



HAL
open science

Du sabot au crâne de singe : histoire, modalités et conséquences de l'imposition d'une langue dominante : Bretagne, Sénégal et autres territoires

Rozenn Milin

► To cite this version:

Rozenn Milin. Du sabot au crâne de singe : histoire, modalités et conséquences de l'imposition d'une langue dominante : Bretagne, Sénégal et autres territoires. Sociologie. Université Rennes 2, 2022. Français. NNT : 2022REN20028 . tel-03870706

HAL Id: tel-03870706

<https://theses.hal.science/tel-03870706>

Submitted on 24 Nov 2022

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.

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2

ECOLE DOCTORALE N° 604
Sociétés, Temps, Territoires
Spécialité : Sociologie

Par

Rozenn MILIN

Du sabot au crâne de singe

**Histoire, modalités et conséquences de l'imposition d'une langue dominante
Bretagne, Sénégal et autres territoires**

Thèse présentée et soutenue à l'université Rennes 2 le 29 septembre 2022

Unité de recherche : CELTIC - BLM

Thèse N° :

Rapporteurs avant soutenance :

Florence DESCAMPS, Maître de conférences en histoire, HDR, École Pratique des Hautes Études, Paris.
Jérémy KOUADIO N'GUESSAN, Professeur en sciences du langage, Université de Cocody, Abidjan, Côte d'Ivoire.

Composition du Jury :

Présidente : Barbara GLOWCZEWSKI, Directrice de recherche en anthropologie, HDR, EHESS / CNRS, Paris.
Examineurs : Florence DESCAMPS, Maître de conférences en histoire, HDR, École Pratique des Hautes Études, Paris.
Jérémy KOUADIO N'GUESSAN, Professeur en sciences du langage, Université de Cocody, Abidjan, Côte d'Ivoire.
Philippe BLANCHET, Professeur en sciences du langage, Université Rennes 2.
Dir. de thèse : Ronan LE COADIC, Professeur de culture et langue bretonnes, Université Rennes 2.
Co-dir. de thèse : Ibrahima THIOUB, Professeur d'histoire, Université Cheikh Anta Diop, Dakar, Sénégal.

Volume 1

THÈSE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITÉ RENNES 2

ÉCOLE DOCTORALE N° 604
Sociétés, Temps, Territoires
Spécialité : Sociologie

Par

Rozenn MILIN

Du sabot au crâne de singe

Histoire, modalités et conséquences de l'imposition d'une langue dominante
Bretagne, Sénégal et autres territoires

Thèse présentée et soutenue à l'université Rennes 2 le 29 septembre 2022

Unité de recherche : CELTIC - BLM

Thèse N° :

Rapporteurs avant soutenance :

Florence DESCAMPS, Maître de conférences en histoire, HDR, École Pratique des Hautes Études, Paris.
Jérémy KOUADIO N'GUESSAN, Professeur en sciences du langage, Université de Cocody, Abidjan, Côte d'Ivoire.

Composition du Jury :

Présidente : Barbara GLOWCZEWSKI, Directrice de recherche en anthropologie, HDR, EHESS / CNRS, Paris.
Examineurs : Florence DESCAMPS, Maître de conférences en histoire, HDR, École Pratique des Hautes Études, Paris.
Jérémy KOUADIO N'GUESSAN, Professeur en sciences du langage, Université de Cocody, Abidjan, Côte d'Ivoire.
Philippe BLANCHET, Professeur en sciences du langage, Université Rennes 2.
Dir. de thèse : Ronan LE COADIC, Professeur de culture et langue bretonnes, Université Rennes 2.
Co-dir. de thèse : Ibrahima THIOUB, Professeur d'histoire, Université Cheikh Anta Diop, Dakar, Sénégal.

Volume 1

*D'am zud,
hag o deus graet ar gwellañ ma hellent.*

*Aux miens,
qui ont fait du mieux qu'ils ont pu.*

Remerciements

Ils sont nombreux, ceux que j'aimerais remercier pour m'avoir accompagnée pendant les sept longues années qu'aura duré l'élaboration de cette thèse. Que ceux que j'aurais pu involontairement oublier me pardonnent.

Ma gratitude va tout d'abord à mes deux directeurs de recherche, Ronan le Coadic et Ibrahima Thioub. Merci au premier pour son accueil, ses conseils, son soutien, sa bienveillance et ses relectures. *Trugarez !* Merci au second, également pour ses conseils avisés et ses relectures attentives, et pour m'avoir ouvert tant de portes au Sénégal, sans quoi ma recherche là-bas n'aurait pu aboutir. *Jërëjëf !*

Un grand merci aux membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer cette thèse, en espérant qu'elle les aura intéressés malgré sa longueur hors normes : Barbara Glowczewski, la présidente, Florence Descamps et Nguessan Jérémie Kouadio, les rapporteurs, ainsi que Philippe Blanchet, qui a de surcroît fait preuve de beaucoup de générosité au fil des années en répondant à toutes les questions que je lui faisais parvenir régulièrement.

Merci à mon ancien laboratoire de rattachement, le CRBC de Rennes, pour les aides qui ont contribué au financement de mes recherches de terrain, et merci au nouveau laboratoire, le CELTIC-BLM, ainsi qu'à Yann Aubin pour le traitement de divers dossiers.

Que soient remerciés aussi Philip Milburn, le directeur adjoint de l'école doctorale SST, les membres de mon CSI, Stefan Moal et Philippe Pesteil, qui ont toujours répondu à mes demandes, y compris en plein été, alors que je peinais à comprendre les labyrinthes administratifs de l'université.

Sur le plan technique, je n'oublie pas Mamadou Aguibou Diallo, qui m'a initiée généreusement au maniement du logiciel Le Sphinx depuis la Casamance.

Ma reconnaissance va enfin à tous ceux qui m'ont accueillie et aidée aux centres d'archives et bibliothèques que j'ai assidument fréquentés, et tout particulièrement à Marie-Rose Prigent à la bibliothèque Yves Le Gallo à Brest, Gwen Drapier à Dastum, Isabelle Dupuy à la Bibliothèque américaine de Paris et M. Gilly aux Archives nationales d'outre-mer (ANOM) à Aix-en-Provence.

Mon sujet de recherche m'a par ailleurs amenée à effectuer en quelque sorte un tour du monde, et j'ai bénéficié à chaque étape du soutien de plusieurs personnes auxquelles je dois des remerciements appuyés.

En Bretagne, tout d'abord, ma gratitude va à Mikael Madeg - *ra vezi trugarekaet, Mikael -*, qui m'a donné tous les accès à ses impressionnantes archives personnelles, et n'a cessé des années durant de questionner pour moi les anciens qu'il rencontrait au gré de ses propres enquêtes linguistiques. Gérard Prémel et Klaoda An Du m'ont également ouvert leurs archives, qui se sont avérées essentielles pour la conduite de mon travail.

Merci à Kristian Ar Braz, Pierre-Yves Kersulec, Gurvan Lozarc'h, Yann Meur et Hervé Seubil Kernaoudour, pour leurs vidéos, enregistrements et transcriptions, ainsi qu'à Nelly Blanchard, du CRBC de Brest, pour m'avoir donné accès aux enregistrements effectués par ses étudiants. Merci aussi à tous ceux qui, à différents degrés, m'ont accompagnée sur le terrain ou ont eux-mêmes conduit des entretiens : Mikael Konk, André Nikolas, Janine Sanquer, Roland Mogn, Bastian Gwillou et Solange Le Baron Créquer (malheureusement partie bien trop tôt).

A cette longue liste il me faut enfin ajouter Yann Guillamot et Bernez Rouz pour des traductions et différentes recherches historiques.

Au Sénégal, j'ai bénéficié de l'aide de plusieurs universitaires, que je ne peux tous citer. Parmi eux, je remercie tout particulièrement Amadou Fall pour ses conseils et ses nombreuses mises en contact, et Mbacké Diagne pour toutes les informations fournies. Merci aussi à l'inspecteur Mamadou Hamedine Sarr, qui a été un guide précieux durant mon séjour si fructueux à Podor, ainsi qu'à Sokhna Bao Diop pour son formidable accueil à Saint-Louis.

Merci également à la linguiste Stéphane Robert et à l'historienne Sylvie Kandé, pour toutes les connaissances qu'elles ont bien voulu partager.

Je n'oublie pas Georges Médy, au Cameroun, qui a organisé nos tournages en pays batanga et chez les Baka, et collecté des témoignages supplémentaires parmi les Banôhō.

En Irlande, ma plus profonde reconnaissance va à Éamon Ó Ciosain, qui m'a épaulée tout au long de cet aride parcours : recherche de documents (merci de m'avoir fait découvrir les archives orales de Seán Ó Suilleabháin, si précieuses et si peu exploitées), traductions du gaélique, relectures attentives et exigeantes de mes textes concernant l'Irlande, sans oublier un soutien indéfectible dans toutes les épreuves traversées. *Míle buíochas as do chabhair !*

Au pays de Galles, je dois tant également à Elin Haf Gruffydd Jones pour les recherches effectuées là-bas, pour son aide dans la traduction des textes en gallois, et pour sa relecture du chapitre consacré à son pays. Je joins à ces remerciements Huw Gruffydd Iwan Jones (transcriptions et traductions) et Ffion Mair Jones (relecture). *Diolch yn fawr iawn i chi !*

Pour compléter cette liste des pays celtiques, merci à Wilson McLeod pour ses conseils bibliographiques et nos échanges si instructifs sur l'Écosse. Et merci à Fañch Bihan Gallig pour les témoignages transmis et les traductions du gaélique.

