin vulgaire* répond à un choix méthodologique essentiel. Il s'agit de faire de l'étude de cette langue soit un travail de reconstruction par comparaison proche des pratiques des spécialistes des langues indo-européennes, soit un travail de description à partir du recoupement de sources de nature diverse à partir duquel on pourra suivre une méthode *descendante* jusqu'aux langues romanes.

Ce n'est donc pas tant la question des sources qui est essentielle que celle de leur traitement, c'est-à-dire de la démarche dans laquelle s'inscrit leur exploitation. Or cette démarche dépend principalement de l'objectif assigné au séminaire par l'enseignant : retrouver l'*origine* des langues romanes ou en faire l'*histoire*. Néanmoins, une fois les sources présentées, leur utilisation en vue d'un cours s'appuie sur leur contenu, qui est généralement intégré aux *notes* sous forme d'exemples, que ceux-ci soient donnés séparément ou sous forme de listes¹³². La possibilité de donner des listes d'exemples garantit donc la scientificité des résultats sur le plan méthodologique puisqu'on a procédé par induction, en partant d'attestations dont les listes donnent un simple aperçu.

Dans les *notes* de son cours l'histoire de la langue française, F. Brunot aborde également le problème des sources en lien avec celui des listes d'exemples. L'ensemble de *notes* intitulé « Latin classique, latin parlé » contient une présentation des sources du latin vulgaire bien moins précise que celle d'A. Darmesteter pour ce qui est de l'identification des documents, mais qui contient des exemples de mots tirés de ces documents. Après en avoir donné plusieurs extraits de l'*Appendix Probi* sans pourtant le nommer, F. Brunot en vient à des considérations méthodologiques.

Malheureusement ces listes sont courtes, et il faut bien avouer que l'immense majorité des documents qui nous sont parvenus nous cachent l'état réel de l'usage parlé. [...]

~~au moins pour l'époque latine.~~ Si bien que souvent la forme primitive, le mot ou le tour auxquels remonte une forme romane doivent être refaits par induction. Toutefois les lois de dérivation sont si sûres (<> les cas particuliers mis à part <)>, que, ~~si~~ à condition de suivre ces lois avec soin et méthode, en prenant garde que la forme restituée, l'étymon, doit rendre compte de toutes les formes connues des parlers romans, au moins de ceux d' <un> groupe, les restitutions sont certaines et peuvent être crues en toute assurance. ~~Ainsi~~ <Par exemple>, pour

¹³² Sur la présence de listes dans les *notes de cours* de G. Paris, d'A. Darmesteter et de F. Brunot, cf. Chapitre 4.

loin que puisse être mestier de ministerium, il n'y a point de doute, c'est bien le même mot : menisterio (correspondant au latin classique ministerium) <II> explique à la fois l'italien mestiero, le ~~proven~~ <vieil> espagnol menester.

Au contraire, aller ne peut être rapporté <sans conteste> à aucun type latin, parce que'aucun n'explique à la fois les formes françaises (aller), provençales (anar), italiennes (andare), portugaises (andar), roumaines (ambla), etc.¹³³

F. Brunot commence par déplorer deux caractéristiques des documents qui attestent du *latin vulgaire* : d'une part, le décalage entre une minorité exploitable et une majorité qui ne permet pas d'avoir accès à la variété de latin qui a donné naissance aux langues romanes ; d'autre part, le manque d'exhaustivité de la faible quantité de documents utilisables. Les sources, bien qu'indispensables, forment également un obstacle à la connaissance qu'il s'agit de contourner. Comme G. Paris, F. Brunot propose donc d'avoir recours à la reconstruction, à « l'induction ». En revanche, à la différence de G. Paris, il ne cherche pas à reconstituer le *latin vulgaire* et l'ensemble de ses caractéristiques. L'objectif ici est de retrouver un « étymon », c'est-à-dire l'*origine* d'un mot. En s'appuyant à la fois sur les lois phonétiques et sur la comparaison avec les autres langues romanes, il rejoint la méthode étymologique prônée par A. Darmesteter pour la langue française. Cependant, l'objet d'étude défini par F. Brunot pour cet ensemble de *notes* l'amène à se restreindre à la présentation de la recherche d'une étymologie-origine qui relie directement un mot français à un étymon sans se pencher sur la question de l'étymologie-histoire du mot.

3 Le *latin vulgaire*, savoir enseigné

Dans l'ensemble des *notes de cours* de G. Paris, d'A. Darmesteter et de F. Brunot, il apparaît que – quel que soit l'établissement : EPHE, Faculté des lettres, ENS de Sèvres –, tous ces enseignants traitent du *latin vulgaire*. Malgré la diversité des cursus, ce thème semble être une sorte de passage obligé. Au-delà de sa portée épistémologique et idéologique, le traitement de ce thème a également une fonction liée aux objectifs de formation propres à chaque établissement.

3.1 Un savoir introductif à l'étude des langues romanes

Parmi les établissements retenus dans le cadre de la présente étude, la *Conférence des langues romanes*, par l'objet d'étude défini dans son titre, apparaît comme un des lieux privilégiés pour le traitement du latin vulgaire. Pourtant, il apparaît assez rarement comme objet d'étude propre.

¹³³ F. Brunot, *Petite histoire de la langue française*. « *Latin classique, latin parlé* », *op. cit.*, p. 4-7.

3.1.1 Une introduction « nécessaire »

Quand des *notes de cours* sont à la fois entièrement rédigées et complètes, au sens où toutes les leçons sont représentées – cas finalement assez rare –, les *notes* de début et de fin apparaissent comme des occasions privilégiées pour l'explicitation des intentions de l'enseignant. Quand G. Paris consacre une de ses conférences au thème du *latin vulgaire* en 1885-1886, il justifie son choix de la manière suivante.

L'étude du latin vulgaire est l'introduction nécessaire à celle des langues romanes, qui ne sont que les différenciations de ce latin. – [...] Elles présentent de grandes différences, bien plus grandes même qu'il ne semble si on s'en tient aux langues littéraires, mais elles ont un fond commun. Le premier coup d'œil suffit à montrer que ce fond est le latin, mais presque en même temps on remarque que, outre leur caractère propre, elles présentent des traits communs qui les distinguent du latin¹³⁴.

L'étude du *latin vulgaire*, en tant que « fond commun » des langues romanes s'impose dans le cadre d'une étude fondée sur une méthode comparative : la comparaison des langues romanes entre elles fait apparaître des points communs et des différences, mais c'est par la comparaison avec le latin vulgaire qu'il est possible de différencier, parmi leurs ressemblances, celles qui relèvent du « fond commun » que constitue le latin et celles qui n'en relèvent pas. Le *latin vulgaire* est donc le point de référence qui permet de dépasser le niveau binaire de la distinction entre ce que les langues romanes partagent et ce qui les différencie pour s'interroger sur l'origine de leurs points communs et, par suite, de leurs différences.

En somme, l'étude du *latin vulgaire* s'impose parce qu'elle permet d'étudier les langues romanes d'un point de vue proprement historique, c'est-à-dire « vertical », et non seulement « horizontal », en s'interrogeant sur le processus de « différenciation ». Cependant, la comparaison entre les langues romanes elles-mêmes n'apparaît pas réellement dans les *notes de cours* de G. Paris. Celui-ci s'en tient la plupart du temps à l'ancien français ou au *latin vulgaire* justement. Les autres langues romanes apparaissent de manière exceptionnelle, quand il donne des exemples dans des passages comme celui-ci qui suit.

L'm déjà en latin ne se prononçait pas : les exemples de sa chute remontent au 3^e siècle av. J.-C. En ~~fr~~ <rom[an]> elle n'a laissé aucune trace, sauf dans les monosyll[abiques] sum (it[alien] esp[agnol]), rēm, quēm (esp[agnol]), cum (it[alien] esp[agnol] comencier), spem (it[alien]), num (dunne ?), mais non jam¹³⁵.

Les *notes* d'où provient cet extrait correspondent à un cours intitulé « Grammaire de l'ancien français » donné en 1881-1882. Les langues romanes ne sont, là encore, pas au cœur de l'enseignement et, même dans ce cours théoriquement consacré à l'ancien français, c'est le latin oral et sa relation au français qui semblent centraux : la mention du roman est une

¹³⁴ G. Paris, *Grammaire du latin vulgaire*, op. cit., p. 30r.

¹³⁵ BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/056, *Grammaire de l'ancien français*, 1881-1882.

variante de lecture, ajoutée au-dessus de la ligne donc dans un second temps, alors que G. Paris avait initialement écrit « fr », pour « français » ; les mentions des autres langues, l'italien et l'espagnol, ne sont qu'illustratives.

Le *latin vulgaire*, bien que signalé comme une « introduction » à l'étude des langues romanes, est en réalité l'un des deux pôles de cette étude, l'autre étant l'ancien français. Les *Annuaire*s le confirment. En effet, il apparaît que, dans les conférences de G. Paris, les langues romanes sont généralement traitées séparément, comme au second semestre 1872-1873 qui est consacré « à l'exposé des lois générales de la grammaire italienne et à la lecture de quelques chants de la *Divine Comédie*, ensuite à l'examen critique du texte de Joinville ». Il arrive aussi que le traitement de ces langues soit successif comme en 1879-1880.

La conférence de première année [...] a été consacrée à l'introduction générale à la Grammaire des langues romanes. M. Paris a exposé successivement les éléments, le domaine, les dialectes et l'histoire des plus anciens monuments des langues italienne, provençale, française, espagnole, portugaise et roumaine.

La seule occasion où G. Paris semble avoir réellement mené avec ses élèves et auditeurs un travail proprement comparatif, en 1877-1878, la comparaison a eu pour objectif de reconstituer le *latin vulgaire*.

La première [conférence], plus spécialement destinée aux élèves de première année, a eu pour sujet la grammaire du latin vulgaire, qu'on a essayé de restituer dans ses traits généraux par la comparaison des différents dialectes néolatins. L'examen des monuments de l'époque impériale, où l'on pouvait espérer trouver des traces du latin vulgaire, a complété les résultats obtenus par ce système¹³⁶.

La pratique de la *méthode ascendante* paraît ici centrale. Il s'agit donc de partir des langues romanes pour aller vers le *latin vulgaire*. Celui-ci, que G. Paris présente comme une « introduction nécessaire » à l'étude des langues romanes, paraît plutôt en être un des buts. Malgré les intentions affichées, la quête de l'*origine* des langues romanes, ici par la reconstruction, semble primer sur l'établissement d'une *histoire*.

3.1.2 Une introduction « naturelle »

Comme on l'a rappelé précédemment, A. Darmesteter déclare aborder presque chaque année le thème du latin vulgaire au cours de la période où il enseigne à l'EPHE. Alors qu'il enseigne dans le cadre de la même Conférence que G. Paris, la démarche qu'il adopte quant à la place à accorder au *latin vulgaire* paraît différente, comme le montre un extrait des *notes* de son cours sur le *latin populaire*.

¹³⁶ Pour les trois extraits des *Annuaire*s, cf. Annexe I.A.2.a.

Suffixe *ellus*. *Annellus*, *anello* (it[alien]), *anillo* (esp[agnol]), *anel* (p[ortu]g[ais]), *annel* v[ieux] fr[ançais], *anneau* fr[ançais] mod[erne]

Ces exemples suffisent à établir que les L[angues] R[omanes] ont des procédés communs de composition et de dérivation et qu'elles traitent d'une manière semblable, sinon identique, les mots qui leur viennent du latin.

L'étude des mots comprend donc 3 parties distinctes

Phonétique – Composition – Dérivation

Mais avant d'aborder la phonétique, il est nécessaire de jeter un coup d'œil sur les origines des L[angues] R[omanes] sur leur domaine, sur les éléments qui sont entrés dans leur composition et surtout sur le latin populaire d'où elles sont issues. C'est l'introduction naturelle de notre cours, introduction à laquelle nous devons consacrer nos premières leçons¹³⁷.

Dans ce passage, A. Darmesteter identifie les procédés de formation lexicale dans les langues romanes. Comme les feuillets des *notes* de ce cours ont été déplacés à plusieurs reprises, il est impossible de dater celui-ci de manière précise¹³⁸. De plus, le feuillet qui devait initialement précéder celui-ci a disparu ou, du moins, n'a pas pu être identifié, ce qui ne permet pas non plus de reconstituer l'argumentation globale. On peut tout de même constater que la variété des exemples que donne A. Darmesteter pour illustrer l'évolution du suffixe latin *-ellus* est relativement large : il met en série quatre langues romanes modernes (italien, espagnol, portugais, français) ainsi que le « vieux français ». Qui plus est, le pluriel qu'il emploie dans la phrase qui suit (« ces exemples ») autorise à penser que le feuillet précédent devait comporter d'autres séries d'exemples du même type. Il établit à partir de là une double généralisation qui concerne, d'une part, les procédés de formation lexicale dans les langues romanes et, d'autre part, la méthode d'étude de ces procédés. A. Darmesteter associe ainsi un savoir linguistique qui porte sur le lexique des langues romanes et un commentaire méthodologique qui concerne la manière d'étudier le lexique – il faut examiner la phonétique, la composition et la dérivation.

Le commentaire métadiscursif qui clôt cet extrait révèle que cette première démonstration précède « l'introduction naturelle » du cours, soit l'étude du latin vulgaire. L'adjectif « naturel » rappelle le « nécessaire » qu'employait G. Paris dans la citation analysée plus haut : le lien génétique entre le *latin vulgaire* et les langues romanes, d'un côté, et l'ordre chronologique de leur apparition, de l'autre, paraissent justifier suffisamment non seulement le fait d'étudier le *latin populaire*, mais encore de l'étudier en premier.

Toutefois, A. Darmesteter arrive à ce thème introductif seulement après avoir établi, en s'appuyant sur des exemples, le fait que les langues romanes fonctionnaient de manière

¹³⁷ BIS, Papiers A. Darmesteter, II / Ms AUC 41, *Cours sur le latin populaire*, s. d.

¹³⁸ Sur ces points, cf. Chapitres 3 et 4.

identique au latin sur le plan lexical, ce que G. Paris tenait pour acquis. Par ailleurs, A. Darmesteter ne s'en tient pas au *latin populaire*. Il annonce également qu'il va traiter de la répartition géographique des langues romanes et des « éléments qui sont entrés dans leur composition », c'est-à-dire les autres langues qui ont constitué leur fonds lexical, ce que G. Paris ne mentionnait pas.

Dans les notes de son cours sur le *latin populaire*, les langues romanes en tant qu'ensemble occupent donc une place plus importante chez A. Darmesteter que chez G. Paris. Elles lui permettent d'établir l'intérêt de revenir au latin. Pour ce qui est des cours qui portent plus spécifiquement sur la langue française, le *latin populaire* constitue un point de départ évident : nul besoin de comparaison pour justifier la continuité du français au latin.

Avant d'entreprendre l'étude des origines du lexique français, il n'est pas inutile de jeter un rapide coup d'œil sur l'histoire de la formation & du développement de notre langue. En voyant comment elle est née, comment elle a grandi, on comprendra mieux de quels éléments se compose son lexique.

Le français ; comme le portugais, l'espagnol, le provençal, l'italien, le ladin, le roumain, dérive du latin populaire qui était parlé dans la plupart des provinces de l'empire romain. [...]

Le latin populaire se transforme en toute liberté et devient insensiblement du VI^e au VIII^e siècle, le roman et dès cette époque, chacune des langues romanes.

Ces diverses langues sont sœurs ; elles sont issues du latin populaire, ou pour parler plus exactement, elles sont le latin populaire lui-même à une période plus avancée de son développement, développement qui diffère avec les races et les lieux. On peut les appeler & on les a appelées le latin moderne.

De l'arbre roman suivons maintenant la branche gallo-romane¹³⁹.

La méthode adoptée par A. Darmesteter est descendante et c'est la perspective généalogique, du *latin populaire* à la « branche gallo-romane » de « l'arbre roman », qui justifie de commencer par rappeler les caractéristiques de la diffusion de cette langue, introduction qui « n'est pas inutile » dans un cours consacré aux principes d'étymologies françaises. En revanche, A. Darmesteter ne cherche pas à reconstruire le latin vulgaire et n'en précise pas les caractéristiques linguistiques. À la séance qui suit l'introduction, A. Darmesteter annonce un plan similaire à celui qu'il comptait suivre pour l'étude des langues romanes.

Comme nous l'avons vu dans l'introduction, nous avons à étudier dans la formation populaire d'abord les transformations par lesquelles passent les mots du latin vulgaire pour aboutir au français, puis les procédés de dérivation et de composition grâce auxquels la langue a développé ce premier fond de son lexique. De là trois parties : phonétique, dérivation, composition¹⁴⁰.

¹³⁹ A. Darmesteter, *Leçon du 09/12/1878, op. cit.*, p. 1.

¹⁴⁰ BIS, Papiers A. Darmesteter, Ms AUC 41, *Principes d'étymologies françaises. Leçon du 16 décembre 1878. Première partie. Formation populaire*, semestre -1878–1879.

Le latin joue donc non seulement un rôle introductif quand il s'agit de replacer le français dans la famille des langues romanes, mais il est également le point de départ d'une étude qui, bien qu'elle se situe sur le plan lexical, passe, dans un premier temps, par la mise en œuvre de ce que G. Paris avait commencé rue Gerson dix ans auparavant, c'est-à-dire une *histoire des sons* de la langue française : « il faut donc établir des chaînons intermédiaires de la série qui unit le fr[ançais] au latin, pour faire l'histoire de la formation des sons¹⁴¹. »

3.2 Un savoir préalable à l'étude de la langue française

3.2.1 Une introduction inutile ?

Quant à F. Brunot, les *notes* de son cours d'histoire de la langue française comportent une sous-chemise portant sur le thème du « latin parlé ». Cependant, dans ces *notes* probablement révisées pour la dernière fois dans les années 1920, soit environ 40 ans après les *notes* de G. Paris et d'A. Darmesteter précédemment citées, il considère que la question est déjà close sur le plan scientifique.

Les langues de la « Romanie » au contraire, y compris celle dont la filiation latine ne peut être contestée par personne, l'italien, ont vécu aussi, et leur parenté intime avec les parlers de France éclate aux yeux. Tout le travail poursuivi depuis un siècle, d'après les méthodes scientifiques, a établi le bien-fondé des rapprochements et expliqué les divergences. La transformation lente du latin est apparue telle qu'elle eut lieu, réglée dans le temps et dans l'espace par de véritables lois d'évolution, instinctives, mais constantes, dont la plupart sont aujourd'hui connues et établies sur des bases indestructibles. Donc la question, malgré l'entêtement de quelques aveugles ignorants, est jugée ; elle ne mérite plus une phrase. [...] Le français n'est pas autre chose que du latin parlé¹⁴².

Le latin vulgaire ne constitue donc pas l'introduction « nécessaire » ou « naturelle » du cours de F. Brunot. Il est clair que l'objet d'enseignement défini par la chaire d'*Histoire de la langue française* diffère de celui de la *Conférence des langues romanes*. Cependant, le point de vue historique adopté pourrait justifier de remonter jusqu'au *latin vulgaire*. D'ailleurs, sur la couverture d'une des sous-chemises, F. Brunot a inscrit le plan suivant :

Introduction
I
La Gaule La Romanisation
II
Les Barbares
III
Latin classique et latin vulgaire

¹⁴¹ *Ibid.*

¹⁴² BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7783, *Petite histoire de la langue française*, « La Romania », s. d.

Ce plan montre que F. Brunot ne souhaite pas occulter la question des origines de la langue française et que, pour lui comme pour G. Paris et A. Darmesteter, le *latin vulgaire* a sa place au début de son cours. Il reste qu'il prend la peine, dès les premières pages, de justifier le fait de ne pas traiter des rapports entre *latin vulgaire* et langue française. Son argumentation porte sur l'inutilité de revenir sur ce thème, déjà « jugé » et, pour ainsi dire, forclos. On peut dès lors se demander sur quoi portent les *notes* de la troisième sous-chemise. Sur un des feuillets, après avoir dressé un tableau des changements lexicaux majeurs entre le *latin classique* et le *latin parlé*, F. Brunot écrit :

<D'autres> Les altérations – phonétiques et grammaticales – les unes du reste entraînant les autres, avaient une toute autre portée, que nous mesurons aux résultats. Nous en parlerons plus loin. Il nous suffisait ici d'avoir marqué la physionomie générale et sociale du latin parlé¹⁴³.

Sur ce plan, l'évolution des conceptions de G. Paris à F. Brunot semble prolonger ce que P. Swiggers affirme à propos du début du XIX^e siècle jusque dans les années 1830. Dans les premières études linguistiques d'orientation historique, notamment en Allemagne,

la perspective historique reste encore largement “généalogique” (recherche des origines ; établissement de macro-rapports de filiation) et moins évolutive ; et l'histoire linguistique reste subordonnée à l'histoire littéraire et à l'histoire des peuples¹⁴⁴.

Au regard des *notes de cours* de G. Paris, ceci semble encore le cas en France dans les années 1860. En revanche, dans les années 1920, l'étude du *latin vulgaire* telle qu'elle apparaît chez F. Brunot ne sert ni à reconstruire cette langue, ni à établir sa parenté avec les langues romanes en général ou avec le français en particulier. La perspective généalogique n'a plus d'intérêt en elle-même puisque l'ascendance latine du français n'est plus contestée, d'une part, et que dans la perspective d'étudier l'histoire de la langue française, il n'est pas utile d'avoir une connaissance exhaustive des caractéristiques du *latin vulgaire*, d'autre part. Cette langue est à la fois un point de repère pour contextualiser la formation de la langue française et un point de comparaison qui permet de « mesurer » les « résultats » du changement linguistique. En ce sens, « l'histoire linguistique » n'est plus « subordonnée à l'histoire littéraire et à l'histoire des peuples » ; elles sont distinctes mais complémentaires.

Tel est le point de vue que développe F. Brunot, non seulement dans le cadre de ses cours d'histoire de la langue française, mais aussi quand il s'adresse à des enseignants de français : par la formation des enseignants, il cherche à affirmer la complémentarité de l'histoire de la

¹⁴³ F. Brunot, *Petite histoire de la langue française*. « *Latin classique, latin parlé* », *op. cit.*

¹⁴⁴ P. Swiggers, « Les études linguistiques romanes des origines jusqu'au début du XIX^e siècle : les “prémices” de la romanistique », art. cit., p. 30. P. Swiggers place dans ce courant les travaux de François Raynouard (1761-1836), d'August von Schlegel (1767-1845) et de Lorenz Diefenbach (1806-1883), qui préfigurent ceux de F. Diez.

langue avec l'histoire politique et sociale jusque dans l'enseignement scolaire. Il expose ses idées sur la question lors de la leçon du 6 avril 1916 de son cours de méthodologie de l'enseignement.

De bonne heure, on enseigne aux écoliers les grands faits du passé ; on ne tolérerait pas qu'ils ignorent la Révolution française ou le règne de Louis XIV. Mais ce souci louable ne doit-il pas s'étendre à tout ce qui a de l'importance dans le passé ? L'histoire de la langue n'est-elle pas au nombre de ces faits qui ne peuvent être omis si l'on veut avoir un tableau exact de notre société à travers l'histoire <le passé> ?

A bien voir, les œuvres remarquables de nos grands écrivains que l'on étudie le plus qu'on le peut, ne sont que des accidents dans la marche des idées : *le Cid* fait sensation lorsqu'il apparaît, parce que rien ne pouvait faire prévoir sa venue au monde. Au contraire, la constitution même de la langue française est un fait général : les phénomènes intéressants qu'on y étudie résultent d'une évolution normale dont on peut découvrir les lois. Ces phénomènes font partie intégrante de la véritable histoire, et il est facile de constater que les modifications que subit la langue sont en rapport étroit avec les grands faits de l'ordre moral et de l'ordre social qui agitent la nation¹⁴⁵.

F. Brunot reconnaît là le « retentissement de l'histoire dans la langue » que mentionnait A. Darmesteter dans les notes introductives à son cours de langue française dispensé à l'ENS de Sèvres¹⁴⁶. Plus encore, l'histoire de la langue fait « partie intégrante de la véritable histoire » dans la mesure où elle est un « fait général ». Elle répond donc à une double logique : celles des lois, notamment phonétiques, et celles de la contingence historique. La complémentarité de ces deux types de causes du changement linguistique différencie l'histoire de la langue de l'étude de la littérature, qui ne s'appuie que sur des « œuvres remarquables » produites par de « grands écrivains » et se situe ainsi à un niveau particulier, à la fois au sens d'exceptionnel et d'individuel. La légitimation de l'histoire de la langue en tant que domaine d'étude passe par son rapprochement avec l'histoire des historiens et par sa différenciation d'avec l'étude de la littérature et de l'histoire littéraire, qui malgré les principes méthodologiques énoncés par G. Lanson, n'atteint pas une portée historique et sociologique générale¹⁴⁷.

Dans cette perspective, l'étude du *latin vulgaire*, sans constituer une introduction « nécessaire » ou « naturelle » à l'étude de l'histoire de la langue française, s'impose dans la formation des enseignants au cours des premières décennies du XX^e siècle. Par ses sources, il se présente comme un savoir proprement linguistique, tout à fait indépendant des études littéraires. Pris en tant qu'origine de la langue française, il ne peut être restreint au domaine de spécialité des latinistes. Essentiellement défini par les modalités de sa diffusion dans l'Empire

¹⁴⁵ BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, Ferdinand Brunot et Nicolas Bony, *Méthodologie de l'enseignement du français. Leçon du 6 avril 1916*, 1915–1917, f. 1.

¹⁴⁶ BIS, Papiers A. Darmesteter, II / Ms AUC 41, *Cours de langue français de l'ENS de Sèvres*, « Introduction », s. d. [1881], f. 1.

¹⁴⁷ Sabine Jöckel, « Un philologue français à la recherche de l'histoire : lecture actuelle de Gustave Lanson » dans Dieter Kremer (éd.), *Actes du XVIII^e Congrès international de linguistique et philologie romanes : Université de Trèves (Trier) 1986*, Tübingen, Niemeyer, 1989, vol. 7/7, p. 252-259.

romain, il est indissociable de l'histoire politique et sociale. Enfin, parce qu'il n'a pas sa place dans l'enseignement scolaire où le latin soit n'est pas enseigné, comme à l'école primaire, soit l'est sous sa forme *classique* comme dans l'enseignement secondaire, le *latin vulgaire* est un savoir propre à l'enseignement supérieur. F. Brunot le rappelle dans la préface du premier volume de son *Histoire de la langue française*.

Peut-être [...] trouvera-t-on que j'eusse pu me dispenser de remonter si haut, et que j'étais en droit d'abandonner à la philologie latine le chapitre où j'ai résumé les caractères et l'évolution du latin parlé. J'en conviens, mais il est si nécessaire de donner à l'étudiant français, qui a fait ses classes latines au lycée, un sentiment un peu juste de ce qu'était vraiment la langue latine dont sont sorties les langues romanes, il y a tant de choses à lui faire désapprendre, que j'ai préféré sortir de mon domaine et lui rendre ce service¹⁴⁸.

L'étude du *latin vulgaire*, ou du moins son évocation s'intègre en tant que telle à la formation des érudits et à celle des enseignants de français tout en donnant l'occasion de porter un regard rétrospectif sur les questionnements et les méthodes qui l'ont sous-tendue depuis la fin du XIX^e siècle.

3.2.2 Savoir pour savants, savoir pour enseignants

La distinction entre *origine* et *histoire* posée dans les *notes* du cours que G. Paris donne rue Gerson en 1868-1869 place, dès cette époque, le *latin vulgaire* au cœur de l'étude de la langue française d'un point de vue historique. G. Paris définit ainsi le projet qu'il compte réaliser dans son cours.

L'écriture, dans les monuments de la langue latine, nous montre une série de mots où apparaît la voyelle *e*, qui dans certains de ces mots est longue et accentuée : l'étude critique du latin, de ses origines, de son développement nous apprendra d'abord quel était le son représenté aux yeux par cet *e* <et quelle modification lui apportent la quantité et l'accentuation>. Nous examinerons ensuite si le latin vulgaire ne nous offre pas ~~des manières d'écrire cette voyelle~~, dans les mêmes mots où le latin classique emploie toujours *e*, des manières d'écrire cette voyelle qui, soit par leur unanimité, soit par leur divergence, indiquent qu'un changement est survenu dans la prononciation¹⁴⁹.

La distinction entre *latin vulgaire* et *latin classique*, parce qu'elle permet d'étudier la *prononciation* à partir de l'*écriture*, est centrale dans l'étude que souhaite mener G. Paris. Elle est le point de départ méthodologique de l'histoire des sons de la langue française. Or, au moment où il achève cet enseignement, G. Paris rappelle qu'une des fonctions principales qu'il a assignées à ce cours est de fournir aux auditeurs une méthode de recherche et, plus largement, de susciter des vocations.

¹⁴⁸ Ferdinand Brunot, *Histoire de la langue française des origines à nos jours*, Paris, Armand Colin, 1905, vol. I : De l'époque latine à la Renaissance, p. XX.

¹⁴⁹ G. Paris, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française*, op. cit., p. 3r.

Je terminerai ce cours comme je l'ai commencé. Ce ~~qu'il~~ que je voudrais surtout que ces leçons vous aient inspiré, c'est le goût des recherches linguistiques et l'amour de la méthode rigoureuse à laquelle j'ai tâché de m'asservir. Les études du genre de celles que nous faisons ensemble ne sont pas, comme on le croit trop souvent un pur objet de curiosité. J'espère ~~vous~~ avoir démontré qu'elles touchent à des problèmes scientifiques de l'ordre le plus élevé et qu'elles doivent, comme toute science véritable aboutir à des lois naturelles, que nous entrevoyons sans les pouvoir préciser encore. Ces lois, on ne les établira que par la recherche minutieuse, la classification et la critique des faits. Je suis loin de croire que j'aie atteint le but ~~que~~ assigné à ces travaux ; j'ai la confiance d'être au moins entré dans la bonne voie. Si vous le croyez aussi, comme me le fait ~~esper~~ *<es espérer>* votre assiduité à ces leçons peu attrayantes, vous le prouverez ~~j'espère~~ j'en suis sûr, en vous y engageant à votre tour et vous n'aurez pas de peine à dépasser rapidement celui qui s'estimerait heureux s'il vous avait seulement indiqué le chemin¹⁵⁰.

L'objectif défini par G. Paris pour ce cours libre sur l'histoire des sons de la langue française, qui a pour seule légitimité institutionnelle d'être autorisé par le Ministère de l'Instruction Publique, est de constituer les « recherches linguistiques » en tant que domaine d'étude scientifique. Pour cela, ces recherches sont d'abord définies par la « méthode rigoureuse » sur lesquelles elles s'appuient, qui passe par la « classification et la critique des faits ». Si les « lois naturelles » sont encore à établir en ce qui concerne les *sons* de la langue française, elles caractérisent « toute science véritable ». En ce début de sa carrière, le modèle des sciences de la nature est prégnant pour G. Paris¹⁵¹. L'analyse du *latin vulgaire* fait dès lors pleinement partie de l'étude de la langue française.

Il s'agit également de montrer l'intérêt des résultats ainsi obtenus. À un moment où l'enseignement supérieur français ne laisse pas de véritable place à la « recherche minutieuse, la classification et la critique des faits » qui donnent lieu à des « leçons peu attrayantes », le sujet qu'a traité G. Paris peut en effet apparaître comme un simple objet de curiosité, ce dont témoignent d'ailleurs les rapports de l'inspecteur venu observer le cours pour le compte du Ministre¹⁵².

Enfin, à la croisée des finalités épistémologique et institutionnelle, le but est de susciter des vocations et d'élargir la communauté des savants. Ce cours professé rue Gerson partage donc cet objectif avec la *Conférence des langues romanes* de l'EPHE, que G. Paris donne alors en parallèle. En ce sens, ces deux enseignements sont complémentaires, l'un tourné vers l'étude de la langue française alors que celle-ci n'a pas encore de place propre dans l'enseignement supérieur, ni en France, ni en Allemagne ; l'autre officiellement orienté vers les langues romanes qui viennent juste de devenir l'objet d'une première chaire dédiée en

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 67r-67v.

¹⁵¹ Cf. Chapitre 5 et *supra*.

¹⁵² Cf. Chapitres 2 et 3.

Allemagne¹⁵³. Dans les deux cas, le *latin vulgaire* s'impose comme un savoir incontournable. Néanmoins, au-delà du contenu du cours, que ce soit à la rue Gerson ou à l'EPHE, G. Paris se préoccupe également de la composition du public d'élèves et d'auditeurs qui le suit. Un épisode de son enseignement à l'EPHE qu'il rapporte l'illustre.

Qu'il me soit permis de rappeler ici un très pénible souvenir personnel. Il y a quelques années, à l'ouverture d'une de mes conférences à l'École des hautes études, je me trouvais en présence d'une vingtaine d'étudiants. J'interrogeais chacun d'eux, suivant l'usage, sur sa provenance et sa préparation ; je trouvais des Suisses, des Allemands, des Suédois, des Roumains, des Américains, et pas un Français. J'en fus tellement attristé que je quittai la salle, me demandant si je devais continuer, et si l'École avait été créée uniquement pour compléter l'instruction des jeunes savants étrangers. Je me remis pourtant, et je fis la conférence – qui portait notez-le bien, sur un sujet de philologie française – mais avec un serrement de cœur qui ne me quitta pas. Depuis lors, je suis content lorsque à mes conférences je vois deux ou trois de mes compatriotes mêlés aux étudiants exotiques¹⁵⁴.

Au-delà de l'anecdote, l'importance qu'accorde G. Paris, sur le plan institutionnel, à l'étude de la « philologie française » par des Français dans le cadre d'un établissement français est manifeste. Charles Ridoux met en regard la tension entre amour de la science et amour de la patrie que révèle cet épisode avec la multiplicité des relations internationales entretenues par G. Paris et P. Meyer, notamment dans le cadre de la *Romania*. Il préconise ainsi de replacer les liens entre science et patrie que construit G. Paris « dans un ensemble plus vaste où des contradictions de nature diverse peuvent se fondre en une harmonie qui permet peut-être de comprendre les raisons profondes du rayonnement intellectuel et personnel de Gaston Paris [...] »¹⁵⁵. Cependant, s'il est vrai que G. Paris est très actif et reconnu comme un maître dans un réseau européen dont beaucoup de membres ont eux-mêmes suivi ses conférences à l'EPHE, la manière dont il présente l'histoire de la philologie romane dans ses *notes de cours* témoigne d'une volonté d'affirmer la place de la recherche française sur le plan scientifique.

Entre 1915 et 1917, dans son cours de méthodologie de l'enseignement du français professé à la Sorbonne, F. Brunot pose en des termes un peu différents le problème qu'abordait déjà G. Paris quand il enseignait rue Gerson en 1868-1869. Identifier le latin en tant qu'origine de la langue française pose en effet la question de la différence entre *histoire* et *origine*, mais aussi celle de la définition du *terminus a quo* de l'histoire de la langue française : si le français actuel est le latin parlé qui a évolué, à quelle échelle de la généalogie

¹⁵³ Il s'agit de la chaire d'Adolf Tobler (1835-1910) créée en 1867 à l'Université de Berlin. Cf. entre autres P. Swiggers, « Les débuts et l'évolution de la philologie romane au XIX^e siècle, surtout en Allemagne », art. cit.

¹⁵⁴ G. Paris, *Le haut enseignement historique et philologique en France*, op. cit., p. 34, note 1.

¹⁵⁵ Charles Ridoux, « La dimension européenne de Gaston Paris » dans Michel Zink (éd.), *Le Moyen-Âge de Gaston Paris : la poésie à l'épreuve de la philologie [actes du colloque, 27 et 28 mars 2003, Collège de France]*, Paris, Odile Jacob, 2004, p. 194.

linguistique faut-il se placer pour étudier la langue française ? F. Brunot distingue ainsi, à l'aide des notions d'*histoire* et d'*archéologie*, le travail que doivent mener le savant, le professeur et l'élève dans la mise en relation du latin et du français.

Nous voyons donc qu'il est indispensable de comprendre la pensée française dans son passé, comme dans son présent, et pour cela qu'il est utile d'étudier la langue à ses diverses époques. A la vérité, cela n'est pas encore admis par tous. Il ne manque pas de professeurs qui croient encore que, comme le français descend du latin, ce qui importe seul à connaître, c'est l'origine latine de notre langue. Ils commettent une véritable confusion entre l'archéologie et l'histoire. Savoir que tel mot français a pour ancêtre tel mot latin ou grec, c'est de l'archéologie ; tandis que l'histoire consiste à suivre la vie de ce mot depuis le jour où il apparaît dans notre langue jusqu'à nos jours ou jusqu'à sa mort, si déjà ce mot a disparu du français. Cette apparition des mots français n'est parfois pas éloignée de nous, et lors même qu'elle remonte aux origines, il y a souvent une solution de continuité entre le latin et le français. Par des efforts de reconstitution, parfois problématiques, la science comble cette lacune ; mais cela est utile au savant, non à l'élève du collège. Le savant, d'autre part, ne borne pas toujours sa curiosité à l'origine latine : il recherche dans une langue plus ancienne la présence d'éléments linguistiques venus jusqu'à nous. Va-t-on aussi obliger l'élève à cette étude rétrospective ? C'est donc un préjugé insoutenable maintenant qu'on éclaire tout en signalant l'origine latine d'un mot français. Au lieu de remonter si haut pour un maigre profit, pourquoi ne pas amorcer l'étude au moment où commence vraiment le français¹⁵⁶ ?

Ce que F. Brunot nomme « archéologie », c'est-à-dire le fait de « savoir que tel mot français a pour ancêtre tel mot latin ou grec », correspond à la recherche d'une *origine* telle que la définissait G. Paris pour les *sons* de la langue française, qu'il s'agit désormais d'appliquer aux mots, ce qui implique de mener une recherche étymologique. Dans ce domaine, F. Brunot suit la démarche que décrivait A. Darmesteter, c'est-à-dire une méthode historique, descendante. La « solution de continuité entre le latin et le français » dont parle F. Brunot correspond, sans que cela soit explicite, au *latin vulgaire* : si rupture il y a entre ce qu'on appelle à l'école le « latin » et le français, c'est bien parce que le français ne vient pas du latin enseigné, autrement dit du *latin classique*, mais du latin vulgaire, qui n'a pas sa place dans l'enseignement scolaire. L'ignorance des professeurs dans ce domaine les amène justement à postuler une fausse continuité du latin au français. Leur erreur est donc double : sur le plan méthodologique, ils se contentent de mettre en parallèle un mot latin (ou grec) et un mot français ; sur celui des connaissances scientifiques, ils voient dans le *latin classique* l'origine du français. En conséquence, les avancées scientifiques doivent nourrir la formation des enseignants.

Pour autant, F. Brunot affirme qu'il serait faux de croire que la « science », dont les résultats sont parfois sujet à caution, doive être importée telle quelle dans l'enseignement

¹⁵⁶ F. Brunot et N. Bony, « Méthodologie..., Leçon 11/01/1917 (manuscrit N. Bony) », art. cit., BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, Ferdinand Brunot et Nicolas Bony, *Méthodologie de l'enseignement du français*, Leçon du 6 avril 1916, f. 10-11.

scolaire : le *latin vulgaire* n'y a pas sa place. Qui plus est, le travail du savant peut nécessiter des changements d'échelle dans la généalogie linguistique, de la branche des langues romanes à celle de l'ensemble des langues indo-européennes par exemple. La nécessité de reconstituer au plus près l'histoire d'un mot peut impliquer des connaissances qui dépassent de loin non seulement le latin enseigné dans le cadre scolaire, mais même le *latin vulgaire*. Il convient donc de différencier la démarche du savant de celle de l'élève. Le professeur joue là un rôle essentiel et celui qui le forme, en l'occurrence, F. Brunot lui-même, doit lui permettre de prendre conscience de ces enjeux. Son discours a bien pour but de délimiter et de montrer l'articulation des domaines de savoir des savants, des enseignants et des élèves. Le *latin vulgaire*, commun aux deux premiers, est à reconstruire par le savant, mais il suffit à l'enseignant d'en avoir une connaissance minimale pour éviter de propager des erreurs auprès des élèves et pour réaliser avec eux un travail réellement utile, c'est-à-dire une véritable *histoire* des mots.

Conclusion

Entre les années 1860 et 1920, le *latin vulgaire* en tant qu'objet d'étude se situe à l'intersection de trois domaines : celui des latinistes, qui recherchent sa spécificité par rapport aux autres variétés de latin ; celui des romanistes, qui l'étudient en tant qu'origine des langues romanes et s'intéressent par conséquent à sa diversification ; et celui des spécialistes de la langue française, qui analysent ses rapports avec le *latin vulgaire* dans une perspective continuiste tout en prenant en compte les autres langues qui ont contribué à la formation du français. Non seulement chacun de ces points de vue sur l'objet commun qu'est le *latin vulgaire* implique, dès cette époque, des définitions de la notion et des choix théoriques et méthodologiques différents, mais leur mise en œuvre comme leur transmission dans le cadre d'un enseignement sont porteurs d'enjeux idéologiques majeurs.

En effet, les humanistes italiens du XV^e siècle, dans leur débat sur la langue parlée dans la Rome antique, projetaient sur le latin les enjeux linguistiques de leur temps, parmi lesquels la légitimation d'une littérature en langue vulgaire. À leur instar, G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot projettent sur le *latin vulgaire* des questionnements aux implications politiques : la nature de la langue qui est devenue le français, la place des langues autochtones dans sa transformation, les divergences avec les autres langues romanes. Les caractéristiques du *latin vulgaire* qu'ils mettent en avant dans leurs *notes de cours* et leurs interprétations des relations entre le *latin vulgaire* et les langues romanes en général, avec le français en particulier,

évoluent en fonction non seulement de leurs propres travaux et de ceux de la communauté scientifique qui se constitue dans le domaine, mais aussi des besoins de légitimation à la fois de leur propre position institutionnelle et de leurs convictions politiques.

Ainsi, l'appropriation nationale du *latin vulgaire* en tant qu'objet d'enseignement, qui passe par exemple par le rappel des travaux de F. Raynouard, permet de s'opposer la romanistique française à la romanistique allemande au premier chef, mais aussi italienne, tout en se servant de leurs apports. Parallèlement, par l'affirmation de la continuité du latin au français, le discours sur le *latin vulgaire* sert aux romanistes français à revendiquer la scientificité de leurs travaux au détriment de ceux des celtomanes. Entre le milieu des années 1870 et les années 1890, la question des *dialectes*, posée pour le français contemporain et, par extension, pour le *latin vulgaire*, disqualifie les provençalistes qui distinguent langue d'oc et langue d'oïl au profit de l'affirmation d'une unité linguistique nationale.

Le *latin vulgaire* est la garantie de l'historicité des langues romanes, donc de la langue française. Que la méthode soit *ascendante* ou *descendante*, son étude est le moyen d'établir une continuité de la langue française sur l'ensemble du territoire depuis l'Antiquité, qui passe par la réduction du *latin vulgaire* au *gallo-roman*. Pour autant, l'affirmation de cette continuité linguistique doit s'appuyer sur une continuité des sources qui pose justement problème. L'intégration du *latin vulgaire* aux enseignements donnés à l'EPHE, à la Faculté des lettres aussi bien qu'à l'ENS de Sèvres reflète la spécificité de ce savoir qui ne peut être introduit dans l'enseignement scolaire, qu'il soit primaire ou secondaire. Pourtant, il s'avère indispensable dans la formation des enseignants et des savants. En effet, il a une fonction rétrospective à la fois sur les langues romanes, sur la langue française et sur l'histoire de ces domaines d'étude qui, dans les années 1920, achèvent leur *disciplinarisation*.

Conclusion

Nous avons présenté en introduction les différents éléments de cette thèse : un thème, les savoirs linguistiques de type historique ; un angle d'approche, l'enseignement ; des sources, les *notes de cours*. Il a paru nécessaire de replacer chacun de ces aspects dans sa propre histoire avant de les mettre en lien. En effet, pour aborder l'histoire des savoirs linguistiques à partir des traces écrites de leur enseignement, il faut envisager plusieurs facteurs qui peuvent être considérés chacun comme un objet d'histoire.

Le premier de ces facteurs, le plus évident peut-être pour qui travaille en histoire des idées linguistiques, est bien sûr celui des savoirs eux-mêmes, qui relèvent de conditions de production épistémiques variables dans le temps et dans l'espace. C'est ce que montrent depuis longtemps maintenant les travaux des historiens de ce domaine, en France et à l'étranger. Néanmoins, le terme de « paradigme historique », souvent employé dans une perspective d'histoire disciplinaire, tend à figer les savoirs sur les langues de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle en un ensemble constitué.

Un des objectifs de cette thèse a donc été de suivre l'évolution de la grammaire historique dans l'enseignement supérieur en France depuis le moment où G. Paris professe, entre 1867 et 1869, l'étude de la langue française au sein des cours libres de la rue Gerson – une institution très peu étudiée jusqu'ici – et où est fondée l'EPHE, un établissement qui, dès son ouverture en 1868, lui confie la *Conférence des langues romanes*. Le but n'est pas tant d'importer en France le modèle allemand de la philologie romane que d'y fonder « l'étude scientifique » du français, ce qui implique pour G. Paris d'enseigner la grammaire comparée des langues romanes. Pourtant, c'est de la grammaire comparée des langues indo-européennes, enseignée

par M. Bréal au Collège de France et sous la tutelle de laquelle est d'abord placée l'étude des langues romanes, qu'il doit alors s'émanciper.

Le rôle des établissements dans la définition des intitulés de chaires et de postes est lié à la recomposition de l'enseignement supérieur français autour d'objectifs de formation qui, pour rester assez largement attachés à la préparation aux concours de recrutement des professeurs, se transforment profondément entre les années 1860 et 1920. Ainsi, les continuités et les concurrences sont nombreuses et sont inégalement documentées et étudiées. L'analyse de moments charnières dans les carrières de G. Paris, d'A. Darmesteter et de F. Brunot a permis d'identifier des points de passage entre l'EPHE, la Faculté des lettres et l'ENS de Sèvres qui ne se réduisent pas à des attributions de chaires, mais s'inscrivent dans des interactions entre visées scientifiques, vie politique nationale, politiques d'établissements et intérêts ou affinités personnelles de ces savants. Les documents d'archive institutionnels et les correspondances privées des savants permettent d'avoir accès à ces interactions.

Un autre enjeu de cette thèse a résidé dans le fait d'éclairer la diversité et la complémentarité des sources utiles à l'histoire de l'enseignement des savoirs linguistiques. Ainsi, l'analyse du contenu des affiches et des comptes rendus de cours, mais aussi d'ouvrages commémoratifs, apporte des informations sur la mise en œuvre par les enseignants des programmes pédagogiques et scientifiques prévus par les établissements. Mettre ces séries de documents en regard des *notes des cours* révèle non seulement les liens entre établissements et savants pour ce qui est de la mise en œuvre des politiques d'établissement, mais aussi une circulation des savoirs d'un établissement à l'autre, qui répond à la circulation physique des enseignants.

L'isolement de l'ENS de Sèvres, dû à la fois à son public féminin – qui ne possède pas la même formation préalable que le public masculin du Quartier latin – et à son statut d'internat éloigné du centre de Paris, n'est donc que tout relatif sur le plan des savoirs enseignés : les questions épistémologiques telles que le statut des dialectes y sont abordées de manière explicite. En outre, les méthodes d'enseignement elles-mêmes ne sont pas toujours si éloignées de celles qui sont employées à la Faculté des lettres. Pour autant, l'établissement offre un espace de liberté à A. Darmesteter et à F. Brunot, grâce à ses effectifs limités et à la définition d'un enseignement de la langue française séparé des langues anciennes, ce qui ne les empêche pas d'y traiter du *latin vulgaire*. Le fait que leurs enseignements respectifs à Sèvres donnent lieu à des publications est, de ce point de vue, significatif.

L'enseignement de la grammaire historique, de la philologie et de l'histoire de la langue sont donc à replacer dans le cadre de cette circulation des savoirs. La distinction entre un

enseignement portant sur la langue française et un autre portant sur les langues romanes n'est pas toujours si nette, l'exemple du *latin vulgaire* le prouve. L'étude des *notes de cours* de F. Brunot a en outre permis de montrer que l'histoire de la langue telle qu'il la conçoit n'est détachée ni de la philologie ni de la grammaire historique. Quand lui-même se reconnaît disciple de G. Paris et d'A. Darmesteter à la fois, ce n'est pas un pur effet rhétorique : la référence n'est pas simple révérence. J.-C. Chevalier présente F. Brunot comme un historien de la langue et un grammairien qui n'est pas formé « à la linguistique¹. » Normalien avant tout, sa participation aux conférences de G. Paris à l'EPHE serait anecdotique. Pourtant, en 1916, dans son cours de méthodologie de l'enseignement rédigé par N. Bony, il revient sur le début de sa carrière de savant et d'enseignant, dans les années 1880.

Le besoin d'un manuel de Grammaire historique se faisait sentir. Le premier en date porte mon nom, et il est encore en usage dans beaucoup de classes. Je n'en suis pas autrement fier. Pour le composer, j'avais dû moi-même étudier l'histoire de la langue qui ne figurait pas au programme de l'École normale et recourir à la science de M. Gaston Paris, auquel je dois beaucoup. La suite de mes études a modifié mes idées sur quelques points, les a complétées sur beaucoup d'autres : et nul doute que si j'avais à refaire mon ouvrage, je n'y apportasse de profondes modifications².

Outre la filiation intellectuelle que revendique F. Brunot et que révèlent en effet ses *notes de cours*, dont les contenus sont souvent proches des enseignements de G. Paris, l'histoire de la langue française telle qu'il la conçoit apparaît comme un prolongement des savoirs professés par G. Paris à l'EPHE, dans le cadre de la *Conférence des langues romanes*. Néanmoins, parmi les savoirs envisagés, la spécificité de la philologie comprise dans son sens restreint à l'édition de textes telle que la pratique G. Paris à l'EPHE doit être soulignée : elle se caractérise en effet par la double restriction relevée par P. Swiggers, à savoir le travail sur des textes écrits et une analyse linguistique interne à ces textes³, même si elle s'appuie aussi sur des connaissances linguistiques établies par ailleurs. D'autre part, si, comme on l'a souligné à plusieurs reprises, la formation des enseignants joue un rôle majeur dans l'élaboration des savoirs linguistiques universitaires, elle n'est pas détachée des enseignements dispensés aux futurs savants.