Au Japon, une autre partie du monde importante pour ma thèse, j'ai pu bénéficier de toutes les recherches de Kenichiro Kondo sur le *hōgen fuda*, dont il est le meilleur spécialiste. Un grand merci aussi à Patrick Heinrich pour m'avoir si bien guidée dans ma découverte de l'histoire et des enjeux des pratiques linguistiques au Japon, et pour avoir bien voulu relire et corriger mon chapitre sur ce sujet. Ma gratitude va également à Françoise et Tomoki Noguchi qui ont patiemment traduit pour moi tous les textes de Kenichiro Kondo du japonais au français, ainsi que mes missives à Kondo, du français au japonais.

En Europe, merci à Claudine Brohy pour ses éclaircissements sur la Suisse ; en Alsace, mes remerciements vont à François Schaffner, Pierre Klein et Christiane Metzger ; en domaine franco-provençal à Michel Bert ; en Catalogne à Marie Grau ; au pays basque à Jean-Baptiste Coyos, au père Raymond Harguindeguy, à Aurélie Arcocha, et surtout à Xarles Videgain, Txomin Heguy et Suzana Larea pour leurs traductions. Béatrice Guivarc'h a quant à elle bien voulu corriger mes traductions de l'espagnol. Je suis par ailleurs reconnaissante à Petra Neuenhaus et Jean-Pierre Lecouey, qui ont traduit, avec beaucoup de précision, des textes en allemand vieux de plusieurs siècles pour l'une, et des textes en latin pour l'autre.

Il me faut remercier collectivement tous les autres universitaires qui ont pris le temps de me guider et de me renseigner. Parmi eux, merci à James Costa pour quelques références essentielles et au professeur Jean-Jacques Kress, psychiatre et psychanalyste, pour nos entretiens si stimulants.

Ma reconnaissance va aussi aux nombreux amis qui m'ont soutenue tout au long de ces années de travail intense, et à ceux qui m'ont apporté leur aide généreuse et bienvenue en fin de parcours : Olwenn Manac'h pour les cartes et les tableaux (et sa ténacité !), Jean-Yves André pour les illustrations, Joël Quérellou, Marie-Christine Kominowski et Colette Grinevald pour leurs relectures bienveillantes.

Merci enfin à tous ceux qui ont bien voulu répondre à mes questions. Sans eux cette thèse n'existerait pas.

Sommaire

Remerciements.....	7
Sommaire	9
Notes liminaires	9
De l'usage de certains termes	29
Traductions.....	30
Abréviations.....	30
Avant-propos	31
Introduction.....	35
La question.....	35
Premiers éléments de réponse.....	37
Élargissement.....	38
En Bretagne un sujet controversé.....	40
Méthodologie.....	42
État de l'art.....	43
Plan.....	49
Première partie. Du latin obligatoire au français obligatoire, de l'Europe à l'Afrique	51
1.1. Au départ était le latin.....	53
1.1.1. Prédominance du latin sous l'Ancien Régime.....	53
1.1.1.1. Émergence des langues vernaculaires et résistance du latin	53
1.1.1.2. Le latin langue de l'éducation	55
1.1.1.2.1. La <i>lingua franca</i> d'une élite privilégiée	55
1.1.1.2.2. Latin et langues vernaculaires dans l'enseignement.....	57
1.1.2. Modes d'imposition du latin dans les écoles.....	59
1.1.2.1. <i>Lupus</i> et <i>asinus</i> en Allemagne.....	59
1.1.2.1.1. Nüremberg 1485	59
1.1.2.1.2. Nördlingen 1512 et 1521, et Memmingen 1513	61
1.1.2.2. Les jésuites et l'apparition du <i>signum</i>	62
1.1.2.2.1. Le terme <i>signum</i>	63
1.1.2.2.2. Le <i>signum</i> dans la <i>Ratio studiorum</i>	63
1.1.2.2.3. La dénonciation : une des bases du système jésuite	66
1.1.2.3. Le <i>signum</i> en France.....	68
1.1.2.3.1. L'histoire de Francion : 1623	68
1.1.2.3.2. Les Frères des écoles chrétiennes : la rupture de la <i>Conduite</i>	69

1.1.2.4.	Le <i>signum</i> ailleurs en Europe	71
1.1.2.4.1.	Dans « un certain pays du continent européen », John Dury : 1645	71
1.1.2.4.2.	En Flandre.....	73
1.1.2.4.2.1.	Des <i>Colloquia</i> plus ou moins rigides.....	74
1.1.2.4.2.2.	Les <i>Dialogues</i> du Père Antoine Van Torre : 1657.....	75
1.1.2.4.3.	En Italie : Adami 1680	78
	Conclusion	80
1.2.	Les étapes de l'imposition du français en France	83
1.2.1.	Villers-Cotterêt : le français s'impose contre le latin.....	83
1.2.1.1.	L'ordonnance de Villers-Cotterêt	83
1.2.1.2.	Les derniers feux du latin à l'école	87
1.2.1.2.1.	Un accès à l'instruction limité	87
1.2.1.2.2.	Le passage progressif au français.....	89
1.2.2.	La Révolution : le français contre les « idiomes »	91
1.2.2.1.	Une langue peu parlée à l'aube de la Révolution.....	92
1.2.2.2.	Une nouvelle idéologie	93
1.2.2.2.1.	La « politique des traductions »	93
1.2.2.2.2.	Le mémoire de Chavet	96
1.2.2.2.3.	Le rapport Barère	96
1.2.2.2.4.	Le rapport Grégoire	99
1.2.2.2.5.	Le rapport Merlin de Douai	102
1.2.2.3.	L'idéologie appliquée à l'école.....	104
1.2.2.3.1.	Vers une vision monolingue de l'enseignement.....	104
1.2.2.3.2.	Rapport Talleyrand - 10 Septembre 1791.....	105
1.2.2.3.3.	Rapport et projet de décret Lanthenas – 17 décembre 1792	106
1.2.2.3.4.	Discours de Grégoire – 30 juillet 1793.....	107
1.2.2.3.5.	Divers décrets - octobre 1793.....	108
1.2.2.3.6.	Décret Barère - 27 janvier 1794.....	108
1.2.2.3.7.	Rapport, projet de loi et décret Lakanal – octobre-novembre 1794.....	110
1.2.2.3.8.	Loi Daunou – 25 octobre 1795	111
1.2.2.3.9.	Bilan de la période révolutionnaire.....	112
1.2.3.	Le XIX ^e siècle : les lents progrès de la francisation.....	113
1.2.3.1.	La politique scolaire.....	113
1.2.3.1.1.	Un nouveau corpus de lois sur l'instruction.....	114
1.2.3.1.2.	Les langues régionales : règlements et pratiques.....	115
1.2.3.2.	La progression de l'alphabétisation	117
1.2.3.2.1.	Les sources.....	118
1.2.3.2.2.	Les données hexagonales.....	118
1.2.3.2.3.	Les résultats régionaux	119

1.2.3.3.	Quelle progression du français ?	121
1.2.3.3.1.	L'enquête Guizot - 1833	121
1.2.3.3.2.	L'enquête Duruy – 1863-1864	127
1.2.4.	La Troisième République : l'instruction obligatoire en français	130
1.2.4.1.	Des lois qui refondent le système scolaire	130
1.2.4.1.1.	Les lois Ferry et l'instruction obligatoire	130
1.2.4.1.2.	Les lois anticléricales	132
1.2.4.1.3.	La circulaire de Monzie	134
1.2.4.2.	Des pédagogies qui s'opposent	136
1.2.4.2.1.	Michel Bréal, le défenseur des « patois »	137
1.2.4.2.2.	Félix Pécaut et les « vraies langues »	138
1.2.4.2.3.	Irénée Carré et la « méthode maternelle »	139
1.2.4.2.4.	Les méthodes Constantius et Savinian	141
1.2.4.2.5.	Le soutien tardif de Jean Jaurès	142
1.2.4.3.	Les sanctions	144
1.2.4.3.1.	La tradition des sanctions à l'école	144
1.2.4.3.2.	Un vestige : le <i>signum</i> à saint-Acheul	146
1.2.4.3.3.	L'émergence de la pratique du symbole contre les langues régionales	148
1.2.4.3.3.1.	Premières mentions hors de France	148
1.2.4.3.3.2.	Premières mentions en France	148
1.2.5.	Au XX ^e siècle : l'effet ciseau	152
1.2.5.1.	La chute du nombre de locuteurs de langues régionales	152
1.2.5.2.	La loi Deixonne	154
1.2.5.2.1.	Les prémisses	155
1.2.5.2.2.	Langue vivante vs langue morte	156
1.2.5.2.3.	Des arguments idéologiques	157
1.2.5.2.4.	Des arguments pédagogiques	159
1.2.5.2.5.	Une revendication populaire	161
1.2.5.2.6.	Une loi modeste	162
1.2.5.3.	Des mesures trop tardives	163
	Conclusion	164
1.3.	En Bretagne : deux siècles de tensions linguistiques à l'école	167
1.3.1.	La Révolution et le Consulat	167
1.3.1.1.	Le breton langue du peuple	167
1.3.1.2.	Premier raidissement de la politique linguistique	169
1.3.2.	La Restauration et la monarchie de Juillet	171
1.3.2.1.	Les règlements scolaires	171
1.3.2.2.	Le projet d'enseignement bilingue de Damiens – 1831	173
1.3.2.3.	Le projet d'enseignement bilingue de Laouénan – 1836	175