Un second facteur à considérer pour étudier l'histoire des savoirs linguistiques du point de vue de leur enseignement est celui de l'historicité des pratiques d'enseignement. Moins fréquemment abordé en histoire des idées linguistiques, il relève généralement du champ des

¹ J.-C. Chevalier, « F. Brunot (1860-1937) », art. cit., p. 57.

² F. Brunot et N. Bony, « Méthodologie..., Leçon 11/01/1917 (manuscrit N. Bony) », art. cit., BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, Ferdinand Brunot et Nicolas Bony, *Méthodologie de l'enseignement du français*, Leçon du 6 avril 1916, f. 4. L'ouvrage dont il parle est F. Brunot, *Précis de grammaire historique de la langue française, avec une introduction sur les origines et le développement de cette langue*, op. cit.

³ Pierre Swiggers, « Philologie (romane) et linguistique » dans Dieter Kremer (éd.), *Actes du XVIII^e congrès de linguistique et de philologie romane (Trèves, 1986)*, Tübingen, Max Niemeyer, 1989, vol.7, p. 236.

historiens de l'éducation. Le second objectif de cette thèse a consisté à réfléchir à la manière dont les *notes de cours* ont été constituées en fonction de situations d'enseignement, ce qui a nécessité de s'interroger sur les préconisations officielles concernant les méthodes à employer pour enseigner et la manière dont les enseignants les appliquent. Les discours sur la nécessité d'un enseignement « pratique » auquel renvoie de manière assez vague le mot de « conférence », se traduisent en réalité de temps en temps par le maintien de cours de type magistral, parfois entièrement dictés, comme le pratiquait apparemment A. Darmesteter.

Le travail sur les *notes de cours* a donc constitué l'occasion de réfléchir au processus de *didactisation*. Leur analyse a permis de mettre au jour certaines caractéristiques de ce processus tel qu'on peut l'évoquer pour parler des savoirs enseignés dans le système universitaire – au sens large – de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle. Dans un cadre où l'enseignant est lui-même producteur d'une partie des savoirs qu'il enseigne, elle exige qu'on distingue *didactisation* et *transposition didactique*. Le cas de l'histoire de l'orthographe française est, de ce point de vue, significatif. D'abord conçue par G. Paris comme un objet de recherche – destiné à ce titre à une publication – et réduite, dans son enseignement, à figurer seulement comme un savoir auxiliaire, elle reste invisible dans les affichages publics des établissements envisagés.

Cependant, si l'histoire de l'orthographe figure dans les *notes de cours*, cela témoigne d'une légitimation et d'une autonomisation progressives de cet objet d'étude au sein des savoirs enseignés. Si bien que, dans les années 1920, l'histoire de l'orthographe finit par être reconnue non seulement en tant qu'objet de recherche mais aussi en tant qu'objet d'enseignement. En attestent sa présence explicite dans le programme des cours de l'École de Préparation des Professeurs de Français à l'Étranger et la publication de la thèse de C. Beaulieux, d'ailleurs chargé de l'enseigner dans cette École. En l'occurrence, la *mise en texte* du savoir n'est pas antérieure à son enseignement, au sens où le texte de référence dans ce domaine paraît en 1927 alors que les *notes de cours* montrent que l'histoire de l'orthographe s'impose progressivement dans l'enseignement dès la fin des années 1860, certes en creux par rapport à la phonétique historique dans un premier temps. De ce point de vue, la visibilité croissante dont jouit l'histoire de l'orthographe est indissociable du contexte de la *bataille de l'orthographe* autour de 1900 et, plus largement, des réflexions sur sa réforme, qui s'étendent sur une période qui va au moins des années 1860 aux années 1920.

De même, la connaissance du *latin vulgaire* s'avère à la fois un enjeu national et international, en tant qu'objet d'étude et en tant que domaine de recherches. Outre sa définition, indexée à différents projets de construction nationale en France, les rapports de

cette variété de latin aux langues romanes et son implantation en Gaule, espace identifié au territoire français moderne, mettent en concurrence et en réseau des interprétations divergentes entre plusieurs communautés savantes : celle des Parisiens et celle des provinciaux ; celle des Français, celle de Allemands et celle des Italiens ; celle des historiens et celle des linguistes. Montrer dans l'enseignement quels sont les fondements méthodologiques et épistémologiques de ce savoir revêt dès lors une grande importance, tant pour former des savants que pour former des enseignants et même des enseignantes.

La définition des rapports entre *disciplinarisation* et *didactisation* proposée au premier chapitre mérite donc d'être rediscutée à la lumière des *notes de cours*. « Au confluent des processus de diffusion et d'application des savoirs permis par la *disciplinarisation*, on peut compter au premier chef leur *didactisation*, leur projection dans le champ de l'enseignement⁴. » Si c'est sous le nom de *didactisation* qu'on identifie la diffusion des savoirs linguistiques par l'enseignement, nombreux sont dans les *notes de cours* les indices qui montrent en effet que ces savoirs sont destinés à un public étudiant. Or, quel que soit l'établissement envisagé, ce public a vocation, à terme, à utiliser les savoirs linguistiques, que ce soit pour enseigner à son tour, pour éditer des textes ou pour mener des travaux de recherche. Sous cet aspect, la philologie, la grammaire historique et l'histoire de la langue, telles qu'elles sont constituées au sein de l'enseignement supérieur, ne relèvent pas directement d'un processus « d'application », mais sont conçues à cette fin par ceux qui les enseignent.

Reste à savoir dans quelle mesure la *didactisation* est permise par la *disciplinarisation*. Cet ordre des choses présuppose l'antériorité de la seconde sur la première, autrement dit que la *disciplinarisation* soit identifiable en dehors de la *didactisation*, l'inverse n'étant pas vrai. Des indices tels que les fondations de sociétés savantes et de revues ou les publications peuvent certes permettre d'identifier une construction disciplinaire en cours, de même que la récurrence d'un terme pour désigner un savoir. Pourquoi l'enseignement de ce savoir ne pourrait-il pas également en être une manifestation ? On compte les créations de chaires parmi les signes d'une *disciplinarisation*, mais la chaire n'est pas qu'une réalité institutionnelle : à partir du moment où cette chaire est pourvue, elle donne lieu à des cours, qui participent donc du processus de *disciplinarisation*. Qui plus est, il arrive que des cours soient dispensés hors des chaires universitaires comme c'est le cas pour le cours de grammaire historique de la

⁴ Jean-Louis Chiss *et al.* (éds.), « Présentation du numéro », art. cit.

langue française que donne G. Paris rue Gerson : ce cours, créé par l'enseignant lui-même et pour lui-même est-il rendu possible par une *disciplinarisation* déjà en cours ?

Redéfinir les relations entre *didactisation* et *disciplinarisation* devient possible si l'on admet l'existence d'*effets en retour* – pour reprendre les mots de D. Savatovsky⁵ –, en d'autres termes la rétroaction des modes de diffusion des savoirs, parmi lesquels l'enseignement, sur la recherche. Le travail d'élaboration dont les savoirs linguistiques de type historique font l'objet dans les *notes de cours* de G. Paris, d'A. Darmesteter et de F. Brunot relève à la fois de l'activité enseignante et savante. Ainsi, dans une définition « fonctionnaliste » des savoirs, les savoirs élaborés dans les *notes de cours* semblent se situer dans un continuum entre savoirs « savants » et savoirs enseignés, entre savoirs théoriques sur la langue et savoirs pratiques pour l'enseigner ou pour éditer un texte. Même si l'on peut inférer une segmentation des activités d'enseignement et de recherche à partir des indices verbaux ou graphiques qui figurent dans les manuscrits, ces activités restent liées dans l'enseignement supérieur de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle. L'élaboration des savoirs en vue d'un cours est indissociable à la fois du contexte institutionnel et matériel où se déroule l'enseignement et du contexte épistémologique, politique et social dans lequel s'inscrivent ces savoirs.

Par cette double fonction, les *notes de cours* relèvent à la fois de ces deux processus dans la mesure où la *didactisation* se présente d'une manière particulière dans l'enseignement supérieur par rapport aux enseignements primaire et secondaire. En effet, à partir des années 1860 et surtout 1870, le rapprochement entre enseignement et recherche préconisé par les autorités ministérielles donne un poids important aux intérêts scientifiques propres à chaque enseignant. Dès lors, l'analyse de ces *notes* dans le cadre de l'étude d'une œuvre attachée à la vie d'un savant, si elle permet de cerner la *didactisation*, empêche d'identifier des convergences suffisantes pour qu'on puisse parler de *disciplinarisation*. Le cadre biographique, attaché à l'œuvre d'un auteur, n'offre pas cette possibilité, qui ne peut que s'appuyer sur une lecture croisée de ces *notes*.

De là, l'importance du troisième facteur à prendre en compte dans l'étude des savoirs linguistiques de type historique à partir de leur enseignement, à savoir l'historicité des *notes de cours*, familière aux généticiens du texte. Un autre objectif de cette thèse a été en effet de saisir la complexité de l'écriture tournée vers l'enseignement, activité qui relève de plusieurs

⁵ Dan Savatovsky (éd.), « Présentation », *Langages*, 1995, vol. 29, 120 : " Les savoirs de la langue : histoire et disciplinarité", p. 5. Voir aussi Jean-Louis Chiss, « Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée », *La revue japonaise de didactique du français*, 2007, vol. 2, n° 1, p. 5–18.

temporalités à la fois. La première de ces temporalités est bien entendu celle de l'écriture elle-même. Les manuscrits témoignent de retours en arrière et de repentirs qui montrent assez qu'il ne s'agit pas d'un processus linéaire. À ce temps interne à l'écriture des manuscrits, il faut ajouter la possibilité de leur datation, qui implique de les replacer à un moment précis de l'histoire, dans un contexte donné.

Cependant, en raison de leur double nature savante et enseignante, les *notes de cours* sont également liées au temps des savoirs eux-mêmes et à la durée de leur validité au sein de la communauté scientifique, ce qui se traduit par des pratiques d'écriture qui visent à les actualiser. De ce point de vue, les solutions adoptées peuvent être très diverses : réécrire un nouveau cours, comme le fait G. Paris ; modifier le contenu d'un cours déjà écrit en biffant et en ajoutant de nouveaux passages, comme A. Darmesteter ; ou bien créer un nouveau cours, mais un cours composite, constitué de fragments plus anciens, ce qui correspond à une pratique usuelle chez F. Brunot.

La dernière temporalité importante est celle de l'enseignement oral, face aux étudiants, qui comprend deux volets. D'abord, il y a le moment de l'écriture enseignante, qui se situe nécessairement avant, pendant ou après le cours oralisé et qui revêt des fonctions différentes selon ces différentes situations. Ensuite, parce que le cours s'organise en séances régulières, à la différence du discours ou de la prise de parole dans le cadre d'un congrès par exemple, les *notes de cours* gardent la trace de la répartition des savoirs dans le temps du cours, qui peut (ou non) recouper l'organisation et la hiérarchisation des contenus, c'est-à-dire le plan du cours. La lecture croisée des *notes de cours* de plusieurs enseignants nécessite donc d'être attentif à ces différentes temporalités.

Il convient également de s'interroger sur la spécificité d'une écriture en vue d'enseigner les savoirs linguistiques : utiliser le langage pour en parler est une spécificité de l'activité des linguistes, qui entraîne, sur le plan textuel, la présence de nombreux exemples de mots en emploi autonymique ou le besoin de noter des éléments de la langue écrite ou de la langue orale qui, dans des écrits qui sont avant tout personnels, ne sont pas toujours aisés à identifier pour celui qui cherche à les étudier.

La perspective adoptée dans cette thèse, fondée sur la lecture croisée de manuscrits conservés dans différents fonds, qui sont comparés sur le plan de leur forme et de leur contenu, a permis de faire apparaître des ressemblances et des disparités. Cela ne va pas sans poser problème : outre l'hétérogénéité fondamentale des fonds, qu'on a tenté de réduire en délimitant un cadre à la fois institutionnel, chronologique, thématique et fonctionnel, la dispersion dans le temps des écrits produits, de la fin des années 1860 au début des années

1920, nécessiterait de prendre en compte un plus grand nombre de documents afin de valider ou d'invalider les résultats obtenus. La première question est alors celle de la conservation de ces fonds, puis de leur accessibilité. Dans un second temps, se pose également le problème de la cohérence de l'archive qu'on aura ainsi établie puis exploitée. Si G. Paris, A. Darmesteter et F. Brunot ont entretenu des relations et ont travaillé sur des sujets et avec des approches à la fois suffisamment proches et suffisamment éloignées pour être comparées, il n'est pas dit que d'autres fonds répondent de la même situation. Nonobstant ces limites, il serait intéressant d'élargir la comparaison à d'autres établissements d'enseignement supérieur parisien comme l'École des chartes, le Collège de France ou l'ENS de la rue d'Ulm, voire à d'autres universités françaises ou étrangères.

D'autre part, sur le plan de l'histoire de l'enseignement des langues, les recherches sur l'histoire des savoirs linguistiques enseignés dans le but de former des enseignants ou de futurs chercheurs sont peu nombreuses. De façon générale, l'enseignement de la linguistique, même dans le cadre contemporain, reste assez peu étudié. Or, aujourd'hui comme hier, l'enseignement supérieur est à la fois tourné vers l'enseignement secondaire, voire primaire selon les époques, et vers la recherche et les savoirs qui y sont enseignés ; on peut alors considérer que ces savoirs linguistiques, conçus comme une *mise en texte* en vue d'une *transposition didactique*, déterminent en partie ceux qui sont à leur tour enseignés dans les écoles, les collèges et les lycées. L'analyse de l'écriture professionnelle des enseignants actuels, thème également peu étudié dans la mesure où les travaux en didactique se concentrent souvent sur l'activité de l'enseignant en classe, pourrait bénéficier de l'exploitation des outils de la génétique textuelle, comme cela se fait à présent pour les écrits d'élèves.

Enfin, les relations entre les sciences du langage et les autres disciplines qui relèvent des sciences humaines, bien étudiées pour ce qui est de l'histoire dans les années 1970 en raison du virage linguistique pris par cette discipline (le *linguistic turn*), sont encore relativement peu abordées pour la fin du XIX^e et le début du XX^e siècle. La psychologie et la philosophie concentrent l'essentiel des travaux. Cependant, il existe également des points de jonction avec d'autres savoirs comme la géographie historique par exemple, on l'a vu. Le cent cinquantième anniversaire de la fondation de l'EPHE, célébré en 2018, a été l'occasion d'ouvrir de nouveaux champs de recherche et de valoriser certains fonds, ce qui a permis une meilleure connaissance de la section des « Sciences historiques et philologiques ». Nous espérons avoir nous aussi contribué à cette connaissance ainsi qu'à celle d'autres institutions de l'enseignement supérieur, en recourant aux outils d'analyse issus de différentes disciplines :

Conclusion

l'histoire des sciences (celle de la linguistique au premier chef), l'histoire intellectuelle, l'histoire de l'éducation, la génétique textuelle, la didactique...

Bibliographie

Sources

Archives et manuscrits

Archives nationales

- F 17/6682, Association pour l'enseignement secondaire des filles, Cours secondaires de jeunes filles. Rue Gerson, *Affiche du 2^e semestre 1872-1873*, 1872, 1 f.
- F 17/6682, Association pour l'enseignement secondaire des filles, Cours secondaires de jeunes filles. Rue Gerson, *Affiche du 1^{er} semestre 1871-1872*, 1871, 1 f.
- F 17/6682, Association pour l'enseignement secondaire des filles, Cours secondaires de jeunes filles. Rue Gerson, *Programmes des cours de la Sorbonne*, 1868, 15 f.
- F 17/6682, Enseignement supérieur libre : cours publics (1808-1878). Rue Gerson, Direction de l'Enseignement Supérieur (2^e Bureau), *Note du Vice-Recteur de l'Académie de Paris au ministre de l'Instruction publique*, 10 mars 1873, 5 f.
- F 17/6682, Enseignement supérieur libre : cours publics (1808-1878). Rue Gerson, *Origine et état actuel des cours libres d'enseignement supérieur, Salle Gerson. [Paris, 15 avril 1870.]*, Senlis, Imprimerie de C. Duriez, 1870, 7 p.
- F 17/6682, Enseignement supérieur libre : cours publics (1808-1878). Rue Gerson, *Affiche du 1^{er} semestre 1869-1870*, 1869, 1 f.
- F 17/6682, Enseignement supérieur libre : cours publics (1808-1878). Rue Gerson, Eugène Garsonnet, *Rapport au ministre de l'Instruction publique*, 9 janvier 1869, 10 f.
- F 17/6682, Enseignement supérieur libre : cours publics (1808-1878). Rue Gerson, Eugène Garsonnet, *Rapport au ministre de l'Instruction publique*, 17 mars 1868, 3 f.
- F 17/7099, Henri Lemaire, *Rapport sur le concours de l'agrégation des lettres*, 1868.
- F 17/13617, EPHE, IV^e section, Personnel : propositions, arrêtés, Léon Bourgeois, *Arrêté*, 26 octobre 1892, 2 f.
- F 17/13617, EPHE, IV^e section, Nominations de professeurs et traitements (1869-1887), Léon Renier, *Lettre au ministre de l'Instruction publique*, 22 septembre 1881, 1 f.

- F 17/13617, EPHE, IV^e section, Nominations de professeurs et traitements (1869-1887), Léon Renier, *Copie conforme d'un extrait de lettre au ministre de l'Instruction publique*, 25 janvier 1877, 1 f.
- F 17/13617, EPHE, IV^e section, Règlements, Gaston Paris, *Lettre au ministre de l'Instruction publique*, s. d. [1872-1873 ?], 4 f.
- F 17/13617, EPHE, IV^e section, Personnel : propositions, arrêtés, *Directeurs d'études et répétiteurs (1869-1870)*, s. d., 1 f.
- F 17/13617, EPHE, IV^e section, Nominations de professeurs et traitements (1869-1887), Léon Renier, *Lettre au ministre de l'Instruction publique*, 22 octobre 1869, 3 f.
- F 17/13617, EPHE, IV^e section, Rapports, Léon Renier, *Rapport sur les travaux de la IV^e section (1868-1869)*, s. d., 10 f.
- F 17/13617, EPHE, IV^e section, Personnel : propositions, arrêtés, Léon Renier, *Rapport provisoire sur les travaux de la commission de patronage*, 9 décembre 1868, 3 f.

Bibliothèque Michel Fleury (EPHE, IV^e section)

Archives de la IV^e section

Procès-Verbaux du Conseil, T. 1 : 1877-1912.

Collection d'affiches de l'École, 1869-1939.

Registres de présence, 1881-1882.

Documents Gaston Paris : Décrets et règlements intérieurs, *Brouillon de lettre du Comité de patronage de la IV^e section au ministre de l'Instruction publique*, s. d. [1875 ?], 11 f.

Documents Gaston Paris : Décrets et règlements intérieurs, *Projet de décret relatif à la création d'une École Pratique des Hautes Études*, juin 1868, 4 f.

Documents Gaston Paris : Décrets et règlements intérieurs, *Rapport à l'appui de deux projets de décret relatifs aux laboratoires d'enseignement et de recherches et à la création d'une École Pratique des Hautes Études*, juin 1868, 9 f.

Fonds Gaston Paris¹

Classement et inventaire : Archives et manuscrits de l'EPHE. Section des Sciences historiques et philologiques, *Fonds Gaston et Paulin Paris (FR/EPHE4PAR/1 - FR/EPHE4PAR/134)*. URL : <http://www.calames.abes.fr/pub/ms/FileId-1659>, consulté le 12 septembre 2018.

Notes et pièces officielles, *Rapport sommaire sur les travaux de la Conférence des langues romanes (1869-1871)*, s. d., 3 f.

Notes et pièces officielles, Auguste Brachet, *Rapport sur les travaux de la Conférence des langues romanes (2^e semestre 1869-1870)*, 14 juillet 1870, 1 f.

¹ Le fonds Gaston Paris a été entièrement reclassé pendant l'écriture de cette thèse. Dans la mesure du possible, nous essayons de donner les nouvelles cotes qui se présentent sous la forme « EPHE4PAR/000 ». Cependant, pour certaines pièces, il ne nous a pas été possible d'identifier à temps les concordances entre les anciennes et les nouvelles cotes. Les anciennes cotes sont donc signalées entre crochets. Par ailleurs, il semble que les « notes et pièces officielles » aient été versées aux archives de la section et ne fassent donc plus partie du fonds Gaston Paris.

- Notes et pièces officielles, Auguste Brachet, *Rapport sur les travaux de la Conférence des langues romanes (1^{er} semestre 1869-1870)*, 1870, 1 f.
- Notes et pièces officielles, Gaston Paris, *Rapport sur les travaux de la Conférence des langues romanes (1^{er} semestre 1869-1870)*, 25 mars 1870, 3 f.
- Notes et pièces officielles, Gaston Paris, *Rapport sur les travaux de la Conférence des langues romanes (2^e semestre 1868-1869)*, s. d 1869, 3 f.
- Notes et pièces officielles, Gaston Paris, *Rapport sur les travaux de la Conférence des langues romanes (1^{er} semestre 1868-1869)*, s. d., 2 f.
- [77], *Brouillon d'une lettre au ministre de l'Instruction publique*, s. d [1867 ?], f. 77v-80v.
- EPHE4PAR/011, *Conférence donnée aux étudiants de première année*, 1^{er} semestre 1878–1879, f. 8v-11v.
- EPHE4PAR/051, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française*, 1868–1869, f. 1r-67v.
- EPHE4PAR/052, *Cours de la rue Gerson. Deuxième année. Histoire des sons de la langue française (suite)*, 1868–1869, f. 1r-52v.
- EPHE4PAR/055, *Grammaire de l'ancien français*, 1889–1890, f. 41r-83r.
- EPHE4PAR/055, *Grammaire du latin vulgaire*, 1885–1886, f. 29v-40v.
- EPHE4PAR/056, *Grammaire de l'ancien français*, 1881–1882, f. 1r-10v.
- EPHE4PAR/057, *Conférence du dimanche. Tristan*, 1885–1886, f. 7r-8r.
- EPHE4PAR/057, *Notes sur la vie de St Brandan. École des Hautes Études*, 1883–1884, f. 1r-3r.
- EPHE4PAR/082, *La Chanson de Roland*, 1875, f. 1r-22r.
- EPHE4PAR/084, *De la manière de publier les anciens textes français*, s. d. [1871–1872 ?], f. 66r.

Bibliothèque nationale de France, Département des Manuscrits

Correspondance de Gaston Paris

- NAF 24434, *Lettre de M. Bréal*, 26 octobre 1885, f. 176.
- NAF 24434, *Lettre de Ferdinand Brunot*, 22 juin 1896, f. 275-276.
- NAF 24434, *Carte de Ferdinand Brunot*, s. d., f. 281.
- NAF 24437, *Lettre d'Arsène Darmesteter*, 12 juin 1882, f. 10.
- NAF 24437, *Lettre d'Arsène Darmesteter*, 13 novembre 1880, f. 8.
- NAF 24437, *Lettre d'Arsène Darmesteter*, 12 septembre 1876, f. 7.
- NAF 24466, *Lettre à Antoine Thomas*, 6 septembre 1900, f. 372-373.

Bibliothèque de l'Institut de France

Fonds Ferdinand Brunot²

Classement et inventaire : Manuscrits de la Bibliothèque de l'Institut de France, *Fonds Ferdinand Brunot* (Ms 7760-7888). URL : <http://www.calames.abes.fr/pub/ms/Calames-201212021119881>.

Ms 7760, *Cours des 22 janvier* [?], *29 janvier et 5 février 1915*, 86 f.

Ms 7778, *Conférence aux Sévriennes*, 1905 [?], 34 f.

—, *Cours de grammaire. 1^{ère} année ENS Sèvres*, 1908–1909, 132 f.

—, *Sèvres (1^{ère} année Lettres) : Devoirs corrigés*, 1909-1913, 296 f.

Ms 7780, *Méthodologie de l'enseignement du français*, dont version rédigée par N. Bony, 1915–1917.

Ms 7783-7785, *Petite histoire de la langue française* [de la romanisation de la Gaule au XIX^e siècle], s. d.

Ms 7785, *Licence. Sujets divers*, s. d. [années 1890].

Ms 7785, Correspondance, *Lettre à Joseph Vendryes*, 3 décembre 1923, 1 f.

Ms 7785, Correspondance, *Lettre de Charles Beaulieux*, 20 août 1930, 1 f.

Ms 7785, Correspondance, *Lettre d'Alexis François*, 22 mai 1930, 2 f.

Ms 7880, *Carte d'A. Darmesteter*, s. d., 1 f.

Bibliothèque interuniversitaire de la Sorbonne

Manuscrits de la Sorbonne

AAM 150, Dons divers de sociétés et de particuliers 1880-1932, Remerciements 1926-1928, Louis Barrau-Dihigo, *Lettre à Sébastien Charléty (recteur de l'Académie de Paris)*, 23 février 1927, f. 384.

AAM 150, Dons divers de sociétés et de particuliers 1880-1932, Remerciements 1926-1928, Louis Barrau-Dihigo, *Lettre à Paul Lapie (recteur de l'Académie de Paris)*, 15 octobre 1926, f. 382.

AAM 150, Dons divers de sociétés et de particuliers 1880-1932, Remerciements 1926-1928, Louis Barrau-Dihigo, *Lettre à Mme Arsène Darmesteter*, 30 septembre 1926, f. 381.

Ms 2050, Arsène Darmesteter, *Notes philologiques*, 58 f.