1.3.2.4.	La place du breton selon les écoles.....	177
1.3.3.	La Seconde République	180
1.3.4.	Le Second Empire.....	182
1.3.4.1.	L'enquête Duruy.....	182
1.3.4.2.	Une langue bretonne tenace	186
1.3.5.	La Troisième République jusqu'à la guerre 14-18	191
1.3.5.1.	Autour de la loi Ferry de 1882	192
1.3.5.2.	La méthode Carré et l'interdit total.....	194
1.3.5.3.	La position du clergé	196
1.3.5.3.1.	Des projets d'enseignement bilingue	196
1.3.5.3.2.	Un clergé sous surveillance.....	197
1.3.5.4.	L'épisode de l' « usage abusif du breton ».....	200
1.3.5.4.1.	Les débats parlementaires de février 1902.....	200
1.3.5.4.2.	Les mesures d'Émile Combes	201
1.3.5.4.3.	Les débats parlementaires de janvier 1903	204
1.3.5.5.	Bilan au tournant du siècle	207
1.3.5.5.1.	Une scolarisation à la peine.....	207
1.3.5.5.2.	Une langue bretonne qui résiste.....	209
1.3.5.5.3.	L'école se laïcise et se débrettonise	211
1.3.5.5.4.	Les sanctions contre le breton se répandent	212
1.3.6.	La Troisième République après la guerre 14-18.....	216
1.3.6.1.	Les vœux des élus pour l'enseignement du breton – Années 1920	216
1.3.6.2.	Les initiatives de Monseigneur Duparc - années 1920-1930	220
1.3.6.3.	Les campagnes pour le breton dans les écoles publiques - Années 1930	224
1.3.7.	L'épisode de la guerre 39-45.....	231
1.3.8.	Bilan linguistique : l'évolution du nombre de locuteurs au XX ^e siècle	233
1.4.	En Afrique subsaharienne : colonisation et langue française.....	237
1.4.1.	La colonisation	237
1.4.1.1.	Grandes étapes de la colonisation française	237
1.4.1.2.	La colonisation en Afrique subsaharienne	238
1.4.1.2.1.	L'Afrique occidentale	241
1.4.1.2.2.	L'Afrique équatoriale.....	241
1.4.1.2.3.	Le partage de l'Afrique	242
1.4.2.	Les débuts de l'école coloniale au Sénégal au XIX ^e siècle	243
1.4.2.1.	Une première expérience bilingue	243
1.4.2.1.1.	Jean Dard et l'enseignement en langue wolof	244
1.4.2.1.2.	Disgrâce et révocation.....	246
1.4.2.1.3.	Changement de cap linguistique	249
1.4.2.1.4.	Une idéologie en construction	252

1.4.2.2.	Les écoles des congrégations religieuses	254
1.4.2.2.1.	Les Sœurs de Saint-Joseph de Cluny	255
1.4.2.2.2.	Les Frères de l'Instruction chrétienne, ou Frères de Ploërmel.....	256
1.4.2.2.2.1.	L'implantation des frères au Sénégal.....	256
1.4.2.2.2.2.	Des missionnaires bretons peu formés à l'enseignement.....	258
1.4.2.2.3.	Les écoles de mission	261
1.4.2.3.	Les écoles non confessionnelles.....	262
1.4.2.3.1.	Les écoles laïques face aux écoles coraniques.....	262
1.4.2.3.1.1.	Rallier les populations musulmanes	262
1.4.2.3.1.2.	Le refus de la scolarisation en écoles chrétiennes.....	263
1.4.2.3.1.3.	Ouverture d'une école laïque et mesures contre les écoles coraniques	264
1.4.2.3.1.4.	Cours d'arabe et classes musulmanes à l'école laïque.....	266
1.4.2.3.1.5.	Un demi-siècle d'antagonismes.....	267
1.4.2.3.2.	Les écoles de poste	268
1.4.2.3.2.1.	La période Faidherbe	268
1.4.2.3.2.2.	Nouvelle tentative à la fin du siècle	269
1.4.2.3.3.	L'école des otages de Saint-Louis.....	271
1.4.2.3.3.1.	Les prémisses	272
1.4.2.3.3.2.	La première « École des otages »	273
1.4.2.3.3.3.	L' « École des fils de chefs et des interprètes ».....	275
1.4.2.4.	Vers le français obligatoire à l'école	276
1.4.2.4.1.	Répartition des élèves selon les types d'écoles.....	277
1.4.2.4.2.	Le français dans les écoles laïques.....	278
1.4.2.4.3.	Le français dans les écoles religieuses	280
1.4.2.4.3.1.	La doctrine de l'Église	280
1.4.2.4.3.2.	Le français dans les écoles des Quatre Communes.....	282
1.4.2.4.3.3.	Le français dans les écoles des missions.....	286
1.4.2.4.4.	L'interdit linguistique.....	288
1.4.2.4.4.1.	L'apparition de l'interdit et des sanctions	288
1.4.2.4.4.2.	L'apparition du symbole.....	290
1.4.3.	Les enjeux de l'école coloniale sous la Troisième République	292
1.4.3.1.	Les débats autour de la colonisation	292
1.4.3.1.1.	Les objectifs de la nouvelle phase de colonisation	292
1.4.3.1.2.	Les opposants à la colonisation.....	294
1.4.3.1.3.	La mission civilisatrice	296
1.4.3.2.	Un cadre scolaire pétri d'idéologie.....	299
1.4.3.2.1.	La question de l'assimilation.....	300
1.4.3.2.1.1.	« Races supérieures » et « races inférieures ».....	300
1.4.3.2.1.2.	Assimilation ou association ?.....	302

1.4.3.2.2. Faut-il instruire les colonisés ?	303
1.4.3.2.2.1. Les partisans.....	304
1.4.3.2.2.2. Les opposants.....	306
1.4.3.2.3. Quelle politique linguistique ?.....	309
1.4.3.2.3.1. La hiérarchisation des langues.....	309
1.4.3.2.3.2. Faut-il enseigner le français aux colonisés ?.....	311
1.4.3.3. Des objectifs pragmatiques	313
1.4.3.3.1. Former des personnels pour l'administration et le commerce.....	314
1.4.3.3.2. Faire aimer la France et sa langue	318
1.4.3.3.3. Préparer de futurs soldats	321
1.4.3.4. Un enseignement différencié.....	324
1.4.3.4.1. Un programme adapté aux capacités des « indigènes »	325
1.4.3.4.2. Le spectre du déclassement.....	328
1.4.3.4.3. Limiter l'enseignement du français	331
1.4.3.4.4. La formation d'une petite élite.....	334
1.4.4. Le français et l'école en Afrique subsaharienne 1900-1944.....	337
1.4.4.1. Le nouveau paysage scolaire colonial.....	338
1.4.4.1.1. La laïcisation de l'enseignement.....	338
1.4.4.1.1.1. Le renvoi des congrégations enseignantes du Sénégal.....	339
1.4.4.1.1.2. La laïcisation dans les autres colonies de l'AOF.....	340
1.4.4.1.2. La nouvelle configuration.....	341
1.4.4.1.2.1. Un réseau d'écoles laïques	341
1.4.4.1.2.2. Des écoles confessionnelles qui résistent	343
1.4.4.2. La politique linguistique dans les écoles coloniales	344
1.4.4.2.1. Évolutions de la <i>doxa</i> linguistique.....	345
1.4.4.2.1.1. Le choix de la « méthode directe ».....	345
1.4.4.2.1.2. Le français : unique langue d'enseignement dans le public.....	347
1.4.4.2.1.3. Quelques voix divergentes	350
1.4.4.2.1.4. Les pratiques linguistiques dans les écoles congréganistes.....	351
1.4.4.2.1.5. Le cas de la langue arabe en A.-O.F.....	353
1.4.4.2.2. Les sanctions linguistiques.....	356
1.4.4.2.2.1. La violence dans l'éducation sénégalaise.....	356
1.4.4.2.3. L'interdit linguistique dans les textes	360
1.4.4.2.3.1. Les acteurs de la propagation du symbole au Sénégal.....	362
1.4.5. Les années d'après-guerre.....	364
1.4.5.1. Évolutions de l'approche scolaire	364
1.4.5.2. Les langues dans le projet d'éducation de base de l'UNESCO.....	366
Conclusion	368