Archives de l'Université de Paris

Ms AUC 41, Arsène Darmesteter, *Le lexique du latin populaire et du français. Comment il s'enrichit de mots étrangers*, 2^e semestre 1881, 38 f.

Ms AUC 41, Arsène Darmesteter, *[Introduction. Qu'est-ce qu'une langue ?]*, s. d. [1881–1882 ?], 4 f.

² Sont ici indiqués uniquement les cotes analysées dans ce travail. Pour une vue plus précise des *notes de cours* de F. Brunot, cf. Annexe II.C.3.a.

Ms AUC 41, Arsène Darmesteter, *Cours de langue française. Programme du cours*, décembre 1881, 11 f.

Ms AUC 41, Arsène Darmesteter, *Principes d'étymologies françaises*, 1^{er} semestre 1878–1879, 24 f.

Ms AUC 41, Arsène Darmesteter, [*Cours sur le latin populaire*], s. d. [1873–1882 ?], 20 f.

Ms AUC 41, Anonyme, *Résumés du cours de M. Darmesteter (Phonétique comparée des langues romanes). Voyelles toniques*, s. d., 19 f.

Imprimés

—, « Arrêté organisant les cours et conférences de l'École normale supérieure d'institutrices pour l'année 1880-1881 », *Manuel général de l'Instruction primaire*, 1880, XVI, n° 46.

—, « Association pour l'enseignement secondaire des jeunes filles à la Sorbonne », *Bulletin administratif de l'Instruction publique*, 1868, vol. 10, n° 185, p. 385-387.

—, « Cours libres d'enseignement supérieur à la Sorbonne, rue Gerson », *Bulletin administratif de l'Instruction publique*, 1868, vol. 10, n° 192, p. 643-644.

—, « Décret (16 décembre 1877) », *Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique*, 1877, vol. 20, n° 408, p. 343.

—, « Décret relatif à la création de l'École Pratique des Hautes Études (31 juillet 1868) », *École pratique des hautes études. IV^e section, sciences historiques et philologiques. Livret*, 1995, p. 2-3.

—, « École pratique des hautes études. Section d'histoire et de philologie », *Bulletin administratif de l'Instruction publique*, 1868, vol. 10, n° 192, p. 641-643.

—, *Livret de l'étudiant de Paris*, 1887–1934.

—, *Lycées et collèges de jeunes filles : documents, rapports et discours à la Chambre des députés et au Sénat, décrets, arrêtés, circulaires, etc. relatifs à la loi sur l'enseignement secondaire des jeunes filles...*, 3^e éd., Paris, Léopold Cerf, 1888.

—, « Personnel du Collège de France », *Bulletin administratif de l'Instruction publique*, 1872, vol. 15, n° 286, p. 442.

—, *Programme des cours dans les établissements d'enseignement supérieur de Paris*, Paris, Delalain, 1884–1887.

—, « Soutenance de thèses pour le doctorat ès lettres », *Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique*, 1877, vol. 20, n° 408, p. 368.

ADAM Lucien, *Les patois lorrains*, Nancy, Grosjean-Maupin, 1881.

AMIEUX Anna, « L'École Normale des Professeurs-femmes (1881-1931) » dans *Le Cinquantenaire de l'École de Sèvres. 1881-1931*, Paris, Printory Serge Lapina, 1932, p. 113-214.

ASCOLI Graziadio Isaia, *Schizzi franco-provenzali*, Rome, Loescher, 1874.

AYER Cyprien, *Grammaire comparée de la langue française*, Genève / Bâle / Lyon, H. Georg, 1876.

BARBEY D'AUREVILLY Jules, *XIX^e siècle. Les œuvres et les hommes*, Paris / Bruxelles, Société générale de librairie catholique, 1878, vol. 5 : "Les bas-bleus".

- BARDY DE FOURTOU Oscar, « Approbation d'un règlement de l'École pratique des hautes études », *Bibliothèque Historique de l'Éducation*, 1874, vol. 17, n° 330, p. 171.
- BARTSCH Karl et PARIS Gaston, *Correspondance*, Firenze, Italie, Edizioni del Galuzzo per la Fondazione Ezio Franceschini, 2015.
- BAUDOIN DE COURTENAY Jan, « Zur Kritik der Künstlichen Weltsprachen », *Annalen der Naturphilosophie*, 1907, n° 6, p. 385-433.
- BEAUCHAMP Alfred de, *Recueil des lois et règlements sur l'Enseignement supérieur comprenant les décisions de la jurisprudence et les avis des conseils de l'Instruction Publique et du Conseil d'État*, Paris, Delalain, 1880-1915, 7 vol.
- vol. 1 : 1789-1847
- vol. 2 : 1848-1874
- vol. 3 : 1875-1883
- vol. 4 : 1884-1889
- vol. 5 : 1889-1898
- vol. 6 : 1898-1909
- vol. 7 : 1909-1914
- BEAULIEUX Charles, « L'orthographe de Ronsard. Sa destinée » dans *Mélanges d'histoire littéraire de la Renaissance offerts à Henri Chamard... par ses collègues, ses élèves et ses amis*, Paris/Lille, Nizet/Douriez-Bataille, 1951, p. 125-135.
- BEAULIEUX Charles, *Histoire de l'orthographe française*, Paris, Honoré Champion, 1927, 2 vol.
- BÉDIER Joseph, *La Chanson de Roland : publiée d'après le manuscrit d'Oxford*, Paris, L'Édition d'art, H. Piazza, 1922.
- BÉDIER Joseph et ROQUES Mario, *Bibliographie des travaux de Gaston Paris*, Paris, Société amicale Gaston Paris, 1904.
- BEHRENS Dietrich, *Bibliographie des patois gallo-romans*, traduit par Eugène Rabet, 2^e éd., Berlin, Wilhelm Gronau, 1893.
- BERILLON Lucie, « Souvenirs d'une élève de la première promotion » dans *Le Cinquantenaire de l'École de Sèvres. 1881-1931*, Paris, Printory Serge Lapina, 1932, p. 371-382.
- BOISSIER Gaston, *Rapport sur les concours de l'année 1897*, Paris, Académie française, 1897.
- BONAMY Pierre-Nicolas, « Réflexions sur la langue latine vulgaire » dans Jörn Albrecht (éd.), *Vier Abhandlungen zum Vulgärlatein und zur Frühgeschichte des Französischen*, Tübingen, G. Narr, 1975, p. 22-75.
- BOPP Franz, *Grammaire comparée des langues indo-européennes, comprenant le sanscrit, le zend, l'arménien, le grec, le latin, le lithuanien, l'ancien slave, le gothique & l'allemand*, traduit par Michel Bréal, Paris, Imprimerie Impériale, 1868.
- BOULAINVILLIERS Henri de, *Essais sur la noblesse de France, contenant une dissertation sur son origine & abaissement*, Amsterdam, 1732, 2 vol.

- BOURGEOIS Léon, « Circulaire ayant pour objet d'interdire l'abus des exigences grammaticales dans les dictées (27 avril 1891) » dans André Chervel (éd.), *L'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, INRP / Économica, 1995, vol. 2 : "1880-1939 : textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours", p. 152-155.
- BRACHET Auguste, *Grammaire historique de la langue française*, Paris, Hetzel, 1867.
- BRÉAL Michel, *L'Histoire des mots*, Paris, Delagrave, 1887.
- BRÉAL Michel, « De la méthode comparative appliquée à l'étude des langues (Première leçon faite au Collège de France) » dans *Mélanges de mythologie et de linguistique*, Paris, Hachette, 1877, p. 217-241.
- BRÉAL Michel, *Essai de sémantique : science des significations*, Paris, Hachette, 1897.
- BRUN Auguste, *Recherches historiques sur l'introduction du français dans les provinces du Midi*, Thèse de doctorat, Université de Paris (Faculté des lettres), 1923.
- BRUNOT Ferdinand, « Charles Thurot » dans *Le Centenaire de l'École normale (1795-1895) : Édition du Bicentenaire*, Paris, Éd. Rue d'Ulm, 2013, p. 366-376.
- BRUNOT Ferdinand, *La pensée et la langue. Méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français*, Paris, Masson et Compagnie, 1922.
- BRUNOT Ferdinand, *L'enseignement de la langue française : ce qu'il est, ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire*, Paris, Armand Colin, 1909.
- BRUNOT Ferdinand, *Ministère de l'Instruction publique et des beaux-arts. Direction de l'enseignement primaire. 2^e bureau. Rapport présenté, au nom de la Commission chargée de préparer un arrêté relatif à la simplification de l'orthographe, par M. Ferdinand Brunot*, Paris, Imprimerie nationale, 1906.
- BRUNOT Ferdinand, *Histoire de la langue française des origines à nos jours*, Paris, Armand Colin, 1905–1953, 13 vol.
- BRUNOT Ferdinand, *Leçon d'ouverture du cours d'histoire de la langue française*, Paris, Chevalier-Marescq, 1901.
- BRUNOT Ferdinand, « Projet de réforme de l'agrégation de grammaire », *Revue universitaire*, 1896, vol. 1, p. 17-29.
- BRUNOT Ferdinand, « La langue de 1660 à 1700 » dans Louis Petit de Julleville (éd.), *Histoire de la langue et de la littérature française, des origines à 1900*, Paris, Armand Colin, 1896, vol. 5 : "Dix-septième siècle (Deuxième partie : 1661-1700)", p. 723-814.
- BRUNOT Ferdinand, *Précis de grammaire historique de la langue française, avec une introduction sur les origines et le développement de cette langue*, Paris, Masson, 1887.
- BRUNOT Ferdinand et BONY Nicolas, *Méthode de langue française : enseignement primaire élémentaire*, Paris, Armand Colin, 1905–1908, 3 vol.
- BUDINSKY Alexander, *Die Ausbreitung der lateinischen Sprache über Italien und die Provinzen des römischen Reiches*, Berlin, W. Hertz, 1881.
- BUISSON Ferdinand (éd.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, INRP, 2005 [1911].
- CHABANEAU Camille, *Histoire et théorie de la conjugaison française*, Paris, Franck, 1868.

- COUAT Auguste, « Rapport présenté au nom de la Commission de l'agrégation, en ce qui concerne la Philosophie, les Lettres, la Grammaire, l'Histoire, les Langues vivantes » dans Alfred de Beauchamp (éd.), *Recueil des lois et règlements...*, vol. 4 : 1884-1889, p. 122-127.
- DARBOUX Gaston (éd.), *Éloges académiques et discours*, Paris, A. Hermann et Fils, 1912.
- DARMESTETER Arsène (éd.), *Les gloses françaises de Raschi dans la Bible*, Paris, A. Durlacher, 1909.
- DARMESTETER Arsène, *Cours de grammaire historique de la langue française*, édité par Ernest Muret et Léopold Sudre, Paris, Delagrave, 1891–1897, 4 vol.
- DARMESTETER Arsène, *Reliques scientifiques recueillies par son frère*, Paris, Léopold Cerf, 1890, 2 vol.
- DARMESTETER Arsène, *La question de la réforme orthographique*, Paris, Delagrave / Hachette, 1888.
- DARMESTETER Arsène, *La Vie des mots étudiée dans leurs significations*, Paris, Delagrave, 1887.
- DARMESTETER Arsène, *Faculté des Lettres de Paris. Cours de Littérature française du Moyen-Âge et d'histoire de la langue française. Leçon d'ouverture*, Paris, Typographie Georges Chamerot, 1883.
- DARMESTETER Arsène, *De la création actuelle de mots nouveaux dans la langue française et des lois qui la régissent : thèse de doctorat présentée à la Faculté des lettres de Paris*, Paris, Vieweg, 1877.
- DARMESTETER Arsène, *De Floovante, vetustiore gallico poemate et de Merovingo cyclo, scripsit et adjecit nunc primum edita Olavianam Flovents sagae versionem et excerpta e Parisiensi codice « il libro de Fioravante » A. Darmesteter, Lutetiae Parisiorum, apud F. Vieweg, 1877.*
- DARMESTETER Arsène, « C. Ayer, Grammaire comparée de la langue française, Paris, Sandoz et Fischbacher, et Neuchâtel, 1876 », *Revue critique d'histoire et de littérature*, 1876, NS II, n° 33, p. 103-107.
- DARMESTETER Arsène, *Traité de la formation des mots composés dans la langue française comparée aux autres langues romanes et au latin*, 1^{re} éd., Paris, Franck / Vieweg, 1875.
- DAUNOU François, « Choix des poésies originales des troubadours, par M. Raynouard, tome VI, contenant la Grammaire comparée des langues de l'Europe latine dans leurs rapports avec la langue des Troubadours », *Journal des savans*, 1823, p. 77-92.
- DAUZAT Albert, *La défense de la langue française*, Paris, Armand Colin, 1912.
- DE ANNA Luigi, *Essais de grammaire historique de la langue française*, Bologne, Nicola Zanichelli, 1921.
- DIEZ Friedrich, *Grammaire des langues romanes*, traduit par Gaston Paris, traduit par Auguste Brachet et traduit par Alfred Morel-Fatio, Paris, Franck / Vieweg, 1874–1876, 3 vol.
- DIEZ Friedrich, *Introduction à la grammaire des langues romanes*, traduit par Gaston Paris, Paris / Leipzig, Franck, 1863.

- DIEZ Friedrich, *Grammatik der romanischen Sprachen*, Bonn, Eduard Weber, 1836–1844, 3 vol.
- DUPUY Paul, « L'école normale (1810-1883) », extrait de la *Revue internationale de l'enseignement des 15 août, septembre et octobre 1883*, Paris, Chamerot, 1883.
- DURUY Victor, « Statut pour les concours d'agrégation des lycées (27 février 1869) », *Bibliothèque Historique de l'Éducation*, 2000, vol. 23, n° 1, p. 426-428.
- DURUY Victor, *Notes et souvenirs (1811-1894)*, Paris, Hachette, 1901.
- DURUY Victor, « Instructions complémentaires pour la loi du 10 avril 1867, en ce qui concerne les écoles de filles », *Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique*, 1867, t. VIII, n° 155, p. 469-476.
- ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE, *Le Centenaire de l'École normale (1795-1895) : Édition du Bicentenaire*, Nouvelle édition [en ligne], Paris, Éditions Rue d'Ulm, 2013. URL : <https://books.openedition.org/editionsulm/1538>.
- ENS D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE SAINT-CLOUD, *Livre-souvenir (1881-1906)*, Paris, Picard et Kaan, 1907.
- ÉCOLE PRATIQUE DES HAUTES ÉTUDES, « Langues romanes », *Rapport sur l'École pratique des hautes études. Section des sciences historiques et philologiques*, 1872–1903.
- EGGER Émile, *Notions élémentaires de grammaire comparée pour servir à l'étude des trois langues classiques*, 2^e éd., Paris, A. Durand, 1852.
- ERNOUT Alfred et MEILLET Antoine, *Dictionnaire étymologique de la langue latine : histoire des mots*, Paris, Klincksieck, 1932.
- FEBVRE Lucien, « Politique royale ou civilisation française ? Remarques sur un problème d'histoire linguistique », *Revue de synthèse historique*, 1924, n° 38, p. 37-53.
- FEBVRE Lucien, « Le développement des langues et l'Histoire », *Revue de synthèse historique*, 1913, n° 27, p. 52-65.
- FEBVRE Lucien, « Histoire et linguistique », *Revue de synthèse historique*, 1911, vol. 2, n° 23, p. 131-147.
- FEBVRE Lucien, « Histoire et dialectologie », *Revue de synthèse historique*, 1906, vol. 3, n° 12, p. 249-261.
- FERRY Jules, « Conditions d'admission aux bourses de licence et d'agrégation (3 juin 1880) », *Bibliothèque de l'Histoire de l'Éducation*, 2000, vol. 23, n° 1, p. 472-474.
- FERRY Jules, « Arrêté instituant un certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles (2 juin 1882) » dans Philippe Savoie (éd.), *Les Enseignants du secondaire. XIX^e-XX^e siècles. Le corps, le métier, les carrières. Textes officiels. T.1 : 1802-1914*, Paris, INRP, 2000, vol. 23, p. 496.
- FERRY Jules, « Décret relatif à la création d'une École normale supérieure d'institutrices », *Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique*, 1880, n° 455, p. 807.
- FORTOUL Hippolyte, « Instruction relative à l'organisation des conférences dans les Facultés et à la suppression, dans les Lycées, des conférences préparatoires à la licence (4 octobre 1855) » dans Alfred de Beauchamp (éd.), *Recueil des lois et règlements sur l'Enseignement supérieur comprenant les décisions de la jurisprudence et les avis des conseils de l'Instruction Publique et du Conseil d'État*, Paris, Delalain, 1882, vol. 2 : 1848-1874, p. 447-448.

- FORTOUL Hippolyte, « Rapport à l'Empereur et décret sur le régime des établissements d'enseignement supérieur », *Bibliothèque Historique de l'Éducation*, 1854, vol. 5, n° 56, p. 210-232.
- FIRMIN-DIDOT Ambroise, *Observations sur l'orthographe ou ortografie française ; suivies d'une Histoire de la Réforme orthographique depuis le XV^e siècle jusqu'à nos jours*, 2^e éd., Paris, A. Firmin-Didot, 1868.
- FRANÇOIS Alexis, *La grammaire du purisme et l'Académie française au XVIII^e siècle : introduction à l'étude des commentaires grammaticaux d'auteurs classiques*, Thèse de doctorat, Faculté des Lettres, Paris, 1905.
- GAUTHIOT Robert, « Notice » dans Marie de Saussure (éd.), *Ferdinand de Saussure (1857-1913)*, Genève, Kundig, 1915.
- GAUTIER Léon (éd.), *La Chanson de Roland*, Tours, A. Mame, 1883.
- GAUTIER Léon (éd.), *La chanson de Roland : texte critique, accompagné d'une traduction nouvelle et précédé d'une introduction historique*, Tours, Alfred Mame et fils, 1872, 2 vol.
- GÉNIN François, *Des variations du langage français depuis le XII^e siècle : ou recherche des principes qui devraient régler l'orthographe et la prononciation*, Paris, Firmin-Didot, 1845.
- GOBINEAU Arthur de, *Essai sur l'inégalité des races humaines*, Paris, Firmin Didot, 1853, 2 vol.
- GRAND E.-Daniel, « Congrès de philologie romane (26-27 mai 1890). Compte rendu », *Revue des langues romanes*, 1890, n° 34, p. 125-185.
- GRÉARD Octave, *Éducation et instruction*, 2^e éd., Paris, Hachette, 1889, T. 2, vol. 1.
- GRÉARD Octave, *L'enseignement secondaire des filles. Mémoire présenté au Conseil académique dans la séance du 27 juin 1882*, Paris, Delalain, 1882.
- GRÉVY Jules et FERRY Jules, « Décret portant création d'un Musée pédagogique », *Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique*, 1879, n° 441, p. 377-378.
- GRÖBER Gustav, *Grundriss der romanischen Philologie*, Strasbourg, Trübner, 1886, 3 vol.
- GRÖBER Gustav, « Vulgärlateinische Substrate romanischer Wörter », *Archiv für lateinische Lexikographie und Grammatik*, 1884, vol. 1, p. 204-254.
- HATZFELD Adolphe, DARMESTETER Arsène et THOMAS Antoine, *Dictionnaire général de la langue française du commencement du XVII^e siècle jusqu'à nos jours ; précédé d'un Traité de la formation de la langue*, Paris, Delagrave, 1888, 2 vol.
- HOVELACQUE Abel, *La linguistique*, Paris, C. Reinwald, 1876.
- HUNGER Wolfgang, *Linguae germanicae vindicatio contra exoticas quasdam, quae complurium vocum et dictionum, mere germanicarum, etymologias, ex sua petere sunt conati*, Argentorati, excudebat B. Jobin, 1586.
- JUNG Julius, *Die romanischen Landschaften des römischen Reiches : Studien ueber die inneren Entwicklungen in der Kaiserzeit*, Innsbruck, Wagner, 1881.
- KOCH C. Friedrich, *Historische grammatik der englischen sprache*, Weimar, H. Böhlau, 1863, 3 vol.

- KOSCHWITZ Eduard et FOERSTER Wendelin, *Altfranzösisches Übungsbuch, zum Gebrauch bei Vorlesungen und Seminarübungen*, Heilbronn, G. Henninger, 1884.
- LANSON Gustave, « Leçon d'ouverture du cours d'éloquence française », *Revue universitaire*, 1904, vol. 1, n° 13, p. 207-221.
- LAVISSE Ernest, *Études et étudiants*, Paris, Armand Colin, 1890.
- LAVISSE Ernest, *Questions d'enseignement national*, Paris, Armand Colin, 1885.
- LEYGUE Georges, « Arrêté relatif à la simplification de la syntaxe française (26 février 1901) » dans André Chervel (éd.), *L'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, INRP / Économica, 1995, vol. 2 : "1880-1939 : textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours", p. 198-203.
- LIARD Louis, *Universités et Facultés*, Paris, Armand Colin, 1890.
- LIARD Louis, *L'enseignement supérieur en France. 1789-1893*, Paris, Armand Colin, 1888, vol. 2.
- LITTRÉ Émile, *Comment les mots changent de sens*, Paris, Delagrave / Hachette, 1888.
- LITTRÉ Émile, *Histoire de la langue française : études sur les origines, l'étymologie, la grammaire, les dialectes, la versification et les lettres au Moyen-Âge*, Paris, Didier, 1863, 2 vol.
- LITTRÉ Émile, « La poésie homérique et l'ancienne poésie française » dans *Histoire de la langue française : études sur les origines, l'étymologie, la grammaire, les dialectes, la versification et les lettres au Moyen-Âge*, Paris, Didier, 1863, p. 301-393.
- LITTRÉ Émile, *Dictionnaire de la langue française contenant : la nomenclature, la grammaire, la signification des mots, la partie historique, l'étymologie*, Paris, Hachette, 1863, 3 vol.
- LONGNON Auguste, « Géographie historique de la France », *Annuaire de l'École pratique des hautes études*, 1880, vol. 13, n° 1, p. 26.
- MARLE L.-C., *Appel aux Français. Réforme de l'orthographe actuelle de la langue française*, Paris, Corréard Jeune, 1829.
- MARTINON Philippe, *Comment on prononce le français : traité complet de prononciation pratique avec les noms propres et les mots étrangers*, Paris, Larousse, 1913.
- MARTY-LAVEAUX Charles (éd.), *Cahiers de remarques sur l'orthographe française : pour être examinés par chacun des Messieurs de l'Académie, avec des observations de Bossuet, Pellisson, etc.*, Paris, J. Gay, 1863.
- MEIGRET Louis, *Traité touchant le commun usage de l'écriture française fait par Loys Meigret, ... auquel est débattu des fautes et abus en la vraye et ancienne puissance des lettres*, Paris, J. Longis, 1542.
- MEILLET Antoine, *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris, Honoré Champion, 1948, 2 vol.
- MEILLET Antoine, « L. Clédat. Dictionnaire étymologique de la langue française, 4^e édition. Paris (Hachette), 1917 », *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, 1918, vol. 21, p. 80-86.
- MEYER Paul, « Archivio glottologico italiano diretto da G. I. Ascoli, T. III, n°1 », *Romania*, 1875, vol. 4, n° 14, p. 293-296.

- MEYER Paul, « Phonétique française. *An et en* toniques », *Mémoires de la Société de Linguistique de Paris*, 1868, n° 1, p. 244-276.
- MEYER Paul, « Les Études de Mr Littré sur l'histoire de la langue française [deuxième article] », *Bibliothèque de l'École des chartes*, 1864, vol. 25, n° 1, p. 193-218.
- MEYER Paul, « Les Études de Mr Littré sur l'histoire de la langue française [premier article] », *Bibliothèque de l'École des chartes*, 1863, vol. 24, n° 1, p. 353-387.
- MONOD Gabriel, « Introduction. Du progrès des études historiques en France depuis le XVI^e siècle », *Revue Historique*, 1876, vol. 1, n° 1, p. 5-38.
- NODIER Charles, *Notions élémentaires de linguistique, ou histoire abrégée de la parole et de l'écriture : pour servir d'introduction à l'alphabet, à la grammaire et au dictionnaire*, Paris, Eugène Renduel, 1834.
- NYROP Kristoffer, *Grammaire historique de la langue française*, Copenhague, Gyldendal, 1899–1925, 6 vol.
- PAINLEVÉ Paul, « Circulaire relative au concours d'admission dans les écoles normales et au brevet élémentaire (7 décembre 1915) », dans André Chervel (éd.), *L'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, INRP / Économica, 1995, vol. 2 : "1880-1939 : textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours", p. 261-263.
- PARIS Gaston, « Sur l'"Appendix probi" (III) » dans *Mélanges Boissier. Recueil de mémoires concernant la littérature et les antiquités romaines, dédié à Gaston Boissier à l'occasion de son 80^e anniversaire*, Paris, A. Fontemoing, 1903, p. 5-9.
- PARIS Gaston, *Le haut enseignement historique et philologique en France*, Paris, H. Welter, 1894.
- PARIS Gaston, « La Grammaire et l'orthographe », extrait du *Bulletin de la Société de réforme orthographique*, Châlon-sur-Saône, Imprimerie de L. Marceau, 1894.
- PARIS Gaston, *Compte rendu des Études romanes, dédiées à Gaston Paris*, Mâcon, Protat Frères, 1893.
- PARIS Gaston, « L'altération romane du *c* latin », *Annales de l'École pratique des hautes études*, 1893, vol. 25, n° 1, p. 7-37.
- PARIS Gaston, « Discours de M. Gaston Paris, membre de l'Institut, Directeur de l'École des Hautes Études » dans *Arsène Darmesteter, professeur à la faculté des lettres de Paris : né à Château-Salins (Meurthe), le 5 janvier 1846, mort à Paris, le 16 novembre 1888*, Corbeil, Crété, 1888, p. 17-25.
- PARIS Gaston, « Les parlers de France. Lecture faite à la réunion des sociétés savantes le 16 mai 1888 », *Revue des patois gallo-romans*, 1888, vol. 2, p. 161-175.
- PARIS Gaston, « L'"Appendix probi" » dans *Mélanges Renier. Recueil de travaux publiés par l'École Pratique des Hautes Études en mémoire de son président Léon Renier*, Paris, Vieweg, 1886, p. 301-309.
- PARIS Gaston (éd.), *La vie de saint Alexis : poème du XI^e siècle*, Paris, F. Vieweg, 1885.
- PARIS Gaston, « Ausgaben und Abhandlungen aus dem Gebiete der romanischen Philologie, veröffentlicht von E. Stengel. La Cançon de saint Alexis und einige kleinere altfranzösische Gedichte des 11. und 12. Jahrhunderts, nebst vollständigem Wortverzeichniss zu E. Koschwitz's : Les plus anciens monuments de la langue

- française und zu beifolgenden Texten, von E. Stengel. 1882 », *Romania*, 1882, vol. 11, n° 44, p. 603-604.
- PARIS Gaston, « Una Lettera glottologica di G. I. Ascoli, pubblicata nell' occasione che raccoglievasi in Berlino il quinto congresso internazionale degli orientalisti. 1881 », *Romania*, 1882, vol. 11, n° 41, p. 130-134.
- PARIS Gaston, « Les patois lorrains, par Lucien Adam. 1881 », *Romania*, 1881, vol. 10, n° 40, p. 601-609.
- PARIS Gaston, « Étude sur le dialecte picard dans le Ponthieu d'après les chartes des XIII^e et XIV^e siècles (1254-1333), par Gaston Raynaud, 1876 », *Romania*, 1877, vol. 6, n° 24, p. 614-620.
- PARIS Gaston, « Grammaire historique de la langue française, par Auguste Brachet », *Revue critique d'histoire et de littérature*, 1868, 3^e année, n° 2, p. 23-32.
- PARIS Gaston, « De l'histoire de l'orthographe française (1) », *Bulletin du bibliophile et du bibliothécaire*, 1868, 34^e année, p. 322-346.
- PARIS Gaston, « De l'histoire de l'orthographe française (2) », *Bulletin du bibliophile et du bibliothécaire*, 1868, 34^e année, p. 473-507.
- PARIS Gaston, *Grammaire historique de la langue française. Cours professé à la Sorbonne, rue Gerson, en 1868. Leçon d'ouverture*, Paris, Franck, 1868.
- PARIS Gaston, *Étude sur le rôle de l'accent latin dans la langue française*, Paris, Franck, 1862.
- PARIS Gaston et BÉDIER Joseph, *Correspondance*, éditée par Ursula Bähler et Alain Corbellari, Florence, Ed. del Galluzzo per la Fondazione Ezio Franceschini, 2009.
- PARIS Gaston et PANNIER Léopold (éds.), *La vie de saint Alexis : poème du XI^e siècle et renouvellements des XII^e, XIII^e et XIV^e siècles*, Paris, Franck, 1872.
- PASSY Paul, *Le phonétisme au congrès philologique de Stockholm en 1886 : rapport présenté au ministre de l'Instruction publique*, Paris, Delagrave / Hachette, 1887.
- PETIT DE JULLEVILLE Louis (éd.), *Histoire de la langue et de la littérature française, des origines à 1900*, Paris, Armand Colin, 1896, 8 vol.
- PETIT DE JULLEVILLE Louis, *Faculté des lettres de Paris. Cours de littérature française du moyen âge et d'histoire de la langue française. Leçon d'ouverture, 29 avril 1889. Arsène Darmesteter*, Paris, Armand Colin, 1889.
- RAOUX Édouard, *Orthographe rationnelle ou Ecriture phonétique : moyen d'universaliser rapidement la lecture, l'écriture, la bonne prononciation et l'orthographe, et de réduire considérablement le prix de journaux et des livres, avec des applications de la phonographie aux langues étrangères...*, Lausanne, Suisse, G. Bridel, 1865.
- RAYNOUARD François (éd.), *Choix des poésies originales des troubadours*, Genève / Paris, Slatkine, 1982 [1816-1821], 6 vol.
- RENAN Ernest, « L'instruction supérieure en France » dans *Questions contemporaines*, Paris, Michel-Lévy frères, 1868, p. 69-115.
- RIBOT Alexandre, *La réforme de l'enseignement secondaire*, Paris, Armand Colin, 1900.
- SAUSSURE Ferdinand de, *Écrits de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 2002.

- SAUSSURE Ferdinand de, *Cours de linguistique générale*, édité par Rudolf Engler, Wiesbaden, O. Harrassowitz, 1968, 2 vol.
- SAUSSURE Ferdinand de, *Troisième cours de linguistique générale : 1910-1911, notes d'Émile Constantin*, édité par Eisuke Komatsu et traduit par Roy Harris, Oxford / New York / Seoul [etc.], Pergamon Press, 1993.
- SCHLEGEL August von, *Observations sur la langue et la littérature provençales*, Paris, Librairie grecque-latine-allemande, 1818.
- SCHUCHARDT Hugo, « Romanische Etymologien », *Sitzungsberichte der Philosophisch-historischen Klasse der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften*, 1897, vol. 138, p. 1-82.
- SCHUCHARDT Hugo, *Der Vokalismus des Vulgärlateins*, Leipzig, B. G. Teubner, 1866–1868, 3 vol.
- SÉE Camille (éd.), « Personnel. Nominations, mutations », *L'enseignement secondaire des jeunes filles : revue mensuelle*, 1884, 3^e année.
- SEIGNOBOS Charles, *La méthode historique appliquée aux sciences sociales*, Lyon, ENS Éd., 2014 [1901].
- SEIGNOBOS Charles, *Études de politique et d'histoire*, textes édités par Joseph Letaconnoux, Paris, PUF, 1934.
- SEIGNOBOS Charles, *Le régime de l'enseignement supérieur des lettres, analyse et critique*, Paris, Imprimerie nationale, 1904.
- SITTL Karl, *Die lokalen Verschiedenheiten der lateinischen Sprache: mit besonderer Berücksichtigung des afrikanischen Lateins*, Erlangen, A. Deichert, 1882.
- SOCIÉTÉ DE L'HISTOIRE DE FRANCE, « Prix décernés par l'Institut aux ouvrages historiques », *Annuaire-Bulletin de la Société de l'histoire de France*, 1900, vol. 37, n^o 1, p. 180-183.
- SOCIÉTÉ D'ETHNOGRAPHIE, « Notes explicatives propres à élucider l'alphabet unitaire linguistique », *Actes de la Société d'ethnographie*, 1861, n^o 8, p. 47-51.
- SOCIÉTÉ DE LINGUISTIQUE DE PARIS, « Séance du 24 mai 1873 », *Revue critique d'histoire et de littérature*, 1873, vol. 1, n^o 7, p. 368.
- SOCIÉTÉ DE LINGUISTIQUE DE PARIS, *Statuts de 1866* [disponible en ligne]. URL : <http://www.slp-paris.com/spip.php?article5>.
- SOCIÉTÉ POUR L'ÉTUDE DES QUESTIONS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *Bulletin*, Paris, Au siège de la Société / Hachette, 1878.
- STREICHER Jeanne, « Centenaire de Ferdinand Brunot : Hommage de l'École des Sèvres », *Sévriennes d'hier et d'aujourd'hui*, 1960, n^o 22, p. 2-3.
- STREICHER Jeanne, « Cinquante années d'enseignement littéraire » dans *Le Cinquantenaire de l'École de Sèvres. 1881-1931*, Paris, Printory Serge Lapina, 1932, p. 225-280.
- VENDRYES Joseph, *Le langage : introduction linguistique à l'histoire*, Paris, La Renaissance du livre, 1921.
- WARTBURG Walther von, *Französisches etymologisches Wörterbuch : Eine Darstellung des Galloromanischen Sprachschatzes*, Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1922.

ZÉVORT Charles et FERRY Jules, « Examens d'admission à l'École normale de jeunes filles de Sèvres (14 octobre 1881) » dans Philippe Savoie (éd.), *Les Enseignants du secondaire. XIX^e-XX^e siècles. Le corps, le métier, les carrières. Textes officiels. T.1 : 1802-1914*, Paris, INRP, 2000, vol. 23/, p. 491-493.

Bibliographie

- , « Les origines et les débuts de l'École des chartes », *Bibliothèque de l'École des chartes*, 1934, vol. 95, n° 1, p. 209-223.
- ADAM Jean-Michel, « Récritures et variation : pour une génétique linguistique et textuelle », *Modèles linguistiques*, 2009, n° 59, p. 23-50.
- ALBANESE Ralph, « Images de la femme dans le discours scolaire républicain (1880-1914) », *The French Review*, 1989, vol. 62, n° 5, p. 740-748.
- ALBERTINI Pierre, *L'école en France : XIX^e-XX^e siècle*, Paris, France, Hachette, 1992.
- ALBERTINI Pierre, « Le cursus studiorum des professeurs de lettres au XIX^e siècle », *Histoire de l'éducation*, 1990, n° 45, p. 43-69.
- ANIS Jacques, « La construction du graphème et ses enjeux théoriques », *Histoire Épistémologie Langage*, 1984, vol. 5, n° 1, p. 1-27.
- ARNAVIELLE Teddy (éd.), *Revue des Langues Romanes*, 2004, n° 108 : “Arsène Darmesteter (1848-1888), un auteur, une œuvre, un milieu”.
- ARNAVIELLE Teddy, « Sur quelques idées-force de Gaston Paris : fidélité et évolution », *Revue des Langues Romanes*, 2002, n° 106, p. 3-16.
- ARNAVIELLE Teddy et DULAC Liliane (éds.), *Revue des Langues Romanes*, 2002, n° 106 : “Gaston Paris, (1839-1903), philologue, médiéviste, grammairien ”.
- ARRIVÉ Michel, « Un débat sans mémoire : la querelle de l'orthographe en France (1893-1991) », *Langages*, 1994, n° 114, p. 69-83.
- ARRIVÉ Michel, *Réformer l'orthographe ?*, Paris, PUF, 1993.
- AUROUX Sylvain, *La question de l'origine des langues*, Paris, PUF, 2007.
- AUROUX Sylvain (éd.), *Histoire des idées linguistiques*, Liège, Mardaga, 2000, vol. 3 : “L'hégémonie du comparatisme”.
- AUROUX Sylvain, *La révolution technologique de la grammatisation introduction à l'histoire des sciences du langage*, Liège, Mardaga, 1994.
- AUROUX Sylvain, « The first Uses of the French Word “Linguistique” (1812-1880) » dans Hans Aarsleff, Louis Kelly et Hans-Josef Niederehe (éds.), *Papers in the History of Linguistics*, Amsterdam, John Benjamins, 1987, p. 447-459.
- AUROUX Sylvain, « Histoire des sciences et entropie des systèmes scientifiques. Les horizons de rétrospection », *Archives et documents de la S.H.E.S.L.*, 1986, 1^{re} série, n° 7, p. 1-26.
- AUROUX Sylvain, « La première société de linguistique – Paris 1837 ? », *Historiographia Linguistica*, 1983, vol. 3, n° 10, p. 241-265.

- AUROUX Sylvain, BERNARD Gilles et BOULLE Jacques, « Le développement du comparatisme indo-européen » dans Sylvain Auroux (éd.), *Histoire des idées linguistiques*, Liège, Mardaga, 2000, vol. 3 : "L'hégémonie du comparatisme", p. 155-171.
- BACHELLERY Édouard, « Joseph Vendryes (1875-1960) », *Annuaire de l'École pratique des hautes études*, 1961, vol. 94, n° 1, p. 19-29.
- BAGGIONI Daniel et MARTEL Philippe, « Avant-Propos », *Lengas. Revue de sociolinguistique*, 1997, 42 : "De François Raynouard à Auguste Brun. La contribution des Méridionaux aux premières études de linguistique romane", p. 7-23.
- BÄHLER Ursula, *Gaston Paris et la philologie romane*, Genève, Droz, 2004.
- BALDINGER Kurt, « L'étymologie, hier et aujourd'hui », *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 1959, vol. 11, n° 1, p. 233-264.
- BALIBAR Renée, « L'école de 1880. Le français national : républicain, scolaire, grammatical, primaire » dans Gérald Antoine et Robert Martin (éds.), *Histoire de la langue française 1880-1914*, Paris, CNRS Éd., 1985, p. 255-293.
- BALIBAR Renée, *L'institution du français : essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, PUF, 1985.
- BANNIARD Michel, « Du latin tardif (III^e-VII^e siècle) au protofrançais (VIII^e siècle) : vers un nouveau paradigme », *Diachroniques. Revue de linguistique française diachronique*, 2011, n° 1 : "Périodisation(s)", p. 39-58.
- BARNETT F. J., « The sources of the Appendix Probi - A new approach », *The Classical Quarterly*, 2007, vol. 57, n° 2, p. 701-736.
- BECKER Lidia, « La protohistoire médiévale des langues romanes » dans Andre Klump, Johannes Kramer et Aline Willems (éds.), *Manuel des langues romanes*, Berlin / Boston, De Gruyter, 2014, p. 261-286.
- BÉGUELIN Marie-José, « La place de la grammaire comparée », *Langages*, 2012, n° 185, p. 75-90.
- BENVENISTE Émile, *Dernières leçons Collège de France, 1968 et 1969*, texte édité par Irène Fenoglio et Jean-Claude Coquet, Paris, EHESS Éd. / Gallimard / Seuil, 2012.
- BERELOWITCH André et DELAINE Marie-Noëlle, « Sources de l'histoire de la Section des sciences historiques et philologiques de l'École Pratique des Hautes Études », *Annuaire de l'École pratique des hautes études*, 2006, vol. 137, n° 20, p. 61-111.
- BERELOWITCH André et DELAINE Marie-Noëlle, « Sources de l'histoire de la Section », *Annuaire de l'École pratique des hautes études*, 2005, vol. 136, n° 19, p. 57-96.
- BERELOWITCH André et DELAINE Marie-Noëlle, « Catalogue des sources de l'histoire de la Section », *Annuaire de l'École pratique des hautes études*, 2002, vol. 133, n° 16, p. 57-81.
- BERGOUNIOUX Gabriel, « Science et institution : la linguistique et l'université en France (1865-1945) », *Langue française*, 1998, vol. 117, n° 1, p. 22-35.
- BERGOUNIOUX Gabriel, « L'enseignement de la linguistique et la philologie en France au XIX^e siècle d'après les affiches de cours des facultés de lettres (1845-1897) », *Archives et documents de la S.H.E.S.L.*, 1990, NS n° 2, p. 1-105.
- BERGOUNIOUX Gabriel, « Le francien (1815-1914) : la linguistique au service de la patrie », *Mots*, 1989, vol. 19, n° 1, p. 23-40.

- BERGOUNIOUX Gabriel, « Arsène Darmesteter (1846-1888) », *Histoire Épistémologie Langage*, 1986, vol. 8, n° 1, p. 107-123.
- BERGOUNIOUX Gabriel, « La science du langage en France de 1870 à 1885 : du marché civil au marché étatique », *Langue française*, 1984, vol. 63, n° 1, p. 7-41.
- BERRÉ Michel et SAVATOVSKY Dan (éds.), *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2010, n° 44 : "De l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger à l'UFR DFLE. Histoire d'une institution (1920-2008)".
- BERT Jean-François, *Une histoire de la fiche érudite*, Villeurbanne, Presses de l'ENSSIB, 2017.
- BERT Jean-François, *Qu'est-ce qu'une archive de chercheur*, Marseille, OpenEdition Press, 2014.
- BERTHELOT Jean-Michel, « Le texte scientifique. Structures et métamorphoses » dans Jean-Michel Berthelot (éd.), *Figures du texte scientifique*, Paris, PUF, 2003, p. 19-53.
- BIONDO Flavio, BRUNI Leonardo, BRACCIOLINI Poggio et VALLA Lorenzo, *Débats humanistes sur la langue parlée dans l'Antiquité*, textes édités par Anne Raffarin-Dupuis, Paris, Les Belles Lettres, 2015.
- BLANCKAERT Claude, « L'équation disciplinaire des sciences humaines. Paradigme ou problème pour une épistémologie vraiment historique ? », *Les Dossiers de HEL [supplément électronique à la revue Histoire Épistémologie Langage]*, 2012, n° 5.
- BLANCKAERT Claude, « La discipline en perspective. Le système des sciences à l'heure du spécialisme (XIX^e-XX^e siècle) » dans Jean Boutier, Jean Claude Passeron et Jacques Revel (éds.), *Qu'est-ce qu'une discipline ?*, Paris, EHESS Éd., 2006, p. 117-148.
- BLOCH Marc, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 1949.
- BOMPAIRE-EVESQUE Claire-Françoise, *Un débat sur l'université au temps de la Troisième République : la lutte contre la nouvelle Sorbonne*, Paris, Aux Amateurs de livres, 1988.
- BORZEIX Annie et FRAENKEL Béatrice (éds.), *Langage et travail : communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éd., 2001.
- BOUTAN Pierre, « Michel Bréal, un linguiste homme d'influence sous la III^e République », *Les Dossiers de HEL [supplément électronique à la revue Histoire Épistémologie Langage]*, 2014, n° 6.
- BOUTAN Pierre, « Renouveler l'enseignement de la langue française par la grammaire historique ? Bréal, Brachet, Dussouchet », *Les Dossiers de HEL [supplément électronique à la revue Histoire Épistémologie Langage]*, 2012, n° 5.
- BOUTAN Pierre, « Ferdinand Brunot. Crise du français et nomenclature grammaticale officielle (1905-1911) », *Études de linguistique appliquée*, 2000, n° 118, p. 179-195.
- BOUTAN Pierre, *La langue des Messieurs : histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, Armand Colin, 1996.
- BOUTET Josiane, « En regard : Les écrits professionnels des enseignants, traces ou pratiques » dans Bertrand Daunay (éd.), *Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique*, Rennes, PUR, 2011, p. 35-41.
- BRANCA-ROSOFF Sonia et SAVATOVSKY Dan, « La lexicologie, un savoir scolarisable ? » dans Douglas A. Kibbee (éd.), *History of Linguistics 2005. Selected papers from the Tenth*

- International Conference on the History of the Language Sciences (ICHoLS X), 1-5 September 2005, Urbana-Champaign, Illinois, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2007, p. 356-371.*
- BRUTER Annie (éd.), *Histoire de l'éducation*, 2011, n° 130 : “Le cours magistral XV^e-XX^e siècles. 2 : Le cadre institutionnel et matériel”.
- BRUTER Annie, « Les cadres de la parole enseignante », *Histoire de l'éducation*, 2011, n° 130, p. 5-29.
- BRUTER Annie (éd.), *Histoire de l'éducation*, 2008, n° 120: “ Le cours magistral XV^e-XX^e siècles. 1 : Publics et savoirs ”.
- BRUTER Annie, « Le cours magistral comme objet d'histoire », *Histoire de l'éducation*, 2008, n° 120, p. 5-32.
- BURGUIÈRE André, « L'historiographie des origines de la France », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2003, 58^e année, n° 1, p. 41-62.
- BUSTARRET Claire, « Couper, coller dans les manuscrits de travail du XVIII^e au XX^e siècle » dans Christian Jacob (éd.), *Lieux de savoir*, Paris, Albin Michel, 2011, vol. 2 : “Les mains de l'intellect”, p. 353-375.
- CAPLAT Guy (éd.), LEBEDEFF-CHOPPIN Bernadette, HUGUET Françoise et HAVELANGE Isabelle, *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique : Dictionnaire biographique, 1802-1914*, Paris, INRP / CNRS Éd., 1986.
- CARAPEZZA Francesco, « Entre théorie et pratique en ecdotique galloromane » dans David Trotter (éd.), *Manuel de la philologie de l'édition*, Berlin / Boston, De Gruyter, 2015, p. 21-43.
- CARBONELL Charles-Olivier, *Histoire et historiens : une mutation idéologique des historiens français, 1865-1885*, Toulouse, Privat, 1976.
- CARDON-QUINT Clémence, *Des lettres au français : une discipline à l'heure de la démocratisation (1945-1981)*, Rennes, PUR, 2015.
- CARRAS Catherine, « L'activité métalexicale en cours magistral : dialogisme et transmission des connaissances » dans Jean-Marc Defays, Annick Englebert, Marie-Christine Pollet, Laurence Rosier et Francine Thyron (éds.), *Acteurs et contextes des discours universitaires. Actes du Colloque international « Les discours universitaires : formes, pratiques, mutations » (Bruxelles - 24, 25, 26 avril 2008)*, Paris, L'Harmattan, 2009, vol. 2/2, p. 11-22.
- CATACH Nina, *Histoire de l'orthographe française : Edition posthume*, Paris, Honoré Champion, 2001.
- CATACH Nina, « La bataille de l'orthographe aux alentours de 1900 » dans Gérald Antoine et Robert Martin (éds.), *Histoire de la langue française 1880-1914*, Paris, CNRS Éd., 1985, p. 237-251.
- CATACH Nina, *L'Orthographe*, Paris, PUF, 1982.
- CATACH Nina, « Un point d'histoire de la langue : La bataille de l'orthographe aux alentours de 1900 (fin) », *Le français moderne*, 1971, vol. 3, n° 39, p. 229-235.
- CATACH Nina, *L'orthographe française à l'époque de la Renaissance. Auteurs, imprimeurs, ateliers d'imprimerie*, Genève, Droz, 1968.

- CATACH Nina, « Un point d'histoire de la langue : La bataille de l'orthographe aux alentours de 1900 (IV). Les linguistes », *Le français moderne*, 1967, vol. 4, n° 35, p. 298-306.
- CATACH Nina, « Un point d'histoire de la langue : La bataille de l'orthographe aux alentours de 1900 (III). Qui est spécialiste ? », *Le français moderne*, 1966, vol. 2, n° 34, p. 137-144.
- CATACH Nina, « Un point d'histoire de la langue : La bataille de l'orthographe aux alentours de 1900 (II). Les points de vue en présence », *Le français moderne*, 1965, vol. 4, n° 33, p. 295-300.
- CATACH Nina, « Un point d'histoire de la langue : La bataille de l'orthographe aux alentours de 1900 », *Le français moderne*, 1963, vol. 2, n° 31, p. 111-120.
- CERQUIGLINI Bernard, *La naissance du français*, Paris, PUF, 2013.
- CERQUIGLINI Bernard, *La genèse de l'orthographe française (XII^e-XVII^e siècles)*, Paris, Honoré Champion, 2004.
- CERTEAU Michel de, JULIA Dominique et REVEL Jacques, *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois : l'enquête de Grégoire*, Paris, Gallimard, 1975.
- CHANET Jean-François, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.
- CHARLE Christophe, « Ferdinand Brunot et la défense des modernes : langue et patrie » dans *Homo historicus. Réflexions sur l'histoire, les historiens et les sciences sociales*, Paris, Armand Colin, 2013, p. 173-191.
- CHARLE Christophe et VERGER Jacques, *Histoire des universités : XII^e-XXI^e siècle*, Paris, PUF, 2012.
- CHARLE Christophe, « Les références étrangères des universitaires : Essai de comparaison entre la France et l'Allemagne, 1870-1970 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2003, vol. 148, n° 3, p. 8-19
- CHARLE Christophe, « L'historien entre science et politique : Charles Seignobos » dans *Paris, fin de siècle : culture et politique*, Paris, Seuil, 1998, p. 125-152.
- CHARLE Christophe, *La République des universitaires : 1870-1940*, Paris, Seuil, 1994.
- CHARLE Christophe, *Naissance des « intellectuels » : 1880-1900*, Paris, Éditions de Minuit, 1990.
- CHARLE Christophe, *Dictionnaire biographique des universitaires aux XIX^e et XX^e siècles*, Paris, INRP / CNRS Éd., 1985-1986, 2. vol.
- vol. 1 : “La Faculté des lettres de Paris (1809-1908)”
- vol. 2 : “La Faculté des lettres de Paris (1909-1939)”
- CHAUBET François, « L'Alliance française ou la diplomatie de la langue (1883-1914) », *Revue historique*, 2004, n° 632, p. 763-785.
- CHAURAND Jacques, « Concepts et méthodes de Ferdinand Brunot (1860-1938) », *Le français moderne*, 1981, n° 49, p. 99-118.
- CHEMLA Karine, « Histoire des sciences et matérialité des textes », *Enquête. Archives de la revue Enquête*, 1995, n° 1, p. 167-180.
- CHEPIGA Valentina et SOFIA Estanislao (éds.), *Archives et manuscrits de linguistes*, Louvain-La-Neuve, Academia-L'Harmattan, 2014.