Deuxième partie. Etudes de cas : Bretagne et Sénégal	371
2.1. Le contexte	373
2.1.1. Contexte linguistique	373
2.1.1.1. En Bretagne	373
2.1.1.2. Au Sénégal.....	375
2.1.2. Contexte scolaire	378
2.1.2.1. En Bretagne	378
2.1.2.2. Au Sénégal.....	380
2.2. Les sources d'informations.....	383
2.2.1. La collecte en Bretagne.....	383
2.2.1.1. Mon enquête personnelle	383
2.2.1.1.1. L'enquête à base de questionnaires	383
2.2.1.1.1.1. Les difficultés	383
2.2.1.1.1.2. La recherche de témoins	384
2.2.1.1.1.3. Le questionnaire.....	385
2.2.1.1.1.4. La collecte des témoignages	389
2.2.1.1.2. Les autres formes de contributions.....	389
2.2.1.1.3. Bilan de mon enquête personnelle	390
2.2.1.2. Les sources complémentaires	392
2.2.1.2.1. Travaux de maîtrise.....	393
2.2.1.2.1.1. L'enquête de maîtrise d'Andrev Daniel	393
2.2.1.2.1.2. L'enquête de maîtrise de Klaoda an Du.....	395
2.2.1.2.2. Enquêtes sociolinguistiques	400
2.2.1.2.2.1. L'enquête « Mémoire d'un dommage » (1994-1996)	400
2.2.1.2.2.2. L'enquête « Brezhoneg war an dachenn »	405
2.2.1.2.2.3. Enquêtes sociolinguistiques individuelles	409
2.2.1.2.3. Collectes linguistiques enregistrées.....	410
2.2.1.2.3.1. La collecte de Mikael Madeg (1975-2020).....	411
2.2.1.2.3.2. La collecte de Kristian ar Braz (1998-2007).....	413
2.2.1.2.3.3. Quelques autres collecteurs individuels.....	414
2.2.1.2.3.4. La base de données Dastumedia	415
2.2.1.2.4. Récits biographiques.....	416
2.2.1.2.4.1. Autobiographies	416
2.2.1.2.4.2. Biographies	418
2.2.1.2.4.3. Dans la presse	418
2.2.1.2.5. Films	419
2.2.1.3. Classement global de la collecte en Bretagne	420
2.2.1.3.1. Ventilation des sources	420
2.2.1.3.2. Périmètre géographique	420

2.2.1.3.3.	Répartition hommes / femmes.....	422
2.2.1.3.4.	Répartition par tranches d'âge.....	423
2.2.2.	La collecte en Afrique.....	426
2.2.2.1.	La collecte au Sénégal.....	426
2.2.2.1.1.	Les tournages.....	426
2.2.2.1.2.	L'enquête à base de questionnaire.....	426
2.2.2.1.2.1.	La recherche des témoins.....	427
2.2.2.1.2.2.	Les entretiens.....	428
2.2.2.1.3.	Bilan de l'enquête au Sénégal.....	428
2.2.2.1.3.1.	Zones couvertes.....	428
2.2.2.1.3.2.	Langues concernées.....	431
2.2.2.1.3.3.	Profils des informateurs.....	432
2.2.2.2.	Les autres pays abordés.....	433
2.2.2.2.1.	Autres pays de l'A-OF.....	434
2.2.2.2.2.	Pays de l'A.-E.F.....	437
2.2.2.3.	Classement global de la collecte en Afrique.....	439
2.2.2.3.1.	Périmètre géographique.....	439
2.2.2.3.2.	Périmètre linguistique.....	440
2.2.2.3.3.	Répartition hommes / femmes.....	440
2.2.2.3.4.	Répartition par tranches d'âge.....	441
2.2.3.	Qualité et fiabilité des sources.....	442
2.2.3.1.	En préambule.....	443
2.2.3.2.	Les sources en Bretagne.....	444
2.2.3.2.1.	Questions liées à la recherche des témoignages.....	445
2.2.3.2.1.1.	Le niveau de représentativité de l'échantillon.....	445
2.2.3.2.1.2.	La disparité des formes de contribution.....	447
2.2.3.2.1.3.	Témoignages directs et témoignages indirects.....	449
2.2.3.2.2.	Questions liées aux collecteurs.....	450
2.2.3.2.2.1.	L'expérience des enquêteurs.....	450
2.2.3.2.2.2.	Les problèmes de compréhension.....	451
2.2.3.2.3.	Questions liées aux témoins.....	452
2.2.3.2.3.1.	La question de la sincérité.....	452
2.2.3.2.3.2.	L'âge des informateurs et la distance par rapport aux faits.....	455
2.2.3.2.3.3.	Fiabilité totale, fiabilité partielle et perceptions évolutives.....	455
2.2.3.2.4.	Consolidation des témoignages.....	457
2.2.3.2.4.1.	Les sources d'informations complémentaires.....	457
2.2.3.2.4.2.	Le croisement des sources d'enquête.....	458
2.2.3.2.4.3.	Le nombre de témoignages.....	463
2.2.3.3.	Les sources au Sénégal et au-delà.....	464

2.2.3.3.1. Une collecte homogène.....	464
2.2.3.3.2. Des informateurs plus jeunes et plus proches de la période des faits.....	465
2.2.3.3.3. Des sources concordantes.....	466
2.3. Le dépouillement des données collectées.....	469
2.3.1. Délimitation du champ d'analyse et classement.....	469
2.3.1.1. Tri des témoignages.....	469
2.3.1.1.1. En Bretagne.....	469
2.3.1.1.2. Au Sénégal élargi (A.-O.F. et A.-E.F.).....	471
2.3.1.2. Recours à un logiciel d'exploitation de données : Le Sphinx.....	472
2.3.1.2.1. Choix des témoignages.....	472
2.3.1.2.2. Intégration des données dans le logiciel.....	473
2.3.2. Les témoins.....	475
2.3.2.1. Types de contributions et genre des informateurs.....	475
2.3.2.2. Origines socio-culturelles des témoins.....	476
2.3.2.2.1. Profession des parents.....	476
2.3.2.2.1.1. En Bretagne.....	476
2.3.2.2.1.2. Au Sénégal élargi.....	478
2.3.2.2.2. Profession des témoins.....	479
2.3.2.2.2.1. En Bretagne.....	479
2.3.2.2.2.2. Au Sénégal élargi.....	481
2.3.2.3. Environnement linguistique dans l'enfance.....	483
2.3.2.3.1. Niveau d'études et de français des parents.....	483
2.3.2.3.1.1. En Bretagne.....	483
2.3.2.3.1.2. Au Sénégal élargi.....	484
2.3.2.3.2. Langue(s) d'usage du foyer.....	486
2.3.2.3.2.1. En Bretagne.....	486
2.3.2.3.2.2. Au Sénégal élargi.....	488
2.3.2.3.3. Connaissance du français avant la scolarisation.....	489
2.3.3. Écoles et instituteurs.....	490
2.3.3.1. Les écoles religieuses et les écoles laïques.....	490
2.3.3.2. Les instituteurs.....	491
2.3.3.3. La langue du catéchisme en Bretagne.....	492
2.3.4. Modalités des pratiques.....	494
2.3.4.1. Contours de l'interdit.....	494
2.3.4.1.1. Lieux de l'interdit.....	494
2.3.4.1.2. Délai d'apprentissage.....	495
2.3.4.2. Le symbole.....	497
2.3.4.2.1. La méthode.....	497
2.3.4.2.2. Le nombre de témoignages.....	498

2.3.4.2.3. Les objets.....	499
2.3.4.2.3.1. Nom des objets	499
2.3.4.2.3.2. Nature des objets	501
2.3.4.2.4. Les modalités de circulation de l'objet	521
2.3.4.2.4.1. Modes de port du symbole	522
2.3.4.2.4.2. Périmètre des poursuites.....	524
2.3.4.2.5. Les corollaires de la pratique.....	526
2.3.4.2.5.1. Stratégies pour se débarrasser du symbole	526
2.3.4.2.5.2. Surveillance, dénonciations et autres coups bas	529
2.3.4.2.5.3. Moqueries	536
2.3.4.2.5.4. Solidarité et rébellion.....	543
2.3.4.3. Les punitions	549
2.3.4.3.1. En Bretagne	549
2.3.4.3.1.1. Cadre des sanctions.....	549
2.3.4.3.1.2. Nature des punitions	551
2.3.4.3.2. Au Sénégal élargi (A.-O.F. et A.-E.F.)	562
2.3.4.3.2.1. Cadre des punitions	562
2.3.4.3.2.2. Nature des punitions	564
2.3.4.4. Exemples de la continuité des pratiques en Bretagne	574
2.3.4.4.1. Quelques communes dans le Finistère.....	574
2.3.4.4.1.1. Pays de Léon	575
2.3.4.4.1.2. Basse-Cornouaille	583
2.3.4.4.2. Quelques communes dans les Côtes-d'Armor.....	588
2.3.4.4.2.1. Haute-Cornouaille	588
2.3.4.4.2.2. Trégor	591
2.3.4.4.3. Quelques communes dans le Morbihan.....	595
2.3.4.4.4. Cartes des pratiques par cantons.....	597
2.3.5. Perception des pratiques.....	600
2.3.5.1. Commentaires sur les enseignants	600
2.3.5.1.1. En Bretagne	600
2.3.5.1.2. En Afrique	605
2.3.5.2. Jugements sur les pratiques.....	610
2.3.5.2.1. En Bretagne	610
2.3.5.2.1.1. Une expérience ludique ou traumatisante ?.....	610
2.3.5.2.1.2. Des méthodes appropriées ?.....	619
2.3.5.2.1.3. Une contestation tardive.....	623
2.3.5.2.2. En Afrique	624
2.3.5.2.2.1. Quelques chiffres	625
2.3.5.2.2.2. Les défenseurs du symbole.....	626