- CHERVEL André, *Les agrégés de l'enseignement secondaire. Répertoire 1809-1960*, 2015.
URL : http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=agregsecondaire_laureats, consulté le 12 novembre 2017.
- CHERVEL André, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz, 2006.
- CHERVEL André, *La composition française au XIX^e siècle dans les principaux concours et examens de l'agrégation au baccalauréat*, Paris, Vuibert/INRP, 1999.
- CHERVEL André, *Histoire de l'agrégation : contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP / Kimé, 1993.
- CHERVEL André (éd.), *L'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, INRP / Économica, 1992, vol. 1 : "1791-1879 : textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours".
- CHERVEL André, « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, 1988, n° 38, p. 59-119.
- CHERVEL André, ... *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, 1977.
- CHEVALIER Jean-Claude, « Ferdinand Brunot et les débuts de l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2010, n° 44, p. 15-27.
- CHEVALIER Jean-Claude, « Ferdinand Brunot, grammairien-citoyen. 1860-1938 » dans Ursula Bähler (éd.), *Éthique de la philologie*, Berlin, Berliner Wissenschafts-Verlag, 2006, p. 123-133.
- CHEVALIER Jean-Claude, « La recherche française » dans Sylvain Auroux (éd.), *Histoire des idées linguistiques*, Liège, Mardaga, 2000, vol. 3 : "L'hégémonie du comparatisme", p. 109-125.
- CHEVALIER Jean-Claude, « F. Brunot (1860-1937) : la fabrication d'une mémoire de la langue », *Langages*, 1994, vol. 28, n° 114, p. 54-68.
- CHEVALLARD Yves et JOHNSA Marie-Alberte, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, 2^e éd., Grenoble, La Pensée sauvage, 1991.
- CHISS Jean-Louis, « Les linguistes du XIX^e siècle, l'"identité nationale" et la question de la langue », *Langages*, 2011, n° 182, p. 41-53.
- CHISS Jean-Louis, « Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée », *La revue japonaise de didactique du français*, 2007, vol. 2, n° 1, p. 5-18.
- CHISS Jean-Louis et PUECH Christian, « La linguistique structurale, du discours de fondation à l'émergence disciplinaire », *Langages*, 1995, vol. 29, n° 120, p. 106-126.
- CHISS Jean-Louis et PUECH Christian, « La linguistique et la question de l'écriture : enjeux et débats autour de Saussure et des problématiques structurales », *Langue française*, 1983, vol. 59, n° 1, p. 5-24.
- CHISS Jean-Louis, SAVATOVSKY Dan, CANDEL Danielle et LÉON Jacqueline (éds.), « Présentation du numéro », *Les Dossiers de HEL [supplément électronique à la revue Histoire Épistémologie Langage]*, 2012, n° 5 : "La disciplinarisation des savoirs linguistiques. Histoire et épistémologie".

- CHOLEY Claude, *Ferdinand Brunot, professeur, militant, maître à penser : un « mandarin » sous la III^{ème} République*, Thèse de doctorat, Université François-Rabelais, Tours, 1995.
- CHOPPIN Alain, « Le livre scolaire et universitaire » dans Pascal Fouché (éd.), *L'édition française : depuis 1945*, Paris, France, Éd. du Cercle de la librairie, 1998, p. 313-339.
- CHRISTMANN Hans Helmut, *Romanistik und Anglistik an der deutschen Universität im 19. Jahrhundert : ihre Herausbildung als Fächer und ihr Verhältnis zu Germanistik und klassischer Philologie*, Mainz, Akademie der Wissenschaften und der Literatur, 1985.
- CITTON Yves et WYSS André, *Les Doctrines orthographiques du XVI^e siècle en France*, Genève / Paris, Droz, 1989.
- CLAUDEL Chantal, « Pratiques citationnelles dans des cours magistraux à l'université » dans Anna Jaubert, Juan Manuel López Muñoz, Sophie Marnette, Laurence Rosier et Claire Stolz (éds.), *Citations. II, Citer pour quoi faire ? Pragmatique de la citation*, Louvain-La-Neuve, L'Harmattan-Academia, 2011, p. 189-205.
- CLERC Françoise, « Écrire et enseigner », *Les langues modernes*, 1999, vol. 1, p. 8-17.
- COLLIOT-THÉLÈNE Catherine, « Expliquer/comprendre : relecture d'une controverse », *Espaces Temps*, 2004, vol. 84, n° 1, p. 6-23.
- COLOMBAT Bernard, FOURNIER Jean-Marie et PUECH Christian, *Histoire des idées sur le langage et les langues*, Paris, Klincksieck, 2010.
- COMBETTES Bernard, « L'opposition langue parlée / langue écrite dans la linguistique historique de tradition française (1860-1930) », *Langages*, 2017, n° 208, p. 69-82.
- COMITÉ DES TRAVAUX HISTORIQUES ET SCIENTIFIQUES, *Association pour l'encouragement des études grecques en France*, <http://cths.fr/an/societe.php?id=1506&proso=y#B>, consulté le 30 octobre 2017.
- COMPAGNON Antoine, *La Troisième République des lettres : de Flaubert à Proust*, Paris, Seuil, 1983.
- CONDETTE Jean-François, *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940. Tome I, La formation d'une élite administrative au service de l'Instruction publique*, Lyon, INRP, 2006.
- CONDETTE Jean-François, « Les enseignants d'histoire et de géographie à la faculté des Lettres de Lille sous la Troisième République (1887-1940) », *Revue du Nord*, 2001, n° 339, p. 65-100.
- CORBELLARI Alain, *Joseph Bédier : écrivain et philologue*, Genève, Droz, 1997.
- COSTE CORMIER Anne, *L'œuvre grammaticale de Ferdinand Brunot à travers les archives de l'Institut*, Thèse de doctorat, Université Paris 7 - Denis Diderot, Paris, 1996.
- COSTE Daniel, « Note sur la création de l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2010, n° 44, p. 29-39.
- D'OTTAVI Giuseppe et TESTENOIRE Pierre-Yves, « Les notes d'auditeurs : un nouvel objet pour la linguistique et son histoire », *Langages*, 2018, n° 209, p. 5-18.
- DARDEL Robert de, « Les préalables méthodologiques de la linguistique historique du français », *Diachroniques. Revue de linguistique française diachronique*, 2011, 1 : "Périodisation(s)", p. 15-37.

- DAUNAY Bertrand, FIALIP-BARATTE Martine, HASSAN Rouba, LAHANIER-REUTER Dominique et MORISSE Martine, « Avant-Propos » dans Bertrand Daunay (éd.), *Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique*, Rennes, PUR, 2011, p. 9-13.
- DAUPHIN Stéphanie, *Octave Gréard : 1828-1904*, Rennes, PUR, 2016.
- DÉCIMO Marc, « Les auditeurs de Ferdinand de Saussure » dans *Sciences et pataphysique. Comment la linguistique vint à Paris. De Michel Bréal à Ferdinand de Saussure*, Dijon, Les presses du réel, 2014, vol. 2, p. 138-366.
- DESMET Piet, *La linguistique naturaliste en France (1867-1922) : nature, origine et évolution du langage*, Leuven / Paris, Peeters Publishers, 1996.
- DESMET Piet et SWIGGERS Pierre, « Gaston Paris : aspects linguistiques d'une oeuvre philologique » dans Ramón Lorenzo (éd.), *Actas do XIX Congreso internacional de lingüística e filoloxía románicas. VIII, Sección X, Historia da lingüística e da Filoloxía románicas, Sección XI, Traballos en curso e programas de investigación nacionais e internacionais*, A Coruña, Espagne, Fundación « Pedro Barrié de la Maza conde de Fenosa », 1996, vol. VIII, p. 207-232.
- DESMET Piet et SWIGGERS Pierre, « Auguste Brachet et la grammaire (historique) du français : de la vulgarisation scientifique à l'innovation pédagogique », *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 1992, n° 46, p. 91-108.
- DESSONS Gérard, *Émile Benveniste, l'invention du discours*, Paris, In press, 2006.
- DIGEON Claude, *La crise allemande de la pensée française (1870-1914)*, Paris, France, PUF, 1959, 1959.
- DONIN Nicolas et FERRER Daniel (éds.), *Genesis. Manuscrits, Recherche, Invention*, 2015, 41 : Créer à plusieurs mains.
- DORIER Jean-Luc, LEUTENEGGER Francia et SCHNEUWLY Bernard, « Introduction. Le didactique, les didactiques, la didactique » dans *Didactique en construction, constructions des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2013, p. 7-35.
- DOUMERGUE Gaston, « 198. 17 février 1908 : Circulaire relative à l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les lycées et les collèges de garçons et de jeunes filles », *Bibliothèque de l'Histoire de l'Éducation*, 2000, vol. 8, n° 1, p. 707-710.
- DUBOIS Claude-Gilbert, *Celtes et Gaulois au XVI^e siècle : le développement littéraire d'un mythe nationaliste*, Paris, Vrin, 1972.
- DUBOS Jean-Baptiste, *Histoire critique de l'établissement de la monarchie française dans les Gaules*, Paris, Osmont, 1734, vol.3.
- DUCOS Joëlle et SIOUFFI Gilles (éds.), *Diachroniques. Revue de linguistique française diachronique*, 2016, n° 6 : "Ferdinand Brunot, la musique et la langue : autour des Archives de la parole de Ferdinand Brunot".
- DUMOULIN Olivier, *Le Rôle social de l'historien. De la chaire au prétoire*, Paris, Albin Michel, 2003.
- DURING Simon, « Les Cultural Studies forment-elles une discipline ? Est-ce important ? », *Littérature*, 2006, n° 144, p. 101-118.
- EFTHYMIU Loukia, « Le genre des concours », *Clio*, 2003, n° 18, p. 91-112.
- EHRHARDT Caroline, « Du cours magistral à l'entreprise éditoriale », *Histoire de l'éducation*, 2011, n° 130, p. 111-139.

- ENGLER Rudolf, « The making of the Cours de linguistique générale » dans Carol Sanders (éd.), *The Cambridge companion to Saussure*, Cambridge / New York, Cambridge University Press, 2004, p. 47-58.
- ESPAGNE Michel, « Approches anthropologiques et racines philologiques des transferts culturels », *Revue germanique internationale*, 2004, n° 21, p. 213-226.
- ESPAGNE Michel, « L'invention de la philologie. Les échos français d'un modèle allemand », *Histoire Épistémologie Langage*, 1997, vol. 19, n° 1, p. 121-134.
- ESPAGNE Michel et LÜSEBRINK Hans-Jürgen (éds.), *Revue germanique internationale*, 2014, 19 : "La romanistique allemande".
- ESPAGNE Michel et WERNER Michael (éds.), *Philologiques 1 : Contribution à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au XIX^e siècle*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 1990.
- FABIANI Jean-Louis, « Du chaos des disciplines à la fin de l'ordre disciplinaire ? », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 2012, n° 153-154, p. 129-140.
- FABRE Daniel (éd.), *Écritures ordinaires*, Paris, BPI (Centre Georges-Pompidou) / P.O.L., 1993.
- FENOGLIO Irène, « Les manuscrits de travail des linguistes : un nouveau champ d'investigation génétique », *Genesis. Manuscrits, Recherche, Invention*, 2012, n° 35 : "Le geste linguistique", p. 7-10.
- FENOGLIO Irène, « Genèse du geste linguistique : une complexité heuristique », *Genesis. Manuscrits, Recherche, Invention*, 2012, n° 35 : "Le geste linguistique", p. 13-39.
- FEUERHAHN Wolf, « Le Collège de France et "la liberté de transformation" des chaires. Émergence et perpétuation d'une autodéfinition » dans Wolf Feuerhahn (éd.), *La Politique des chaires au Collège de France*, Paris, Collège de France / Les Belles Lettres, 2017, p. 109-126.
- FEUERHAHN Wolf (éd.), *La Politique des chaires au Collège de France*, Paris, Collège de France / Les Belles Lettres, 2017.
- FIALIP-BARATTE Martine, « Préparations » dans Bertrand Daunay (éd.), *Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique*, Rennes, PUR, 2011, p. 117-140.
- FORNARO Sotera, « Karl Lachmann et sa méthode », *Revue germanique internationale*, 2011, n° 14, p. 125-138.
- FOUCAULT Michel, « Qu'est-ce qu'un auteur ? » dans *Dits et écrits : 1954-1988*, Paris, Gallimard, 1994, vol. 1 : "1954-1969", p. 789-821.
- FOUCAULT Michel, *Les mots et les choses : une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, 1966.
- FOURNIER Jean-Marie, « Quelques repères dans l'histoire du discours de crise relatif à l'enseignement du français » dans Jean-Louis Chiss, Hélène Merlin et Christian Puech (éds.), *Le français, discipline d'enseignement histoire, champ et terrain*, Paris, Riveneuve, 2011, p. 111-121.
- FRÝBA-REBER Anne-Marguerite, *Philologie et linguistique romanes : institutionnalisation des disciplines dans les universités suisses (1872-1945)*, Louvain, Peeters, 2013.

- FRÝBA-REBER Anne-Marguerite et SWIGGERS Pierre (éds.), *L'œuvre scientifique de Cyprien Ayer (1825-1884) : grammaire, pédagogie et dialectologie*, Leuven, Peeters, 2013.
- FUCHS Catherine et LE GOFFIC Pierre, *Les linguistiques contemporaines : repères théoriques*, Paris, Hachette, 1992.
- GAENG Paul A., « Variétés régionales du latin parlé : le témoignage des inscriptions » dans József Herman (éd.), *Latin vulgaire, latin tardif : actes du 1^{er} Colloque international sur le latin vulgaire et tardif, Pécs, 2-5 septembre 1985*, Tübingen, M. Niemeyer, 1987, p. 77-86.
- GAUDILLIÈRE Jean-Paul, « Cahiers de laboratoire et traces de la production scientifique : de nouveaux objets pour l'histoire ? » dans Françoise Balibar et Marie-Laure Prévost (éds.), *Pasteur cahiers d'un savant*, Paris / Cadeilhan, CNRS / BNF / Zulma, 1995, p. 223-237.
- GEIGER Roger L., « Prelude to Reform : The Faculties of Letters in the 1860s » dans Donald N. Baker et Patrick J. Harrigan (éds.), *The Making of Frenchmen : current directions in the history of education in France, 1679-1979*, Waterloo (CA), Historical Reflections Press, 1980, p. 337-361.
- GENET Jean-Philippe, « Langue et histoire : des rapports nouveaux » dans Jean-Philippe Genet, Jean-Marie Bertrand, Pierre Boilley et Pauline Schmitt-Pantel (éds.), *Langue et histoire : actes du colloque de l'École doctorale d'histoire de Paris 1, INHA, 20 et 21 octobre 2006*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2011, p. 13-31.
- GERBOD Paul, « Philologie et linguistique dans le système éducatif français de 1880 à 1914 », *Revue d'histoire littéraire de la France*, 1995, 95^e année, n^o 5, p. 734-749.
- GESLOT Jean-Charles, *Victor Duruy : historien et ministre, 1811-1894*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2009.
- GINZBURG Carlo, « Nos mots et les leurs. Une réflexion sur le métier de l'historien, aujourd'hui » dans Sandro Landi (éd.), *L'étrangement : Retour sur un thème de Carlo Ginzburg*, traduit par Martin Rueff, Bordeaux, École Doctorale Montaigne-Humanités, 2013, p. 191-210.
- GLEBGEN Martin-Dietrich, « Les manuels de linguistique romane, source pour l'histoire d'un canon disciplinaire » dans Wolfgang Dahmen, Günter Holtus, Johannes Kramer, Michael Metzeltin, Wolfgang Schweickard et Otto Winkelmann (éds.), *Kanonbildung in der Romanistik und in den Nachbardisziplinen : Romanistisches Kolloquium XIV*, Tübingen, Narr, 2000, p. 189-259.
- GODEL Robert, *Les sources manuscrites du Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure*, Genève, Droz, 1957.
- GOFFMAN Erving, *Façons de parler*, traduit par Alain Kihm, Paris, Éditions de Minuit, 1987.
- GOODY Jack, *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*, traduit par Jean Bazin et Alban Bensa, Paris, Éditions de Minuit, 1979.
- GRACEFFA Agnès, « Le détail toponymique au cœur de l'érudition (1870-1910). Auguste Longnon et l'éphémère âge d'or de la géographie historique française », *Écrire l'histoire*, 2009, n^o 3, "Histoire de cartes (1)", p. 135-145.
- GRAN-AYMERICH Ève, « L'archéologie européenne à Rome, de 1829 à 1875 : la "belle internationalité" de la science franco-allemande », *Revue germanique internationale*, 2012, n^o 16, p. 13-28.

- GRAS Michel et PONCET Olivier (éds.), *Construire l'institution. L'École française de Rome, 1873-1895*, Rome, Publications de l'École française de Rome, 2013.
- GRÉSILLON Almuth, *Éléments de critique génétique : lire les manuscrits modernes*, 2^e éd., Paris, PUF, 2016.
- HAFNER Jochen, « Entre normativité et scientificité : Ferdinand Brunot et le système éducatif sous la III^e République française » dans Maurice Sachot et Odile Schneider-Mizony (éds.), *Normes et normativité en éducation : entre tradition et rupture*, Paris, Harmattan, 2011, p. 29-40.
- HAFNER Jochen, *Ferdinand Brunot und die nationalphilologische Tradition der Sprachgeschichtsschreibung in Frankreich*, Tübingen, Narr, 2006.
- HALBWACHS Francis, « La physique du maître entre la physique du physicien et la physique de l'élève », *Revue française de pédagogie*, 1975, vol. 33, n^o 1, p. 19-29.
- HÉRY Évelyne, *Un siècle de leçons d'histoire : L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Rennes, PUR, 2015.
- HIPPEAU Célestin, *L'instruction publique en Allemagne*, Paris, Didier, 1873.
- HORRENT Jules, *La chanson de Roland dans les littératures française et espagnole au Moyen Âge*, Liège, Presses universitaires de Liège, 1951.
- HORVATH-PETERSON Sandra, *Victor Duruy and French education : liberal reform in the Second Empire*, Baton Rouge / Londres, Louisiana State University Press, 1984.
- HUGUET Françoise et NOGUÈS Boris, *Répertoire des professeurs des Facultés des Lettres et des Sciences en France (1808-1880)*, 2011. URL : <http://facultes19.ish-lyon.cnrs.fr/fiche.php>, consulté le 29 octobre 2017.
- HUMMEL Pascale, *Humanités normaliennes : l'enseignement classique et l'érudition philologique dans l'École normale supérieure du XIX^e siècle*, Paris, Les Belles Lettres, 1995.
- JACOB Christian, *Qu'est-ce qu'un lieu de savoir ?*, Marseille, OpenEdition Press, 2014.
- JACOB Christian, « Sphères d'action » dans Christian Jacob (éd.), *Lieux de savoir*, Paris, Albin Michel, 2007, vol. 1 : "Espaces et communautés", p. 845-853.
- JACQUES Marie-Paule, « Structure textuelle de l'article scientifique : les intertitres et la construction rhétorique en sciences humaines et sociales » dans Agnès Tutin et Francis Grossmann (éds.), *L'écrit scientifique du lexique au discours*, Rennes, PUR, 2016, p. 199-215.
- JEY Martine, *La littérature au lycée : invention d'une discipline, 1880-1925*, Metz, Centre d'études linguistiques des textes et des discours, Université de Metz, 1998.
- JÖCKEL Sabine, « Un philologue français à la recherche de l'histoire : lecture actuelle de Gustave Lanson » dans Dieter Kremer (éd.), *Actes du XVIII^e Congrès international de linguistique et philologie romanes : Université de Trèves (Trier) 1986*, Tübingen, Niemeyer, 1989, vol. 7, p. 252-259.
- JORGE Muriel, « La langue française, un enseignement pour les jeunes filles ? Formation professionnelle et construction des savoirs linguistiques à l'ENS de Sèvres (1881-1925) », *Genre & Histoire*, 2017, n^o 20.
URL : <http://journals.openedition.org/genrehistoire/2853>.

- JORGE Muriel, *L'Institut des langues et la troisième série du Journal de la langue française (1837-1840) : l'ambivalence en linguistique*, Mémoire de maîtrise, Université Paris I - Panthéon-Sorbonne (Centre d'Histoire des Sciences), Paris, 2004.
- JORGE Muriel et TESTENOIRE Pierre-Yves, « Écrire pour enseigner : modalités du réinvestissement textuel dans les notes de cours de trois linguistes », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 2017, n° 173-174.
URL: <https://pratiques.revues.org/3296>.
- KARADY Victor, « Les professeurs de la République : Le marché scolaire, les réformes universitaires et les transformations de la fonction professorale à la fin du 19^{ème} siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1983, vol. 47, n° 1, p. 90-112.
- KELLER Monika, *La réforme de l'orthographe, un siècle de débats et de querelles*, Paris, Conseil international de la langue française, 1998.
- KETELE Jean-Marie De, « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2010, n° 172, p. 5-13.
- KIESLER Reinhard, « Les langues romanes proviennent-elles du latin classique ? », *Latin vulgaire – latin tardif IX*, Lyon, Maison de l'Orient et de la Méditerranée Jean Pouilloux, 2012.
- KIESLER Reinhard, *Einführung in die Problematik des Vulgärlateins*, Tübingen, M. Niemeyer, 2006.
- KLIPPI Carita, *La vie du langage : la linguistique dynamique en France de 1864 à 1916*, Lyon, ENS Éd., 2010.
- KOSELLECK Reinhart, *Le futur passé : contribution à la sémantique des temps historiques*, traduit par Jochen Hoock et Marie-Claire Hoock-Demarle, Paris, EHESS Éd., 2016.
- KOZLOV Sergueï, « La IV^e section de l'EPHE et le Collège de France : genèse d'une symbiose institutionnelle » dans Céline Trautmann-Waller (éd.), *De la philologie allemande à l'anthropologie française : les sciences humaines à l'EPHE : 1868-1945*, Paris, Honoré Champion, 2017, p. 61-72.
- KUHN Thomas S., *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1983 [édition originale : 1962].
- LAGANE René, « Science de la langue et pédagogie dans l'œuvre de Ferdinand Brunot », *Langue française*, 1972, vol. 14, n° 1, p. 99-116.
- LAGANE René, « Science linguistique et normativité : le cas de Ferdinand Brunot », *Langue française*, 1972, vol. 16, n° 1, p. 88-98.
- LAHIRE Bernard, « Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire » », *Recherche & Formation*, 1998, vol. 27, n° 1, p. 15-28.
- LAMBERTERIE Charles de, « Problèmes sémantiques de la reconstruction en indo-européen », *Mémoires de la Société de Linguistique de Paris*, 2000, Théories contemporaines du changement en sémantique, NS 9, p. 109-134.
- LATOUR Bruno et WOOLGAR Steve, *La vie de laboratoire : la production des faits scientifiques*, traduit par Michel Biezunski, Paris, La Découverte, 1996.
- LEFEBVRE Muriel, « L'infra-ordinaire de la recherche. Écritures scientifiques personnelles, archives et mémoire de la recherche », *Sciences de la société*, 2013, n° 89, p. 3-17.
- LEFEBVRE Muriel (éd.), *Sciences de la société*, 2006, 67 : "Sciences et écriture".

- LÉVI-STRAUSS Claude, « Pas un jour sans écrire. Propos recueillis par Jean-Louis de Rambures [1974] », *Claude Lévi-Strauss. L'esprit des mythes, Le Monde. Hors série*, 2010 p. 103-107.
- LOUCA Anouar, « Lettres de Ferdinand de Saussure à Max van Berchem », *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 1974, n° 29, p. 13-36.
- LUCCHINI Guido, « L'influence de Gaston Paris sur les philologues de son époque en Italie » dans Michel Zink (éd.), *Le Moyen âge de Gaston Paris : la poésie à l'épreuve de la philologie [actes du colloque, 27 et 28 mars 2003, Collège de France]*, Paris, Odile Jacob, 2004, p. 243-288.
- LUSIGNAN Serge, « La langue voyageuse. Le picard et la famille d'Estrées au XIII^e siècle », *Florilegium*, 2007, n° 24, p. 163-172.
- MAHRER Rudolf, *Phonographie : la représentation écrite de l'oral en français*, Berlin Boston, De Gruyter Mouton, 2017.
- MAHRER Rudolf, « Anecdote », *Genesis. Manuscrits, Recherche, Invention*, 2017, n° 44 : "Après le texte", p. 7-15.
- MAHRER Rudolf, « Écrire et parler. Quelques préalables théoriques », *Genesis. Manuscrits, Recherche, Invention*, 2014, n° 39 : "Avant-dire", p. 29-49.
- MAHRER Rudolf et NICOLLIER SARAILLON Valentine, « Les brouillons font-ils texte ? Le cas des plans pré-rédactionnels de C. F. Ramuz » dans Jean-Michel Adam (éd.), *Faire texte : frontières textuelles et opérations de textualisation*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2015, p. 195-275.
- MALKIEL Yakov, « Les frères Darmesteter et l'aube de la philologie française », *Revue des Études Juives*, 1994, vol. 153, n° 3, p. 383-401.
- MANCZAK Witold, « La langue romane commune : latin vulgaire ou latin classique ? », *Revue Romane*, 1974, vol. 2, n° 9, p. 218-231.
- MARGADANT Jo Burr, *Madame le professeur: women educators in the Third Republic*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1990.
- MARTINAND Jean-Louis, « Pratiques de références, transposition didactique et savoirs professionnels en Sciences et Techniques », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 1989, n° 2, p. 22-30.
- MAYEUR Françoise, *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris, Perrin, 2008.
- MAYEUR Françoise, « Madame Jules Favre, première directrice de l'École de Sèvres 1834-1896 », *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français (1903-)*, 2003, vol. 149, p. 437-448.
- MAYEUR Françoise, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977.
- MAYEUR Jean-Marie, « Albert Dumont et les transformations de l'enseignement supérieur au début de la Troisième République », *Bulletin de correspondance hellénique*, 1976, vol. 100, n° 1, p. 7-10.
- MAZON Brigitte, *Aux origines de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Le rôle du mécénat américain (1920-1960)*, Paris, Éditions du Cerf, 1988.
- MCLAUGHLIN William I. et MILLER Sylvia L., « The Shadow Effect and the Case of Félix Tisserand », *American Scientist*, 2004, vol. 92, n° 3, p. 262-267.