2.3.5.2.2.3. Les opposants à la pratique du symbole	631
2.3.5.3. Position et implication des parents	639
2.3.5.3.1. En Bretagne	639
2.3.5.3.1.1. Une large approbation du système.....	6399
2.3.5.3.1.2. Quelques cas d'opposition	643
2.3.5.3.2. En Afrique	645
2.3.5.3.2.1. Entre méconnaissance et approbation	645
2.3.5.3.2.2. Le maître a toujours raison.....	648
2.3.5.3.2.3. Entre acceptation et (rare) contestation.....	649
2.3.6. Évolution des pratiques.....	651
2.3.6.1. Une lente évolution en Bretagne	651
2.3.6.1.1. Un étalement de la fin du symbole.....	652
2.3.6.1.2. Quelques témoignages d'instituteurs.....	654
2.3.6.2. Une pratique tenace en Afrique subsaharienne.....	656
2.3.6.2.1. Les témoignages des anciens élèves	657
2.3.6.2.2. Ceux qui sont devenus instituteurs	660
2.3.6.2.2.1. Diminution progressive de la pratique.....	660
2.3.6.2.2.2. Regards sur la pratique	665
2.3.6.2.3. Le cas du Cameroun	668
2.3.7. Quelques parcours.....	669
2.3.7.1. Les punitions et l'humiliation.....	669
2.3.7.2. L'implication des parents	670
2.3.7.3. Le regard d'un « hussard de la République »	672
2.3.7.4. Les souvenirs d'une fille d'institutrice.....	673
2.3.7.5. La marque indélébile	674
2.3.7.6. La langue du chien.....	676
2.3.7.7. « La France nous aimait »	678
2.3.7.8. La rupture.....	679
Conclusion	680

Troisième partie. Les pratiques de substitution linguistique en France et dans le monde... 689

3.1. L'imposition du français ailleurs dans l'empire.....	691
3.1.1. Dans les autres régions de l'Hexagone	691
3.1.1.1. La pratique au Pays basque.....	691
3.1.1.1.1. Contexte historique	691
3.1.1.1.2. Témoignages	693
3.1.1.2. Les pratiques dans le domaine d'oc	701
3.1.1.2.1. En Gascogne	701
3.1.1.2.2. En Languedoc.....	704

3.1.1.2.2.1. Contexte historique	704
3.1.1.2.2.2. Témoignages	704
3.1.1.2.3. En Provence.....	719
3.1.1.2.3.1. Du <i>signum</i> au « signal » : les auteurs du XIX ^e siècle	719
3.1.1.2.3.2. Les témoignages contemporains.....	722
3.1.1.3. En Catalogne du Nord.....	724
3.1.1.4. La pratique en Corse.....	729
3.1.1.5. La pratique en zone francoprovençale.....	731
3.1.1.6. La pratique en Alsace et en Lorraine.....	733
3.1.1.6.1. Le XIX ^e siècle jusqu'en 1870	734
3.1.1.6.2. De 1870 à 1945.....	739
3.1.1.6.3. Depuis 1945	741
3.1.1.6.3.1. Le contexte historique	741
3.1.1.6.3.2. La pratique du « symbole »	743
3.1.1.6.3.3. Les sanctions sans « symbole ».....	749
3.1.1.6.3.4. Langue « chic » contre langue de « ploucs » et de « Boches »	755
3.1.1.6.3.5. Des jugements différents sur les pratiques.....	759
3.1.1.6.3.6. La rupture de la transmission	761
3.1.1.7. La pratique en Flandre	763
Conclusion	766
3.1.2. Le cas de la langue des signes	767
3.1.2.1. Un long chemin vers la reconnaissance	767
3.1.2.2. Les pratiques scolaires.....	769
3.1.3. Dans la France d'outre-mer.....	771
3.1.3.1. Les Antilles.....	771
3.1.3.2. L'Océanie.....	773
3.1.3.2.1. Kanaky / Nouvelle-Calédonie	774
3.1.3.2.1.1. Un long chemin vers l'instruction et l'acquisition du français.....	774
3.1.3.2.1.2. Un interdit linguistique glottophage ?.....	777
3.1.3.2.2. La Polynésie française	779
3.1.3.3. L'Afrique du Nord	782
3.1.3.3.1. L'Algérie	782
3.1.3.3.1.1. Les témoignages.....	782
3.1.3.3.1.2. L'assimilation jusqu'aux années 1880	783
3.1.3.3.1.3. La ségrégation après 1880.....	788
3.1.3.3.2. Le reste du Maghreb	791
3.1.3.4. L'Indochine.....	793
Conclusion	796
3.2. L'imposition de l'anglais dans l'empire britannique	799

3.2.1. L'imposition de l'anglais en Irlande.....	799
3.2.1.1. Le contexte.....	799
3.2.1.1.1. Le cadre historique et légal.....	799
3.2.1.1.1.1. Le gaélique langue florissante.....	800
3.2.1.1.1.2. Premiers coups de boutoir sous la dynastie des Tudor.....	801
3.2.1.1.1.3. Les <i>Penal Laws</i>	802
3.2.1.1.2. Le système éducatif.....	804
3.2.1.1.2.1. Les premières écoles irlandaises : écoles monastiques et écoles bardiques... 804	
3.2.1.1.2.2. L'implantation des écoles anglaises.....	805
3.2.1.1.2.3. Les <i>hedge schools</i>	806
3.2.1.1.2.4. Le retour des écoles catholiques et l'arrivée de la <i>Kildare Place Society</i>	808
3.2.1.1.2.5. Les <i>National Schools</i>	809
3.2.1.1.3. Le déclin de la langue.....	810
3.2.1.2. L'interdit linguistique.....	812
3.2.1.2.1. Les sources.....	812
3.2.1.2.2. Les dates de la pratique.....	815
3.2.1.2.3. Dans le Kerry, <i>signum</i> et <i>capall bán</i>	819
3.2.1.2.3.1. Le <i>signum</i> , du latin à l'anglais obligatoire.....	819
3.2.1.2.3.2. <i>Signum</i> et <i>capall bán</i> : la pratique irlandaise.....	821
3.2.1.2.4. Ailleurs, tally sticks et bataí scóir.....	823
3.2.1.2.4.1. Le fonctionnement du tally stick / bata scór.....	824
3.2.1.2.4.2. Le rôle des parents.....	8266
3.2.1.2.4.3. Les punitions.....	830
3.2.1.2.5. <i>Hedge schools</i> et <i>National schools</i>	832
3.2.1.3. Les conséquences sur l'image de la langue.....	834
3.2.2. L'imposition de l'anglais en Écosse.....	838
3.2.2.1. Le contexte.....	838
3.2.2.1.1. Le cadre historique et linguistique.....	838
3.2.2.1.2. Le cadre scolaire.....	842
3.2.2.1.2.1. L'assimilation par l'école, en latin puis en anglais (XV ^e – XVIII ^e siècles).....	842
3.2.2.1.2.2. Un peu de gaélique, pour mieux apprendre l'anglais (XVIII ^e - XIX ^e siècles).....	844
3.2.2.1.2.3. L'école obligatoire (1872) et la <i>Gaelic Clause</i> (1918).....	845
3.2.2.2. Les pratiques linguistiques à l'école.....	847
3.2.2.2.1. Des sources limitées.....	847
3.2.2.2.2. Des pratiques diversifiées.....	848
3.2.2.2.2.1. Les pratiques avec objet stigmatisant.....	849
3.2.2.2.2.2. Les châtiments corporels, sans objet stigmatisant.....	854
3.2.2.2.2.3. Les autres mentions de l'interdit.....	857
3.2.2.2.2.4. Le gaélique autorisé mais discriminé, parfois enseigné.....	859

3.2.2.2.3.	L'étendue des pratiques	860
3.2.2.2.3.1.	Évolution chronologique des pratiques	860
3.2.2.2.3.2.	Bilan	864
3.2.3.	L'imposition de l'anglais au pays de Galles	865
3.2.3.1.	Le contexte.....	866
3.2.3.1.1.	Le cadre historique et linguistique	866
3.2.3.1.2.	Le système éducatif	868
3.2.3.1.2.1.	L'école aux mains de l'Église jusqu'au XIX ^e siècle.....	868
3.2.3.1.2.2.	La marque des « <i>Blue Books</i> ».....	870
3.2.3.1.2.3.	Le gallois à l'école après les <i>Blue Books</i>	875
3.2.3.1.2.4.	L'école obligatoire à partir de 1880.....	877
3.2.3.2.	L'interdit linguistique.....	878
3.2.3.2.1.	Des sources limitées	878
3.2.3.2.2.	Les témoignages.....	880
3.2.3.2.2.1.	Le Welsh Not.....	880
3.2.3.2.2.2.	Les punitions sans Welsh Not	897
3.2.3.2.2.3.	Fin de l'interdit linguistique	900
3.2.3.2.3.	Variations sur une méthode.....	901
3.2.3.2.3.1.	Les objets.....	901
3.2.3.2.3.2.	Les sanctions	902
3.2.3.2.3.3.	Les conséquences sur les enfants	903
3.2.3.2.4.	Bilan des pratiques.....	906
3.2.3.3.	Des langues de valeur inégale	907
3.2.3.3.1.	Une langue galloise disqualifiée	907
3.2.3.3.2.	Anglicisation et embrigadement.....	910
3.2.4.	La langue des signes au Royaume-Uni.....	913
3.2.5.	L'imposition de l'anglais ailleurs dans l'empire britannique : l'Afrique	915
3.2.5.1.	Quelques exemples en Afrique : Kenya et Gambie	915
3.2.5.2.	<i>Indirect rule</i> vs assimilation	919
	Conclusion	923
3.3.	L'imposition du japonais au Japon.....	925
3.3.1.	Contexte historique	925
3.3.1.1.	Du Japon féodal à l'ère Meiji	925
3.3.1.2.	La restauration Meiji : transformation.....	926
3.3.1.2.1.	Les délégations en Europe et aux États-Unis	926
3.3.1.2.2.	La transformation en un État-nation centralisé.....	927
3.3.1.3.	La restauration Meiji : expansion	928
3.3.2.	Contexte linguistique : l'avènement du <i>kokugo</i>	930
3.3.2.1.	État des lieux à l'ère Meiji (1868-1912).....	930

3.3.2.2.	L'élaboration de la langue nationale : le <i>kokugo</i>	932
3.3.2.2.1.	Intentions et premiers pas	932
3.3.2.2.2.	L'artisan de la langue nationale : Kazutoshi Ueda	933
3.3.2.2.3.	Création et imposition de la langue unique	935
3.3.3.	Le sort des minorités : Ainou Mosir et îles Ryūkyū	936
3.3.3.1.	Hokkaidō et le cas des Aïnous	937
3.3.3.1.1.	L'intégration dans l'Empire	937
3.3.3.1.2.	L'assimilation par l'école.....	938
3.3.3.2.	Les îles Ryukyu et le <i>hōgen fuda</i>	939
3.3.3.2.1.	Les langues des îles Ryukyu	939
3.3.3.2.2.	L'imposition du japonais	940
3.3.3.2.2.1.	A l'ère Meiji, l'école au service de la langue unique	940
3.3.3.2.2.2.	Les effets de l'émigration des années 1920 et 1930.....	941
3.3.3.2.2.3.	La guerre et l'occupation américaine	942
3.3.3.2.3.	Le <i>hōgen fuda</i>	945
3.3.3.2.3.1.	Les sources.....	945
3.3.3.2.3.2.	Début et fin du <i>hōgen fuda</i>	946
3.3.3.2.3.3.	La méthode	947
3.3.3.2.3.4.	Des élèves entre jeu et ressentiment.....	948
3.3.3.2.3.5.	Quelques voix discordantes	950
3.3.3.2.3.6.	La possible influence française.....	951
3.4.	Pratiques similaires ailleurs dans le monde.....	955
3.4.1.	Ailleurs en Europe	955
3.4.1.1.	L'Espagne	955
3.4.1.1.1.	Un interdit de longue date	955
3.4.1.1.2.	Quelques exemples.....	958
3.4.1.1.2.1.	Au Pays basque	958
3.4.1.1.2.2.	Aux Baléares.....	965
3.4.1.2.	L'Italie.....	968
3.4.1.3.	La Suisse	969
3.4.1.3.1.	L'école et le déclin des « patois ».....	969
3.4.1.3.2.	La mauvaise image des « patois »	972
3.4.1.4.	La Belgique	973
3.4.1.5.	L'Allemagne	974
3.4.1.6.	L'Europe de l'Est	975
3.4.1.6.1.	La Pologne sous domination prussienne	975
3.4.1.6.2.	Les pays sous domination russe	976
3.4.2.	Dans le reste du monde	977
3.4.2.1.	L'Amérique du Nord	977

3.4.2.1.1. Le Canada.....	978
3.4.2.1.2. Les États-Unis.....	981
3.4.2.1.2.1. Oregon : langue klamath-modoc	981
3.4.2.1.2.2. Caroline du Nord : langue cherokee	982
3.4.2.1.2.3. Louisiane : langue française.....	983
3.4.2.2. L'Amérique Latine	985
3.4.2.2.1. Les pays de l'ancien empire espagnol.....	985
3.4.2.2.2. Le Brésil	988
3.4.2.3. Taiwan	988
Conclusion	989

Quatrième partie. Tenants et aboutissants des processus de substitution linguistique..... 993

4.1. En Bretagne : une substitution linguistique qui a abouti.....	995
4.1.1. Le cadre de la substitution.....	995
4.1.1.1. Un contexte propice : les mouvements de population.....	995
4.1.1.1.1. Les voies de communication.	995
4.1.1.1.2. L'armée et la guerre 14-18	998
4.1.1.2. Un facteur décisif : l'image négative de la langue.....	1002
4.1.1.2.1. Les langues régionales vues par les commentateurs	1002
4.1.1.2.1.1. En France : les patois.....	1003
4.1.1.2.1.2. En Bretagne au XIX ^e siècle, un idiome et un peuple grossiers et barbares....	1006
4.1.1.2.1.3. Aux XX ^e -XX ^e siècle : dénigrement et persiflage.....	1012
4.1.1.2.1.4. Au tournant du XXI ^e siècle : férocité sur fond d'humour.....	1016
4.1.1.2.2. La langue bretonne vue par ses locuteurs	1019
4.1.1.2.2.1. Une langue de « ploucs » retardés.....	1019
4.1.1.2.2.2. La langue des classes sociales inférieures.....	1021
4.1.1.2.2.3. Une langue inutile, voire handicapante.....	1024
4.1.1.2.3. Les événements de la Seconde Guerre mondiale	10277
4.1.1.3. Une motivation forte : le désir d'ascension sociale	1030
4.1.1.4. Des agents du changement efficaces : les femmes.....	1035
4.1.1.4.1. La hantise d'être jugées attardées.....	1035
4.1.1.4.2. Trouver un bon mari, trouver une épouse.....	1038
4.1.1.4.3. Une stratégie des autorités.....	1041
4.1.2. L'outil puissant de la substitution : l'école	1043
4.1.2.1. Le breton, cause de souffrances à l'école	1044
4.1.2.1.1. Mutisme, symbole et délation	1044
4.1.2.1.2. La « faute » et la sanction	1047
4.1.2.1.3. Humiliation des enfants et infériorisation de la langue	1049
4.1.2.2. Le changement de langue qui en découle	1051

4.1.2.2.1.	Ne pas transmettre pour ne pas handicaper.....	1051
4.1.2.2.2.	Le français de l'école s'impose à la maison.....	1056
4.1.2.3.	L'école, clef de voute de la substitution linguistique.....	10584.1.3.
	La position de l'Église.....	1060
4.1.3.1.	Une proximité ancienne de l'Église avec la langue bretonne.....	1060
4.1.3.2.	Pragmatisme ou attachement réel ?.....	1063
4.1.3.2.1.	Une situation paradoxale.....	1064
4.1.3.2.2.	Un réel attachement à la langue.....	1065
4.1.3.3.	La position ambiguë de l'Église.....	1067
4.1.3.3.1.	Les craintes générées par la crise de 1902-1905.....	1067
4.1.3.3.2.	La compétition avec l'école laïque.....	1068
4.1.4.	Les étapes de l'effondrement de la transmission.....	1071
4.1.4.1.	Quelques chiffres.....	1071
4.1.4.2.	Un processus bouclé en un demi-siècle.....	1072
4.1.4.2.1.	Une percée précoce du français en certains lieux et milieux.....	1073
4.1.4.2.2.	Quelques résistances.....	1074
4.1.4.2.2.1.	L'incongruité du français.....	1074
4.1.4.2.2.2.	Le poids des grands-parents.....	1076
4.1.4.2.3.	Le tournant de l'après-guerre.....	1079
4.1.4.2.3.1.	Une rupture d'un enfant à l'autre.....	1079
4.1.4.2.3.2.	Cessation complète de la transmission.....	1081
4.1.4.2.4.	Fin de partie : les locuteurs passifs.....	1082
4.1.4.3.	Le tempo général de la substitution linguistique.....	1084
4.1.5.	Sur l'adhésion supposée des Bretons à l'abandon de leur langue.....	1086
4.1.5.1.	Un désir d'être assimilés ?.....	1087
4.1.5.2.	Quand les maux replacent les mots.....	1088
4.1.5.2.1.	Au-delà des violences physiques.....	1089
4.1.5.2.1.1.	La violence psychologique.....	1089
4.1.5.2.1.2.	La violence symbolique.....	1092
4.1.5.2.2.	Facettes de l'identité négative.....	1094
4.1.5.2.2.1.	Le poids de la honte.....	1095
4.1.5.2.2.2.	Le sentiment d'infériorité.....	1101
4.1.5.2.2.3.	L'auto-odi et le refoulement.....	1104
4.1.5.2.2.4.	Dépression, alcoolisme, sursuicidité, maladie.....	1106
4.1.5.2.3.	La génération « sacrifiée ».....	1114
4.1.5.2.3.1.	Le fossé intergénérationnel.....	1114
4.1.5.2.3.2.	Regard sur le passé.....	1118
4.1.5.3.	Poser la question de la non-transmission.....	1119
4.1.5.3.1.	Une évidence ?.....	1119
4.1.5.3.2.	Quel choix ?.....	1122