- MELIS Ludo et SWIGGERS Pierre, « Ferdinand Brunot contre la sclérose de la grammaire scolaire », *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 1992, p. 143–158.
- MERLIN Alfred, « Notice sur la vie et les travaux de M. Joseph Vendryes, membre de l'Académie », *Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 1960, vol. 104, n° 1, p. 374-381.
- MERTON Robert K., « The Matthew Effect in Science », *Science*, 1968, vol. 159, n° 3810, p. 56-63.
- MIONI Alberto, « Italiano tendenziale : Osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione » dans *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*, Pise, Pacini, 1983, vol.2, p. 495-517.
- MONDADA Lorenza, *Chercheurs en interaction : comment émergent les savoirs*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2005.
- MOULINIER Pierre, *Les étudiants étrangers à Paris au XIX^e siècle : migrations et formation des élites*, Rennes, PUR, 2012.
- MOULINIER Pierre, *La naissance de l'étudiant moderne : XIX^e siècle*, Paris, Belin, 2002.
- MUGDAN Joachim, « More on the Origins of the Term *phonème* », *Historiographia Linguistica*, 2014, vol. 41, n° 1, p. 185-187.
- MUGDAN Joachim, « On the Origins of the Term *Phoneme* », *Historiographia Linguistica*, 2011, vol. 38, n° 1, p. 85-110.
- MÜLLER Bertrand, « Critique bibliographique et construction disciplinaire : l'invention d'un savoir-faire », *Genèses*, 1994, vol. 14, n° 1, p. 105-123.
- MÜLLER Bertrand, *Bibliographie des travaux de Lucien Febvre*, Paris, Armand Colin, 1990.
- MÜLLER Roman, *Sprachbewusstsein und Sprachvariation im lateinischen Schrifttum der Antike*, Munich, Beck, 2001.
- NEVEU Érik, « Les voyages des cultural studies », *L'Homme*, 2008, n° 187-188, p. 315-341.
- NICOLAS Gilbert, « La vie universitaire en Saxe vue par les Français au XIX^e siècle » dans Michel Lagrée et Jacqueline Sainclivier (éds.), *L'Ouest et le politique : Mélanges offerts à Michel Denis*, Rennes, PUR, 2015, p. 205-214.
- NICOLET Claude, *La fabrique d'une nation : la France entre Rome et les Germains*, Paris, Perrin, 2003.
- NIPPERDEY Thomas, *Réflexions sur l'histoire allemande*, traduit par Claude Orsoni, Paris, Gallimard, 1992.
- NOIRIEL Gérard, « Naissance du métier d'historien », *Genèses. Sciences sociales et histoire*, 1990, vol. 1, n° 1, p. 58-85.
- ORY Pascal et SIRINELLI Jean-Francois, *Les intellectuels en France : de l'affaire Dreyfus à nos jours*, 3. éd., Paris, Armand Colin, 2002.
- OULHIOU Yvonne, *L'École Normale Supérieure de Fontenay-aux-Roses à travers le temps (1880-1980)*, Fontenay-aux-Roses, ENS Fontenay, 1981.
- PARPETTE Chantal, « Le cours magistral, un discours oralographique. Effet de la prise de notes des étudiants sur la construction du discours enseignant », *L'oralité dans l'écrit et réciproquement*, Toulouse, CALS-CPST, 2002.
- PESTRE Dominique, *Introduction aux science studies*, Paris, La Découverte, 2006.

- PETITJEAN Luce et TOURNIER Maurice, « Repères pour une histoire des réformes orthographiques », *Mots. Les langages du politique*, 1991, vol. 28, n° 1, p. 108-112.
- PHILIPPE Gilles, « Écrire pour parler. Quelques problématiques premières », *Genesis. Manuscrits, Recherche, Invention*, 2014, n° 39 : “Avant-dire”, p. 11-28.
- PIKE Kenneth L., *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*, 2^e éd., La Haye / Paris, Mouton and C°, 1967.
- PINAULT Georges-Jean, « Antoine Meillet » dans *Dictionnaire prosopographique de l'EPHE [en ligne]*, Paris, EPHE, 2018. URL : <http://prosopo.ephe.fr/antoine-meillet>.
- PIOLAT Annie, *La prise de notes*, 2^e éd., Paris, PUF, 2006.
- POMIAN Krzysztof, « Francs et Gaulois » dans Pierre Nora (éd.), *Les lieux de mémoire. III : Les France*, Paris, Gallimard, 1992, vol. 1 : “Conflits et partages”, p. 41-106.
- POMIAN Krzysztof, *L'ordre du temps*, Paris, Gallimard, 1984.
- PONTILLE David, *La signature scientifique. Une sociologie pragmatique de l'attribution*, Paris, CNRS Éd., 2004.
- PORTEBOIS Yannick et SAINT-GÉRAND Jacques-Philippe (éds.), *Une historiographie engagée : l'"Histoire de la langue et de la littérature française" par Louis Petit de Julleville et ses collaborateurs, 1896-1900*, Leuven / Paris / Dudley (MA), Peeters, 2008.
- POUCET Bruno, « De la rédaction à la dissertation : Évolution de l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement secondaire en France dans la seconde moitié du XIX^e siècle », *Histoire de l'éducation*, 2001, n° 89, p. 95-120.
- PRIETO Luis Jorge, « L'écriture, code substitutif ? » dans Luis Jorge Prieto (éd.), *Études de linguistique et de sémiologie générales*, Genève / Paris, Droz, 1975, p. 85-93.
- PROST Antoine, « Inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles (1880-1887) », *Histoire de l'éducation*, 2007, n° 115-116, p. 149-169.
- PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996.
- PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.
- PUECH Christian et RADZYNSKI Anne, « Fait social et fait linguistique : A. Meillet et F. de Saussure », *Histoire Épistémologie Langage*, 1988, vol. 10, n° 2, p. 75-84.
- QUIRK Ronald J., *The Appendix Probi : a scholar's guide to text and context*, Newark (DE), Juan de la Cuesta, 2006.
- RABATEL Alain, « Listes et effets-listes », *Poétique*, 2011, n° 167, p. 259-272.
- RABAULT-FEUERHAHN Pascale, « La comparaison fait-elle discipline ? Intitulés comparatistes et dynamique des chaires au Collège de France » dans Wolf Feuerhahn (éd.), *La Politique des chaires au Collège de France*, Paris, Collège de France / Les Belles Lettres, 2017, p. 383-434.
- RABAULT-FEUERHAHN Pascale, *L'archive des origines : sanskrit, philologie, anthropologie dans l'Allemagne du XIX^e siècle*, Paris, Éditions du Cerf, 2008.
- RASMUSSEN Anne, « Science et progrès. Des mythes pour la république ? » dans Marion Fontaine, Frédéric Monier et Christophe Prochasson (éds.), *Une contre-histoire de la III^e République*, Paris, La Découverte, 2013, p. 258-271.

- RENZI Lorenzo, « Histoire et objectifs de la typologie linguistique » dans Herman Parret (éd.), *History of linguistic thought and contemporary linguistics*, Berlin / New York, De Gruyter, 1976, p. 633-657.
- REUTER Yves, « Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) : retour sur quelques propositions », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 2013, n° 157-158, p. 153-164.
- REUTER Yves, COHEN-AZRIA Cora, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle et LAHANIER-REUTER Dominique, « Chronogenèse » dans *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 3^e éd., Louvain-La-Neuve, De Boeck Supérieur, 2013, p. 23-26.
- RIDOUX Charles, « La philologie romane et la réforme universitaire de la fin du XIX^e siècle : le rôle du Collège de France », *Le Moyen Âge*, 2009, CXV, n° 3, p. 469-485.
- RIDOUX Charles, « La dimension européenne de Gaston Paris » dans Michel Zink (éd.), *Le Moyen-Âge de Gaston Paris : la poésie à l'épreuve de la philologie [actes du colloque, 27 et 28 mars 2003, Collège de France]*, Paris, Odile Jacob, 2004, p. 193-209.
- RIDOUX Charles, *Évolution des études médiévales en France de 1860 à 1914*, Paris, Honoré Champion, 2001.
- ROGERS Rebecca, « L'histoire des enseignantes : identités et genre », *L'enseignement secondaire féminin et l'identité féminine enseignante. Hommage à Françoise Mayeur*, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne, 2009.
- ROGERS Rebecca, « L'éducation des filles : un siècle et demi d'historiographie », *Histoire de l'éducation*, 2007, n° 115-116, p. 37-79.
- ROGERS Rebecca, *Les bourgeoises au pensionnat : l'éducation féminine au XIX^e siècle*, traduit par Céline Grasser, Rennes, PUR, 2007.
- ROGERS Rebecca, « L'impensable mixité de l'enseignement secondaire féminin en France au XIX^e siècle » dans Rebecca Rogers et Marlaine Cacouault (éds.), *La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Éditions, 2004, p. 101-114.
- ROGERS Rebecca, « Le professeur a-t-il un sexe ? : les débats autour de la présence d'hommes dans l'enseignement secondaire féminin, 1840-1880 », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 1996, n° 4.
- SARREMEJANE Philippe, « La Fabrication des savoirs scolaires : épistémologie de la notion de transposition didactique », *Penser l'éducation*, 2001, vol. 2, n° 10, p. 117-141.
- SAVATOVSKY Dan, « Disciplinarité et instances de légitimation d'un domaine de recherche : la didactique du français et des langues au CNU », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 2011, n° 149-150, p. 25-40.
- SAVATOVSKY Dan, « The Founding and Recasting of French as a Discipline », *Yale French Studies*, 2008, n° 113, p. 180-193.
- SAVATOVSKY Dan, « Meillet historiographe du comparatisme », *Histoire Épistémologie Langage*, 2006, vol. 28, n° 1, p. 89-104.
- SAVATOVSKY Dan, « Une Grammaire générale des langues comparées » dans Jacques Bourquin (éd.), *Les prolongements de la Grammaire générale en France au XIX^e siècle*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2005, p. 249-266.

- SAVATOVSKY Dan, « Leibniz, le retour. Les prémices d'une sémantique historique : Couturat, Peano, Russell », *Sémiotiques*, 1998, n° 14 : "Sens, figures, signaux. Quelques enjeux historiques de la sémantique", p. 125-141.
- SAVATOVSKY Dan, *L'invention du français. Une histoire des exercices dans l'enseignement classique au XIX^e siècle*, Thèse de doctorat, Université Paris VIII, Saint-Denis, 1997.
- SAVATOVSKY Dan (éd.), *Langages*, 1995, vol. 29, n° 120 : "Les savoirs de la langue : histoire et disciplinarité".
- SAVOIE Philippe, *La construction de l'enseignement secondaire : (1802-1914) aux origines d'un service public*, Lyon, ENS Éd., 2013.
- SAVOIE Philippe, « Aux origines de la professionnalisation ? La genèse du corps enseignant secondaire français », *Éducation et sociétés*, 2009, vol. 1, n° 23, p. 13-26.
- SCHNEUWLY Bernard, « De l'utilité de la "transposition didactique" » dans Jean-Louis Chiss, Jacques David et Yves Reuter (éds.), *Didactique du français : fondements d'une discipline*, 3^e éd., Bruxelles, De Boeck, 2015, p. 47-59.
- SCHULTHEIS Franz, « Un inconscient universitaire fait homme : le Privatdozent », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2000, vol. 135, n° 1, p. 58-62.
- SEGRE Cesare (éd.), *La Chanson de Roland : introduction, texte critique, variantes de O, index des noms propres*, traduit par Madeleine Tyssens, Genève, Droz, 2003.
- SÉRIOT Patrick, *Structure et totalité : les origines intellectuelles du structuralisme en Europe centrale et orientale*, 2^e éd., Limoges, Lambert-Lucas, 2012.
- SÈVE Bernard, *De haut en bas : philosophie des listes*, Paris, Seuil, 2010.
- SIOUFFI Gilles, « Ferdinand Brunot : entre langue et parole », *Diachroniques. Revue de linguistique française diachronique*, 2016, n° 6, p. 149-161.
- SMITH Bonnie Gene, *The gender of history : men, women, and historical practice*, Cambridge (MA) / Londres, Harvard university press, 1998.
- SMITH Robert J., « L'atmosphère politique à l'École Normale Supérieure à la fin du XIX^e siècle », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 1973, vol. 20, n° 2, p. 248-268.
- SOUTET Olivier, *Linguistique*, 2^e éd., Paris, PUF, 2011.
- SPAËTH Valérie, « Michel Bréal et Arsène Darmesteter : deux savants juifs face au langage, aux langues et au pouvoir », *Langages*, 2011, vol. 182, n° 2, p. 25.
- SPAËTH Valérie, « Les institutions de diffusion du français et l'EPPFE en 1920 : l'universalité du français en question ? », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2010, n° 44, p. 41-53.
- STAMMERJOHANN Harro (éd.), *Lexicon Grammaticorum : A bio-bibliographical companion to the history of linguistics*, 2^e éd., Tübingen, Max Niemeyer, 2009.
- STICHWEH Rudolf, *Études sur la genèse du système scientifique moderne*, traduit par Fabienne Blaise, Lille, PUL, 1991.
- SWIGGERS Pierre, « Les études linguistiques romanes des origines jusqu'au début du XIX^e siècle : les "prémices" de la romanistique » dans Andre Klump, Johannes Kramer et Aline Willems (éds.), *Manuel des langues romanes*, Berlin / Boston, De Gruyter, 2014, p. 13-42.

- SWIGGERS Pierre, « Les débuts et l'évolution de la philologie romane au XIX^e siècle, surtout en Allemagne » dans Sylvain Auroux, E. F. K. Koerner, Hans-Josef Niederehe, Kees Versteegh et Sören Philipps (éds.), *History of the language sciences*, Berlin / New York, De Gruyter, 2001, vol. II, p. 1272-1285.
- SWIGGERS Pierre, « Philologie (romane) et linguistique » dans Dieter Kremer (éd.), *Actes du XVIII^e congrès de linguistique et de philologie romane (Trèves, 1986)*, Tübingen, Max Niemeyer, 1989, vol. 7, p. 231-242.
- SWIGGERS Pierre, « La linguistique historico-comparative d'Antoine Meillet : théorie et méthode », *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 1985, n° 39, p. 181-195.
- TERRACHER Adolphe, « À propos de la distinction entre le latin et le roman dans la France du Nord avant le IX^e siècle », *The Modern Language Review*, 1917, vol. 12, n° 1, p. 33-36.
- TERREAUX Louis, *Ronsard correcteur de ses œuvres : les variantes des « odes » et des deux premiers livres des « Amours »*, Genève, Droz, 1968.
- TESNIÈRE Valérie, *Le Quadrige, 1860-1968 : Un siècle d'édition universitaire*, Paris, PUF, 2015.
- TESTENOIRE Pierre-Yves, « Comment éditer un cours ? L'exemple de la collaboration de Louis Havet de l'Antoine Meillet », *Langages*, 2018, vol. 1, n° 209, p. 35-57.
- TESTENOIRE Pierre-Yves, « Sur la conceptualisation de la « langue écrite » dans les théorisations linguistiques du début du XX^e siècle », *Les Dossiers de HEL [supplément électronique à la revue Histoire Épistémologie Langage]*, 2015, vol. 9, p. 34-46.
- TESTENOIRE Pierre-Yves et D'OTTAVI Giuseppe (éds.), *Langages*, 2018, vol. 1, 209 : «Le cours de linguistique. Formes, genèses et interprétations de notes d'auditeurs».
- THIESSE Anne-Marie, *La création des identités nationales : Europe XVIII^e-XX^e siècle*, Paris, Seuil, 2001.
- TRACHSLER Richard (éd.), *Bartsch, Foerster et Cie : la première romanistique allemande et son influence en Europe*, Paris, Classiques Garnier, 2013.
- TRAUTMANN-WALLER Céline (éd.), *De la philologie allemande à l'anthropologie française : les sciences humaines à l'EPHE : 1868-1945*, Paris, Honoré Champion, 2017.
- VÄÄNÄNEN Veikko, *Introduction au latin vulgaire*, 3^e éd., Paris, Klincksieck, 1963.
- VERGER Jacques, *Histoire des universités en France*, Toulouse, Privat, 1986.
- VERLEYEN Stijn, « Le rapport entre changement sémantique et changement phonique chez Michel Bréal », *Linguistique plurielle*, Rioja, Departamento de Lingüística Aplicada, 2006.
- VERNEUIL Yves, « Les cours secondaires pour jeunes filles à Troyes sous le Second Empire, entre autorités municipales et administration bonapartiste », *Revue d'histoire du XIX^e siècle*, 2009, n° 39, p. 95-111.
- VERRET Michel, *Le Temps des études*, Paris, Honoré Champion, 1975.
- WAQUET Françoise, « Latin for Girls. The French Debate » dans Elizabeth P. Archibald, William Brockliss et Jonathan Gnoza (éds.), *Learning Latin and Greek from antiquity to the present*, Cambridge, Cambridge University Press, 2015, p. 145-155.

- WAQUET Françoise, *L'ordre matériel du savoir : comment les savants travaillent : XVI^e-XXI^e siècles*, Paris, CNRS Éd., 2015.
- WAQUET Françoise, *Les enfants de Socrate : filiation intellectuelle et transmission du savoir, XVII^e-XXI^e siècle*, Paris, Albin Michel, 2008.
- WAQUET Françoise, *Parler comme un livre : L'oralité et le savoir, XVI^e-XX^e siècle*, Paris, Albin Michel, 2003.
- WAQUET Françoise, *Le latin ou L'empire d'un signe : XVI^e-XX^e siècle*, Paris, Albin Michel, 1998.
- WEISZ George, *The Emergence of Modern Universities in France, 1863-1914*, Princeton (NJ), Princeton University Press, 1983.
- WEISZ George, « The Anatomy of University Reform, 1863-1914 » dans Donald N. Baker et Patrick J. Harrigan (éds.), *The Making of Frenchmen : current directions in the history of education in France, 1679-1979*, Waterloo (CA), Historical Reflections Press, 1980, p. 363-379.
- WERNER Michael, « À propos de l'évolution historique des philologies modernes. L'exemple de la philologie romane en Allemagne et en France » dans *Philologiques 1 : Contribution à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au XIX^e siècle*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1990, p. 159-186.
- WERNER Michael, « Lettres d'universitaires. À propos de la correspondance de Gaston Paris », *Mil neuf cent*, 1990, vol. 8, n° 1, p. 33-47.
- WÜEST Jakob, « La notion de diamésie est-elle nécessaire ? », *Travaux de linguistique*, 2009, n° 59, p. 147-162.
- WYNANTS Bernadette, *L'orthographe, une norme sociale : la construction sociale et les transformations de l'orthographe française*, Sprimont, Mardaga, 1997.
- ZANTEDESCHI Francesco, « La dialectologie avant sa disciplinarisation : la Société pour l'étude des langues romanes, Romania et le statut de la langue d'oc », *Les Dossiers de HEL [supplément électronique à la revue Histoire Épistémologie Langage]*, 2012, n° 5.

Index nominum

- Adam, Lucien, 410, 416, 418, 430
Adelung, Johann, 393
Albert, Paul, 130
Arconati-Visconti, Marie-Louise (marquise), 62
Ascoli, Georges, 28
Ascoli, Graziadio, 416, 417, 418, 421, 422, 423, 424, 427, 430
Ayer, Cyprien, 208
Bally, Charles, 44, 288, 400
Bardoux, Agénor, 164
Bardy de Fourtou, Oscar, 170
Barrau-Dihigo, Louis, 64
Bartsch, Karl, 24, 93
Baudoin de Courtenay, Jan, 340
Beaulieux, Charles, 17, 67, 86, 147, 316, 317, 318, 319, 325, 330, 371, 372, 373, 374, 375, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 385, 386, 388
Bédier, Joseph, 24, 104, 140, 146, 348
Behrens, Dietrich, 427, 428
Belugou, Louise, 205, 208
Benoist, Eugène, 122, 123, 125
Benveniste, Émile, 14, 84, 224
Bérard, Léon, 292
Berchem, Max van, 340
Bergaigne, Abel, 48, 110, 116, 117, 165
Berger, Bonaventure, 130
Berillon, Lucie, 208, 212, 358, 359
Berr, Henri, 25
Biondo, Flavio, 425
Boissier, Gaston, 50, 118, 139, 440
Bonamy, Pierre-Nicolas, 392
Bonnier, Charles, 354
Bonnot de Condillac, Étienne, 393
Bony, Nicolas, 68, 86, 147, 148, 188, 189, 242, 310, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 330, 371, 376, 377, 378, 379, 380, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 450, 454, 459
Bopp, Franz, 36, 42, 48, 393
Boucherie, Anatole, 49, 97
Boulainvilliers, Henri de, 414
Bourgeois, Léon, 121, 382, 383
Bouvier, Bernard, 316
Boysset, Charles, 126, 127
Brachet, Auguste, 23, 42, 93, 96, 98, 106, 113, 114, 117, 118, 120, 172, 175, 176, 177, 178, 183, 403
Bréal, Michel, 42, 47, 49, 50, 62, 95, 103, 111, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 130, 132, 172, 175, 208, 327, 365, 399, 407, 408, 419, 458
Briand, Aristide, 379
Bringuier, Octavien, 422
Brosses, Charles de, 393
Brun, Auguste, 28, 29, 66, 394
Brunetière, Ferdinand, 140
Bruni, Leonardo, 425
Brunot, André, 66
Burnouf, Eugène, 48
Burnouf, Jean-Louis, 48
Cartault, Auguste, 132
Chabaneau, Camille, 49, 97, 196
Chantavoine, Henri, 204
Charléty, Sébastien, 64
Clédat, Léon, 325, 346
Cocheris, Hippolyte, 130
Constantin, Émile, 33, 34

Corneille, Pierre, 378
 Couat, Auguste, 191, 192
 Courbaud, Edmond, 144
 Court de Gébelin, Antoine, 393
 Crouslé, Léon, 130
 Dante Alighieri, 425
 Darboux, Gaston, 132
 Darmesteter, Helena, 64
 Darmesteter, James, 68, 81, 131, 132, 133, 196, 207, 211, 212, 360
 Daunou, Pierre, 424
 Dauzat, Albert, 97, 98, 325
 Defréremery, Charles, 116
 Delbrück, Berthold, 36
 Desjardins, Ernest, 115
 Diefenbach, Lorenz, 449
 Diez, Friedrich, 36, 37, 42, 61, 93, 113, 115, 180, 292, 393, 394, 403, 404, 408, 409, 420, 440, 449
 Dubos (abbé), 414, 415
 Dufriche-Desgenettes, Antoni, 339
 Dumont, Albert, 125, 126
 Dupuy, Paul, 133
 Durande, Amédée, 100
 Duruy, Victor, 45, 96, 101, 107, 113, 129, 153, 170, 173, 179, 192
 Duvaux, Jules, 126
 Egger, Émile, 46, 122, 123, 124, 125, 129, 130, 131
 Egger, Victor, 122
 Eichhoff, Frédéric, 104
 Eisenmann, Louis, 147
 Érasme, 377
 Ernout, Alfred, 346
 Estienne, Robert, 380, 382
 Faguet, Émile, 379
 Febvre, Lucien, 28, 29, 30
 Ferrouillat, Jean-Baptiste, 166, 199, 200
 Ferry, Jules, 126, 164, 185, 200, 204, 365
 Firmin-Didot, Ambroise, 325, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 356, 365
 Fortoul, Hippolyte, 163, 190
 François, Alexis, 67, 86, 316
 Fustel de Coulanges, Denis, 132, 133, 134, 163, 415
 Gambetta, Léon, 126
 Garsonnet, Eugène, 104, 105, 175
 Gauthiot, Robert, 49
 Gautier, Léon, 350, 351, 352
 Génin, François, 332, 333
 Gilliéron, Jules, 120, 121, 172, 173, 176, 178, 302, 429
 Goelzer, Henri, 136
 Grammont, Maurice, 49, 97
 Gréard, Octave, 131, 132, 134, 167, 203, 204, 327, 378
 Grévy, Jules, 126, 365
 Gröber, Gustav, 393, 416, 417, 418, 421
 Guenot, Hélène, 148, 318
 Guessard, François, 93, 351
 Guizot, François, 170, 415
 Hase, Carl, 47
 Hauvette-Besnault, Eugène, 103, 110, 111, 116
 Havet, Louis, 165, 226, 298, 310, 325, 327, 385
 Herder, Johann von, 393
 Hermann, Gottfried, 398
 Heyne, Christian, 398
 Huguet, Edmond, 44
 Humboldt, Alexander von, 162
 Hunger, Wolfgang, 415
 Jeanroy, Alfred, 137
 Joret, Charles, 112