4.1.5.4.	Aujourd'hui, entre regrets et rejet	1124
4.1.5.4.1.	L'incompréhension	1124
4.1.5.4.2.	Le rejet.....	1126
4.1.5.4.3.	Les regrets	1129
4.1.5.4.3.1.	Les regrets des parents.....	1129
4.1.5.4.3.2.	Les regrets des enfants.....	1131
4.1.5.4.3.3.	Des idées qui évoluent	1132
4.1.6.	Une volonté d'éradication ?.....	1136
4.1.6.1.	Une volonté affirmée	1136
4.1.6.1.1.	Les déclarations des hommes politiques	1136
4.1.6.1.2.	Les consignes des inspecteurs.....	1140
4.1.6.1.3.	Les témoignages	1145
4.1.6.2.	Un rendez-vous manqué avec l'histoire.....	1147
4.1.6.2.1.	Une langue condamnée par son exclusion de l'école	1147
4.1.6.2.2.	L'option manquée du bilinguisme	1149
4.1.6.2.3.	Finalement, un avenir compromis.....	1152
4.2.	Au Sénégal, pas de substitution linguistique	1154
4.2.1.	Régions et colonies.....	1154
4.2.1.1.	Des entités comparables ?.....	1154
4.2.1.1.1.	Au XIX ^e siècle, la Bretagne vue comme une colonie	1154
4.2.1.1.2.	Dans les archives, des Africains attardés et inférieurs.....	1157
4.2.1.1.3.	Aux XX ^e et XXI ^e siècle, une infériorisation plus subtile.....	1158
4.2.1.2.	Des similarités dans l'approche linguistique	1160
4.2.1.2.1.	Des pratiques proches.....	1160
4.2.1.2.2.	Un même discours sur l'utilité du français.....	1162
4.2.1.2.3.	Le prestige de la langue coloniale	1164
4.2.1.2.4.	Quelles conséquences à une telle adhésion ?.....	1166
4.2.2.	Une transmission qui perdure.....	1167
4.2.2.1.	Une transmission qui relève de l'évidence.....	1167
4.2.2.2.	Les raisons de la continuité de la transmission.....	1169
4.2.2.2.1.	Pendant la période coloniale	1169
4.2.2.2.1.1.	Une volonté d'éradication ?	1169
4.2.2.2.1.2.	Une scolarisation limitée.....	1170
4.2.2.2.2.	Après l'indépendance.....	1173
4.2.2.2.2.1.	La lente évolution des politiques linguistiques	1174
4.2.2.2.2.2.	Un taux de scolarisation en croissance lente.....	1178
4.2.2.2.2.3.	Scolarisation et infériorisation.....	1180
4.2.2.2.2.4.	L'affirmation de la valeur des langues sénégalaises	1182
4.2.2.3.	Le schéma de la transmission	1186

4.2.3. Un schéma linguistique évolutif	1187
4.2.3.1. La lente mutation du modèle éducatif.....	1187
4.2.3.1.1. La question du niveau de français	1187
4.2.3.1.2. Une conception de la pédagogie qui évolue	1189
4.2.3.1.3. La montée en puissance de l'enseignement en langues autochtones	1191
4.2.3.1.3.1. Premiers tâtonnements à partir des années 1970.....	1191
4.2.3.1.3.2. Extension et diversification dans les années 2000.....	1193
4.2.3.1.3.3. Appropriation par l'État et consolidation ?.....	1194
4.2.3.2. Une société multilingue	11966
4.2.3.2.1. Une place pour chaque langue.....	1196
4.2.3.2.2. La concurrence entre langues sénégalaises.....	1198
4.2.3.2.3. La question de la langue officielle.....	1202
4.2.3.3. Le modèle sénégalais	1204
4.2.4. Ailleurs en Afrique subsaharienne francophone	1205
4.2.4.1. Un niveau d'alphabétisation en français variable.....	1205
4.2.4.2. Au Cameroun, une transmission parfois mise à mal.....	1207
4.2.4.3. Au Gabon et en République du Congo, un français triomphant.....	1209
4.2.4.4. En Côte d'Ivoire, le français langue africaine.....	1210
4.3. L'idéologie de la langue unique	1214
4.3.1. Les modalités de l'imposition de langues dominantes	1214
4.3.1.1. Un schéma qui se répète.....	1214
4.3.1.1.1. Des contextes similaires.....	1214
4.3.1.1.2. L'école comme outil de l'idéologie de la langue unique	1215
4.3.1.2. Des modèles différents.....	1218
4.3.1.2.1. Le modèle latin : constitution d'une élite lettrée	1218
4.3.1.2.2. Le modèle « central » : assimilation.....	1219
4.3.1.2.2.1. En France et au Japon : assimilation et éradication.....	1220
4.3.1.2.2.2. Au Royaume-Uni : assimilation sans éradication	1221
4.3.1.2.3. Le modèle colonial : constitution d'une élite utilitaire.....	1223
4.3.1.2.3.1. Dans l'empire anglais	1223
4.3.1.2.3.2. Dans l'empire français	1224
4.3.2. Les fonctions de la langue unique	1226
4.3.2.1. La langue unique comme ciment de l'État-nation	1227
4.3.2.1.1. En France : la matrice du modèle.....	1227
4.3.2.1.2. En Afrique subsaharienne francophone : un modèle qui s'éloigne.....	1233
4.3.2.1.3. Au Japon : le modèle poussé à l'extrême	1234
4.3.2.2. La langue comme outil de soumission.....	1238
4.3.2.3. La langue comme marqueur social.....	1242
4.3.3. De la valeur des langues.....	1245

4.3.3.1. Langues supérieures, langues inférieures ?	1245
4.3.3.2. Universalité vs diversité ?.....	1250
Conclusion générale	1253
Rappel des questions posées.....	1253
Conclusions principales	1254
Conclusions annexes	1259
Bibliographie	1265
Filmographie	1320
Archives	1321
Annexes.....	1323
Table des tableaux.....	1397
Table des graphiques.....	1398
Table des cartes	1398
Table des illustrations	1399
Résumé	1402
Abstract	1402

Notes liminaires

De l'usage de certains termes

Les termes « informateur » et « témoin », bien que n'ayant pas rigoureusement le même sens, seront ici utilisés indifféremment pour des raisons de fluidité de lecture, et sans que le mot « informateur » ne porte de connotation négative. Il sera cependant toujours précisé si ces informateurs sont des témoins directs des faits ou s'ils leur ont été rapportés.

En ce qui concerne les populations et les langues « premières » des différents territoires que j'aborderai, je suis pleinement consciente des problèmes que posent des termes comme « indigène » ou « autochtone », qui ne sont pas les mêmes d'un continent à l'autre. J'emploierai ici sans restriction le mot « autochtone », mais je n'aurai en revanche recours à « indigène » qu'en l'entourant de guillemets, et dans un cadre historique, à des époques où le terme était, de fait, en usage.

Quant aux langues, il m'arrivera d'utiliser le vocable « patois », mais là encore toujours avec des guillemets, ce mot étant chargé d'une couleur péjorative.

Le cas du mot « dialecte » est plus difficile : il peut en effet avoir une valeur tout à fait acceptable en linguistique (la langue bretonne compte plusieurs dialectes, le léonais, le trégorrois, le cornouaillais et le vannetais ; de nombreuses langues africaines ont de même plusieurs dialectes, etc.) ; mais il peut aussi être tout à fait discriminant dans la bouche de personnes en position de domination, comme par exemple les colons en Afrique¹. Je m'abstiendrai donc en général de l'écrire sans guillemets, sauf dans les cas où les locuteurs revendiquent eux-mêmes cette appellation, comme par exemple les Suisses alémaniques.

Pour ce qui est des langues parlées dans les différentes régions de France, le terme communément accepté aujourd'hui est « langues régionales », et je l'utiliserai même si je considère qu'il est insuffisant. J'aurai aussi à l'occasion recours au mot « autochtone » pour les langues de l'Hexagone, en m'appuyant sur la définition du Larousse : « Originaire du pays qu'il habite, dont les ancêtres ont vécu dans ce pays »

Enfin, je désignerai la langue nationale irlandaise indifféremment par les termes gaélique et irlandais. La langue d'Écosse est également le gaélique, mais je veillerai à ce qu'il n'y ait jamais de confusion

¹ Voir Louis-Jean Calvet, Calvet, *Linguistique et colonialisme – Petit traité de glottophagie – Français go home*, Payot, Paris, 1974 et 1988, pp. 52-54.