Jullian, Camille, 433
 Koch, C. Friedrich, 42
 Koell, Georges, 160
 Koschwitz, Eduard, 180, 181
 Lachmann, Karl, 398
 Lalande, André, 215, 216
 Lanson, Gustave, 114, 140, 141, 142, 145, 202, 210, 214, 450
 Lapie, Paul, 64
 Laplace, Pierre-Simon de, 100
 Lavisser, Ernest, 125, 159, 185, 327
 Legouis, Émile, 144, 211
 Liard, Louis, 95, 126
 Littré, Émile, 93, 332, 333, 365
 Lockroy, Édouard, 126, 127
 Longnon, Auguste, 429, 434
 Marle, L.-C., 330, 331
 Marty-Laveaux, Charles, 335
 Mätzner, Eduard, 93
 Maury, Alfred, 111, 112
 Meigret, Louis, 377, 378
 Meillet, Antoine, 35, 43, 49, 226, 298, 310, 346
 Mesnil, Armand du, 103
 Meyer, Paul, 26, 54, 93, 146, 180, 325, 327, 332, 349, 379, 385, 422, 423, 427, 428, 429, 453
 Monod, Gabriel, 26, 27, 29, 105, 112
 Morel, Charles, 103, 111, 112, 118
 Morel-Fatio, Alfred, 42, 113, 173
 Muret, Ernest, 68, 82, 300, 301, 361, 362
 Nyrop, Kristoffer, 35
 Osthoff, Hermann, 36
 Pannier, Léopold, 68, 112, 179, 180, 349
 Paris, Marguerite, 62
 Paris, Paulin, 61, 62, 63, 96, 100
 Passy, Paul, 325, 327, 365
 Patin, Henri, 103, 122
 Pellisson, Maurice, 107, 153, 365
 Perrot, Georges, 164
 Pessonneaux, Raoul, 130
 Petit de Julleville, Louis, 55, 57, 68, 69, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 142, 146, 192, 193, 197, 198, 213, 214, 294, 396
 Pichon, René, 144
 Poincaré, Lucien, 313
 Poincaré, Raymond, 313
 Poitrinal, Louis, 147, 318
 Rambaud, Alfred, 103, 111
 Ramée, Pierre de la, 105, 367, 377
 Raoux, Édouard, 332
 Rask, Rasmus, 393
 Raynaud, Gaston, 173, 435, 436, 437
 Raynouard, François, 394, 402, 403, 424, 425, 449, 456
 Régnier, Adolphe, 47
 Renan, Ernest, 47, 50, 54, 106, 419, 420, 433
 Renier, Léon, 102, 103, 107, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 164, 165, 440
 Ribot, Alexandre, 190
 Riemann, Othon, 133
 Roques, Mario, 44, 104, 146, 147
 Rougé, Emmanuel de, 111
 Rousseau, Jean-Jacques, 393
 Sainte-Beuve, Charles-Augustin, 104, 331
 Saussure, Ferdinand de, 24, 31, 33, 34, 35, 36, 44, 49, 71, 98, 171, 172, 224, 327, 328, 340, 400
 Schlegel, August von, 424, 425, 449
 Schleicher, August, 35, 409
 Schuchardt, Hugo, 345, 346, 400, 404, 405, 407, 409, 421, 425

Sée, Camille, 57, 128, 131, 139, 199
Segris, Alexis, 115
Seignobos, Charles, 27, 28, 29, 30, 51
Sepet, Marius, 112
Simon, Jules, 107
Sittl, Karl, 410, 412
Stengel, Edmund, 180
Streicher, Jeanne, 141, 143, 145, 148, 202,
210, 211, 213, 214, 215, 318
Sudre, Léopold, 68, 82, 147, 234, 300,
301, 318
Terracher, Adolphe, 403
Thierry, Augustin, 415
Thomas, Antoine, 44, 49, 64, 137, 138,
146, 150, 173, 188, 197, 327, 396

Thurot, Charles, 60, 133, 136
Tisserand, Félix, 100
Tobler, Adolf, 453
Tory, Geoffroy, 376
Tournier, Édouard, 112
Tourtoulon, Charles de, 422, 429
Vater, Johann, 393
Vendryes, Joseph, 25, 36, 43, 44, 67, 242
Voltaire, 378
Wallon, Henri, 110
Wartburg, Walther von, 346
Wilson, Daniel, 126, 127
Wolf, Friedrich, 398
Zévort, Charles, 132, 200

Table des illustrations

Figure 1 : BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/055, Grammaire du latin vulgaire (1885-1886), f. 29v.	76
Figure 2 : BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/056, Grammaire de l'ancien français (1881-1882), f. 1r.	78
Figure 3 : BIS, Archives de l'Université de Paris, Ms AUC 41, Papiers A. Darmesteter, Cours de langue française, décembre 1881, non folioté.....	78
Figure 4 : BIS, A. Darmesteter, Ms 2050, Notes philologiques, f. 48v.	79
Figure 5 : BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7778, Cours de grammaire, ENS de Sèvres, 1908-1909, page de garde.....	79
Figure 6 : BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, Cours de méthodologie de l'enseignement, page de titre.	79
Tableau 1 : Terminologie du Livret de l'étudiant de Paris.....	188
Figure 7 : Page de notes de cours entièrement rédigée par G. Paris (BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/055, Grammaire de l'ancien français, 1889-1890, f. 41v.).....	231
Figure 8 : Page de notes de cours partiellement rédigée par G. Paris (BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/082, Chanson de Roland, 1875-1876, f. 12v.).....	233
Figure 9 : Plan du cours sur les principes d'étymologies françaises d'A. Darmesteter (BIS, A. Darmesteter, Ms 2050, Notes philologiques, f. 48v-49r.)	237
Figure 10 : Début des notes de cours de la leçon du 9 décembre 1878 (BIS, Archives de l'Université de Paris, Ms AUC 41, Principes d'étymologies françaises, « Introduction », 1878-1879, f. 1.)	239
Figure 11 : Page de notes de F. Brunot (BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, Méthodologie de l'enseignement du français, « La méthode », 1915-1917, non folioté.).....	241
Figure 12 : Exemple de <i>lexikon</i> chez G. Paris (BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/051, Histoire de sons de la langue française, 1868-1869, f. 36r.)	249
Figure 13 : Exemple de <i>lexikon</i> dans les notes de cours d'A. Darmesteter (BIS, Archives de l'Université de Paris, Ms AUC 41, Le lexique du latin populaire et du français (Sorbonne, 1881-1882), f. 2.).....	251
Figure 14 : Exemple de <i>lexikon</i> dans le fonds F. Brunot (BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7784, Petite histoire de la langue française, « L'âge classique », s. d.)	252
Figure 15 : Exemple d'opérations d'écriture importantes sur des <i>lexika</i> par A. Darmesteter (BIS, Archives de l'Université de Paris, Ms AUC 41, Le lexique du latin populaire et du français, 1881-1882, f. 14.)	254
Figure 16 : Liste d'élèves et auditeurs sans noms (BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/011, Conférence 1ère année, 1er semestre 1878-1879, f. 8v.)	257

Figure 17 : Liste d'élèves et auditeurs, conférence de G. Paris, 1879-1880 (BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/011, Conférence 1ère année (1er semestre 1878-1879), f. 11v.)	260
Figure 18 : Liste des élèves et auditeurs de la conférence du dimanche chez G. Paris (1890-1891) avec les sujets étudiés (BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/055, f. 83v.)... 262	
Figure 19 : Liste de sujets de travaux pour les conférences de l'EPHE (BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/095, f. 3r.)	263
Figure 20 : Liste de sujets et d'étudiants (BMF, Fonds G. Paris, [nouvelle cote inconnue], A. Darmesteter, Sorbonne, 1885-1886.).....	265
Figure 21 : Première page du plan général du cours d'histoire de la langue française de F. Brunot (BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7783, <i>Petite histoire de la langue française</i> , « Programmes et plans généraux ».)	272
Figure 22 : Exemple de date et de numéro de leçon ajoutés après la rédaction du cours (BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/051, Cours de la rue Gerson, f. 33v.).....	274
Figure 23 : Renvoi et anticipation dans les notes de G. Paris pour un séminaire (BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/082, La Chanson de Roland (EPHE, 1875-1876), f. 6r.)... 275	
Figure 24 : Anticipation et transition dans les notes d'A. Darmesteter (BIS, Archives de l'Université de Paris, Ms AUC 41, Principes d'étymologies françaises. Leçon du 9 décembre 1878.).....	276
Figure 25 : Exemple de double datation dans les notes de cours de G. Paris (BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/011, Conférence de 1ère année, 1878-1879, f. 9r.).....	277
Figure 26 : Annonce du plan du cours sur les « Principes d'étymologie française » (BIS, Archives de l'Université de Paris, Ms AUC 41, Principes d'étymologies françaises. Leçon du 9 décembre 1878. Introduction, 1er semestre 1878-1879.).....	280
Figure 27 : Résumé par A. Darmesteter de ce qui a été effectué dans une de ses conférences à l'EPHE (BIS, Archives de l'Université de Paris, Ms AUC 41, Résumés du cours de M. Darmesteter (Phonétique comparée des langues romanes). Voyelles toniques, s. d.)	282
Figure 28 : Commentaire écrit de F. Brunot sur l'exposé d'un étudiant de la Faculté des lettres (Fonds F. Brunot, Ms 7779, Notes préparatoires au cours de grammaire, « Généralités », 1909.)	283
Figure 29 : Notes prises par F. Brunot lors de l'exposé d'un étudiant de la Faculté des lettres de Paris (BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7779, Notes préparatoires au cours de grammaire, « Formes », 1909.)	285
Figure 30a : Page de titre du cours de « grammaire de l'ancien français » donné à l'EPHE en 1881-1882 (BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/056, Grammaire de l'ancien français, 1881-1882, f. 1.)	288

Figure 30b : Page de titre du cours de « grammaire de l'ancien français » donné à l'EPHE en 1889-1890 (BMF, Fonds G. Paris, EPHE4PAR/055, Grammaire de l'ancien français, 1889-1890, f. 41.)	288
Tableau 2 : Répartition du nombre de systèmes de numérotation différents par page dans les notes de cours sur le « latin populaire » d'A. Darmesteter (EPHE, 1873-1882).....	290
Figure 31 : En-tête de la première page du cours sur le latin populaire, vue générale, puis détaillée (centre et angle supérieur droit). (BIS, Archives de l'Université de Paris, Ms AUC 41, A. Darmesteter, [Cours sur le latin populaire], EPHE, 1873-1882.).....	291
Figure 32 : Exemple d'intégration par découpage et collage de fragments imprimés aux notes de cours de F. Brunot (BIF, Fonds Ferdinand Brunot, Ms 7784, Petite histoire de la langue française, « La langue classique. Les résultats. »)	297
Figure 33 : Phonogrammes de cinq voyelles du français (BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7779, ENS de Sèvres, Cours de phonétique, 1909.).....	307
Figure 34 : Dessin et description du cylindre de Verdin (BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7779, ENS de Sèvres, Cours de phonétique, rédaction d'élève anonyme, 10 novembre 1909.).....	308
Figure 35 : Exemple d'utilisation du tableau (BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7760, Cours du 5 février 1915, f. 9.).....	309
Figure 36 : Exemple de fragment allographe de N. Bony intégré au texte autographe de F. Brunot (BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, Méthodologie de l'enseignement du français. 2 ^e leçon: l'illusion gréco-latine, 1915-1917.)	313
Figure 37 : Exemple d'interventions de F. Brunot sur une leçon rédigée par N. Bony (BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7780, Méthodologie de l'enseignement du français. 3 ^e leçon (16 décembre 1915), 1915-1917.)	314
Figure 38 : Le traitement du verbe par F. Brunot en 1914. (BIF, Fonds F. Brunot, Ms 7778, Programme du certificat de l'enseignement secondaire de jeunes filles)	316
Figure 39 : Les différentes acceptions du mot orthographe chez G. Paris (1868)	338

Table des matières

Remerciements	7
Liste des abréviations	9
Introduction.....	11
Chapitre 1 : « Paradigme historique » et savoirs historiques dans l'étude des langues : concepts, sources et méthodes.....	19
1 L'histoire et les savoirs linguistiques, constructions et reconstructions disciplinaires..	25
1.1 Histoire, « paradigme historique » et <i>disciplinarisation</i> des savoirs linguistiques	26
1.1.1 Histoire et étude des langues : trois points de vue d'historiens (1876-1924). 26	
1.1.2 Le « paradigme historique », une évidence ?	31
1.1.3 <i>Disciplinarisation</i> et <i>didactisation</i> des savoirs linguistiques de type historique	38
1.2 Les savoirs linguistiques de type historique dans l'enseignement supérieur français (années 1860-années 1920)	42
1.2.1 Des savoirs éclipsés	42
1.2.2 Grammaire comparée et grammaire historique en France.....	45
1.2.3 La philologie, entre enseignement et recherche	50
2 Institutions et enseignants, des perspectives croisées.....	53
2.1 Trois institutions.....	53
2.1.1 Publications institutionnelles et archives de l'EPHE	55
2.1.2 Affiches de la Faculté des lettres et <i>Livret de l'étudiant de Paris</i>	56
2.1.3 La spécificité de l'ENS de jeunes filles de Sèvres	57
2.1.4 Autres documents institutionnels.....	59
2.2 Trois enseignants.....	60
2.2.1 Le fonds Gaston Paris	62
2.2.2 Les papiers d'Arsène Darmesteter.....	64
2.2.3 Le fonds Ferdinand Brunot.....	66
2.2.4 Les travaux publiés	67
3 Les notes de cours, des sources historiques ?	69
3.1 Des archives de chercheurs aux notes de cours.....	70
3.1.1 Lectures croisées d'archives de chercheurs	70
3.1.2 Des sources pour l'histoire des contenus et des méthodes d'enseignement ? 72	

3.1.3	Définir les <i>notes de cours</i>	74
3.2	Exploiter les <i>notes de cours</i>	81
3.2.1	Les notes de cours, des avant-dire ?	81
3.2.2	Exploiter les outils de la génétique textuelle pour aborder les notes de cours	84
3.2.3	Comparabilité des <i>notes de cours</i>	87
	Conclusion.....	88
Chapitre 2 : Trois carrières d'enseignants entre concurrences, complémentarités et filiations institutionnelles		
1 Gaston Paris, de la rue Gerson à l'EPHE (1867-1871)		
1.1	Le cours de « Grammaire historique de la langue française » (1867-1869)	101
1.1.1	Les cours libres de la rue Gerson.....	101
1.1.2	L'enseignement de G. Paris rue Gerson	103
1.2	La naissance de l'EPHE et la <i>Conférence des langues romanes</i> (1868-1871)	106
1.2.1	Les finalités de l'EPHE	107
1.2.2	La <i>Conférence des langues romanes</i> et les cours de la rue Gerson.....	110
1.3	De la langue française aux langues romanes, détour par le Collège de France	113
1.3.1	Où installer l'étude des langues romanes ?	113
1.3.2	Les langues romanes subordonnées à la grammaire comparée ?	116
2 Arsène Darmesteter entre quatre institutions (1881-1883)		
2.1	Répétiteur à l'EPHE	119
2.1.1	L'appui de G. Paris	119
2.1.2	Continuité de l'enseignement de l'EPHE à la Faculté des lettres (1883).....	120
2.2	À la Faculté des lettres de Paris, de maître de conférences à professeur	122
2.2.1	L'obtention d'une maîtrise de conférences	122
2.2.2	Faire transformer la maîtrise de conférences en chaire	125
2.3	L'ENS de jeunes filles de Sèvres, un poste à part ?	128
2.3.1	Pourquoi enseigner à l'ENS de Sèvres ?	129
2.3.2	Entre deux Écoles normales supérieures	132
3 1900 et 1919-1924 : deux « moments » de la carrière de Ferdinand Brunot		
3.1	L'année 1900 : F. Brunot, héritier d'A. Darmesteter ?	137
3.1.1	En Sorbonne, de maître de conférences à professeur	137
3.1.2	De la rue d'Ulm à Sèvres.....	139
3.2	La dernière réorientation de la carrière de F. Brunot (1919-1924)	142

3.2.1	Pourquoi quitter l'ENS de Sèvres ?	143
3.2.2	À la Faculté des lettres, de professeur à doyen.....	146
	Conclusion.....	149
	Chapitre 3 : Attentes institutionnelles, pratiques enseignantes.....	151
1	La Conférence des langues romanes de G. Paris et A. Darmesteter (1868-1882)	169
1.1	L'EPHE : un mode de recrutement particulier ?	169
1.1.1	Statut du public et conditions d'admission.....	169
1.1.2	Le public de la <i>Conférence des langues romanes</i>	171
1.2	Les conférences au sein de la <i>Conférence des langues romanes</i>	175
1.2.1	Le nombre de conférences	175
1.2.2	La répartition des élèves et auditeurs	177
1.3	Les travaux au sein de la <i>Conférences des langues romanes</i>	179
1.3.1	Les travaux réalisés dans les conférences de G. Paris	179
1.3.2	Les travaux réalisés dans les conférences d'A. Brachet et d'A. Darmesteter	183
	
2	La Faculté des lettres de Paris d'A. Darmesteter à F. Brunot (1877-1923)	185
2.1	Quels cours pour quels publics ?.....	185
2.1.1	<i>Cours publics</i> et <i>cours fermés</i>	185
2.1.2	Les enseignants en exercice.....	188
2.1.3	La préparation aux agrégations.....	190
2.2	Reconduction et périodisations dans les contenus annoncés : quelle place pour l' <i>histoire</i> ?	194
	
2.2.1	<i>Histoire</i> et variations désignationnelles chez A. Darmesteter.....	194
2.2.2	Récurrence et diversification thématique chez F. Brunot.....	197
3	A. Darmesteter et F. Brunot à l'ENS de jeunes filles de Sèvres (1881-1923).....	199
3.1	Concours d'entrée et concours de recrutement de professeurs.....	199
3.1.1	Recruter les Sévriennes, du débat législatif au travail des professeurs	199
3.1.2	Quelle place pour les concours de recrutement dans la formation ?	203
3.2	Entre enseignement supérieur masculin et enseignement secondaire féminin.....	206
3.2.1	Un cours de <i>Langue française</i> sans latin ?	207
3.2.2	Un enseignement « pratique » pour les femmes ?	211
	Conclusion.....	216
	Conventions de transcription pour le chapitre 4.....	220

1.2.2	<i>Écriture vs prononciation</i>	342
1.2.3	<i>Histoire vs origine</i>	345
1.3	Pratiques orthographiques et enseignement de la philologie romane	348
1.3.1	Analyser les graphies pour restituer une orthographe	348
1.3.2	Les graphies médiévales, un objet d'étude périphérique ?.....	352
2	A. Darmesteter : une histoire de l'orthographe à travers le lexique ?	356
2.1	L'orthographe, de la phonétique au lexique	357
2.1.1	Étymologie et orthographe étymologique	357
2.1.2	Du cours de langue française à l'ENS de Sèvres.....	358
2.1.3	... au <i>Cours de grammaire historique de la langue française</i>	360
2.2	<i>La question de la réforme orthographique</i> (1888) : tradition et unité orthographique	364
2.2.1	<i>Tradition orthographique</i> et périodisations.....	365
2.2.2	Unifier et simplifier l'orthographe, un enjeu patriotique	368
3	F. Brunot et l'enseignement de l'orthographe française à la Sorbonne	371
3.1	La naissance de la <i>tradition orthographique</i> , entre normes et réformes.....	372
3.1.1	La transmission du savoir orthographique au Moyen-Âge	372
3.1.2	L'erreur originelle : prononciation et graphies au Moyen-Âge.....	374
3.1.3	L'échec initial : les tentatives de réformes au XVI ^e siècle	376
3.2	La réforme de l'orthographe : complémentarités et convergences entre histoire de la langue et méthodologie de l'enseignement	378
3.2.1	Réformer l'orthographe au début du XX ^e siècle, un débat anachronique ? .	379
3.2.2	L'orthographe, marqueur social et enjeu démocratique	382
3.2.3	Expliquer l'échec des tentatives de réformes contemporaines	384
	Conclusion.....	388
	Chapitre 6 : L'enseignement du latin vulgaire : enjeux épistémologiques et idéologiques	389
1	Définir le <i>latin vulgaire</i> : continuisme et périodisations	397
1.1	Latin, <i>latin vulgaire</i> , roman.....	399
1.1.1	Entre latin archaïque et <i>roman</i>	400
1.1.2	<i>Latin vulgaire</i> et <i>latin populaire</i>	403
1.2	<i>Latin vulgaire</i> , langue celtique, langue germanique	408
1.2.1	« Y a-t-il des dialectes en latin vulgaire ? »	408
1.2.2	Du <i>latin vulgaire</i> à la langue nationale.....	414
2	Méthodes de connaissance et échelles d'analyse	419

2.1	<i>Le latin vulgaire</i> , un savoir « à la française »	420
2.1.1	<i>Latin vulgaire</i> et rivalités internationales	420
2.1.2	L'origine des toponymes français : géographie historique, géographie linguistique	429
2.2	Histoire et reconstruction	434
2.2.1	Histoire et méthode descendante	434
2.2.2	Attestations et reconstruction	439
3	Le latin vulgaire, savoir enseigné	443
3.1	Un savoir introductif à l'étude des langues romanes	443
3.1.1	Une introduction « nécessaire ».....	444
3.1.2	Une introduction « naturelle »	445
3.2	Un savoir préalable à l'étude de la langue française	448
3.2.1	Une introduction inutile ?	448
3.2.2	Savoir pour savants, savoir pour enseignants	451
	Conclusion.....	455
	Conclusion.....	457
	Bibliographie.....	467
	Index nominum	501
	Table des illustrations.....	505
	Table des matières	509

***Philologie, grammaire historique, histoire de la langue :
constructions disciplinaires et savoirs enseignés (1867-1923)***

Entre la fin des années 1860 et le milieu des années 1920, la philologie, la grammaire historique et l'histoire de la langue sont introduites dans l'enseignement supérieur français grâce à la création de postes et de chaires dans des établissements nouvellement fondés, comme l'École Pratique des Hautes Études et l'École normale supérieure de jeunes filles de Sèvres, ou profondément rénovés, comme la Faculté des lettres de Paris. La *disciplinarisation* de ces savoirs linguistiques de type historique participe du rapprochement entre enseignement et recherche et, ainsi, du renouvellement du système universitaire. En atteste la carrière dans les trois institutions citées de Gaston Paris, Arsène Darmesteter et Ferdinand Brunot, retracée à l'aide de correspondances privées et de documents d'archives d'ordre institutionnel. L'analyse de documents publiés par les établissements eux-mêmes (affiches, livrets, comptes rendus d'enseignements, ouvrages commémoratifs) met en évidence les difficultés que rencontrent ces trois enseignants pour s'adapter aux divers publics étudiants et aux préconisations officielles. Leurs *notes de cours* reflètent un travail de *didactisation*, qui passe par des pratiques d'écriture diverses dont on identifie les spécificités à l'aide des outils de la génétique textuelle. L'étude approfondie de deux objets de savoir met en lumière l'intérêt de ces *notes* en tant que sources pour l'histoire des idées linguistiques et de leur enseignement. D'abord, l'histoire de l'orthographe française, bien qu'absente des intitulés des cours, est présente dans les *notes de cours*. Ensuite, le « latin vulgaire » est un thème porteur d'enjeux idéologiques et épistémologiques majeurs invisibles dans les affichages institutionnels.

Mots-clés : Arsène Darmesteter ; Didactisation ; Disciplinarisation ; Ferdinand Brunot ; Fin XIX^e-début XX^e siècle ; France ; Gaston Paris ; Histoire de l'enseignement supérieur ; Histoire des idées linguistiques ; Histoire de l'orthographe française ; Latin vulgaire ; Manuscrits.

***Philology, historical grammar, language history:
disciplines in the making and taught content (1867-1923)***

Between the late 1860s and the mid-1920s, philology, historical grammar and language history are introduced into the French higher education system with the creation of positions and tenures in newly founded schools, such as the *École Pratique des Hautes Études* and the girls' *École normale supérieure* in Sèvres, and in deeply transformed institutions, like the Paris Faculty of Letters. Making history-oriented linguistic knowledge into disciplines contributed to bring teaching and research closer together and led to the rebirth of the university system. This is illustrated by the careers of Gaston Paris, Arsène Darmesteter and Ferdinand Brunot in these institutions as evidenced by private correspondence and institutional archive material. The analysis of documents published by the establishments (posters, booklets, teaching records, anniversary publications) casts light on the problems these teachers faced when attempting to adapt to various student populations and official guidelines. Their teaching notes reveal content adaptation through diverse writing practices, which we identify and characterize by using text genetics. The in-depth study of two knowledge contents demonstrates the use that can be made of these notes as sources for the history of linguistic thought and its teaching. Firstly with the history of French orthography which is present in teaching notes, although it does not appear in course titles. Secondly with vulgar Latin as a theme that pertains to major ideological and epistemological issues which are invisible in institutional display material.

Keywords : Arsène Darmesteter ; Content adaptation for teaching ; Making of disciplines ; Ferdinand Brunot ; Late 19th-early 20th century ; France ; Gaston Paris ; History of higher education ; History of linguistic thought ; History of French orthography ; Vulgar Latin ; Manuscripts.

École Doctorale 268 "Langage et langues : description, théorisation, transmission"
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 – Maison de la Recherche
4, rue des Irlandais
75005 PARIS