Traductions

On trouvera dans ma thèse des extraits de nombreux textes en langue étrangère, qui ont été traduits par différentes personnes, dont les noms ne seront pas systématiquement donnés à la suite des traductions. On se référera donc à la liste suivante :

- Allemand : Petra Neuenhaus
- Anglais : Rozenn Milin et Éamon O Ciosain
- Basque : Xarles Videgain, Txomin Heguy, Suzana Larea
- Espagnol : Rozenn Milin, Béatrice Guivarc'h
- Gallois : Rozenn Milin, Elin Haf Gruffydd Jones, Huw Gruffydd Iwan Jones
- Irlandais : Éamon O Ciosain
- Japonais : Françoise Noguchi-Moalic et Tomoki Noguchi
- Latin : Jean-Pierre Lecouey

Abréviations

Les abréviations suivantes désigneront les départements de Bretagne en notes de bas de page :

CdA : Côtes d'Armor
M : Morbihan
NF : nord-Finistère
CF : centre-Finistère
SF : sud-Finistère

Les noms des pays d'Afrique subsaharienne seront également abrégés dans les notes de bas de page :

SEN : Sénégal
MAL : Mali
MAU : Mauritanie
GUI : Guinée
GAM : Gambie
CDI : Côte d'Ivoire
BUR: Burkina-Faso
CAM: Cameroun
GAB : Gabon
CON : Congo

Avant-propos

Je suis née en 1960 au sein d'une famille de modestes paysans du Bas-Léon¹, tout au bout de la péninsule bretonne. La vie y était encore organisée selon les usages traditionnels des campagnes : la famille se concevait au sens large (trois générations logeaient sous le même toit - le grand-père, les parents, et les enfants) et il allait de soi que chacun, quel que soit son âge, participait aux travaux de la ferme.

La période de mon enfance et de ma jeunesse a cependant été marquée par des mutations considérables, qui ont profondément transformé une société rurale dont le mode de vie n'avait que très peu changé depuis plusieurs siècles. Chez nous, les années 1950 avaient été celles de l'arrivée de l'électricité (1953), du tracteur (1957) et de l'eau courante (1959) ; les années 1960 furent celles de l'évolution de l'habitat (1967-1968) et du changement de mobilier ; quant aux années 1970, elles achevèrent la transformation des paysages avec le remembrement des terres et l'arasement des talus (1972); elles virent aussi la modification progressive de l'alimentation, l'arrivée du téléphone, et vers la fin de la décennie le début du déclin des pratiques religieuses.

Les années 1950 et 1960 furent par ailleurs celles d'un autre bouleversement profond, dont on n'a pas fini d'analyser la portée, tant il a été lourd de conséquences : l'abandon abrupt de la transmission du breton au profit du français, dans notre famille comme dans la plupart des familles paysannes de Basse-Bretagne².

Mon grand-père paternel, né en 1897, vivait avec nous et, s'il savait le français, il ne l'utilisait qu'occasionnellement, tant cette langue n'était pas la sienne. Mes parents, quant à eux, avaient vu le jour en 1926 et 1932 et ils n'en connaissaient pas un mot avant d'aller à l'école, selon l'expression consacrée. N'ayant guère eu la possibilité de faire des études, ils restèrent à la ferme, l'un à 12 ans et l'autre à 13 ans et demi, et leur langue usuelle demeura le breton. De toute mon existence je ne les ai jamais vus s'adresser les uns aux autres autrement qu'en leur langue maternelle, et il aurait été totalement incongru qu'ils se parlent en français. Ils avaient recours à cette langue seulement en deux circonstances : d'une part lorsque des personnes extérieures et d'un autre statut social (représentants divers, vétérinaire, géomètres du remembrement, etc.) étaient de passage à la ferme, et d'autre part lorsqu'ils s'adressaient à nous, mon frère aîné (né en 1957) et moi-même. Pour être plus précise, je dois ajouter que mon frère passait son temps aux champs dans le monde des hommes où, à l'époque, on parlait encore breton avec les plus jeunes, alors que je restais à la maison avec ma mère m'occuper des bêtes et des étables, uniquement en français.

¹ Partie nord-ouest du département du Finistère.

² Moitié ouest de la Bretagne, celle où la majorité de la population parlait breton jusqu'au XX^e siècle, une langue de la famille des langues celtiques, alors que la Haute-Bretagne, à l'est, parlait le gallo, une langue romane.

C'est donc en français que mes parents m'ont appris à parler, dans une langue qui n'était pas la leur et qu'ils avaient seulement étudiée durant quelques brèves années de scolarité. J'ai très rapidement constaté qu'un fossé nous séparait, nous, les enfants, de l'ensemble des adultes qui nous entouraient et parlaient une autre langue, qui m'était interdite. Je me souviens qu'à mes yeux, déjà, cette situation était source de perplexité et d'incompréhension.

L'interdit était d'ailleurs double puisque la pratique du breton par les parents de cette génération avait un autre corollaire : elle leur permettait de discuter sans être compris, et donc de nous cacher quelques secrets dont ils ne voulaient pas que nous ayons connaissance. Du moins le pensaient-ils, car bien évidemment, les enfants baignant dans un bain linguistique breton, ils finissaient par comprendre la langue sans l'avoir jamais formellement apprise.

Sans doute devrais-je indiquer aussi que notre famille n'était en aucun cas une exception. Partout à la campagne, dans les années 1960 et 1970, le monde que je connaissais était ainsi fait : les parents et les grands-parents parlaient breton, les enfants parlaient français. Aussi étrange que cela puisse paraître, cette situation paradoxale semblait normale pour tous ceux qu'elle concernait. Mais ce statu quo ne pouvait durer, tant cet état de choses était en réalité peu naturel.

De fait, encouragés par le *revival* de la musique bretonne des années 1970, beaucoup d'adolescents issus de familles brittophones ont commencé à faire le lien entre ce qu'ils entendaient dans les médias et leur propre socle culturel. Je me suis alors plongée dans l'histoire de mon pays, celle qui ne nous était pas enseignée, et je me suis intéressée à la langue que mon père et ma mère n'avaient pas voulu me transmettre. C'est ainsi qu'à l'adolescence, comme beaucoup d'autres, je suis passée de locutrice passive à locutrice active.

Mais nous avons été nombreux à nous heurter à un mur dès lors que nous avons tenté de nous adresser en breton à nos parents, ceux-ci refusant obstinément tout échange avec leurs enfants dans leur propre langue. Nous étions ainsi placés dans une situation relevant de l'absurde : nous leur parlions en breton alors que nous étions plus à l'aise en français, et ils répondaient sans faillir en français, une langue qu'ils ne maîtrisaient pas aussi bien que nous. La fin de non-recevoir était toujours la même : « qu'est-ce que tu vas faire avec ton breton ? Ça ne te servira à rien ! Tu ferais mieux d'apprendre l'anglais », etc. Chaque tentative se soldait par une opposition sans appel qui pouvait déboucher sur une guerre frontale. L'incompréhension était totale, et raccorder les générations s'avérait impossible.

Des questions ont alors surgi mais elles demeuraient sans réponse : pourquoi nos parents étaient-ils si fâchés contre le breton ? Pourquoi tant de colère envers leur propre langue au point d'interdire à leurs enfants de la parler ? De quoi était-elle coupable à leurs yeux ? À l'époque nous étions trop jeunes pour analyser les causes de ce rejet, un sujet que l'on taisait pudiquement comme une maladie honteuse.

Quelques années plus tard, c'est précisément le breton qui me met le pied à l'étrier de ce qui deviendra ma carrière professionnelle : je commence à travailler à la radio publique à Brest en 1978, puis à la télévision à FR3 Bretagne, prouvant ainsi à mes parents que, contrairement

à ce qu'ils avaient toujours affirmé, leur langue avait une certaine valeur et pouvait même procurer un emploi. Ils en conçoivent peut-être une petite fierté, mais il n'est pas question pour autant de changer de position : on ne me parlera breton à la maison que de façon anecdotique et ponctuelle, par exemple lorsque je me joins à une conversation de groupe et que l'on oublie ma présence.

A l'extérieur, avec mes amis, nous nous exprimons en breton quand nous nous réunissons pour pratiquer le théâtre ou aller au fest-noz¹. Mais dès que nous sortons d'un cadre où nous sommes entre nous, jeunes gens qui partageons ce goût pour la langue familiale que nous nous sommes réappropriée, nous passons au français, ou tout au moins nous baissons la voix instinctivement. Nous ne voulons pas attirer l'attention des autres personnes présentes, qui manifesteraient sans doute leur surprise, et peut-être même de la réprobation, en nous entendant échanger dans une langue qui n'est pas censée être celle de notre génération.

Malgré le recul, il m'est encore difficile de dire précisément pourquoi parler en breton publiquement me semblait alors si impossible, quel était cet interdit enfoui si profondément que je ne pouvais pas l'identifier. Je ne me posais en réalité même pas la question tant la chose semblait une évidence, et il me fallut attendre le début des années 1990 pour qu'un épisode inattendu commence à me faire prendre conscience de l'étrangeté de cette autocensure.

J'étais à l'époque journaliste et je travaillais régulièrement pour la télévision galloise. Lors d'un tournage en Bretagne, nous nous étions un peu perdus sur les petites routes de la région et nous dûmes demander notre chemin à un homme âgé. M'adresser à lui en breton, alors que c'était fort probablement sa langue maternelle, ne me serait pas même venu à l'esprit pour des raisons que je ne songeais pas à l'époque à analyser : était-ce dû à une éducation « à l'ancienne » qui nous avait dressés à ne jamais nous faire remarquer ? ou à la crainte d'affronter la surprise de ce vieil homme face à une jeune femme s'adressant à lui en breton, contrairement à une règle tacitement établie ? C'est quoi qu'il en soit en français que je le sollicitai, sans me douter que cela me vaudrait les foudres du réalisateur du programme, lui-même locuteur de gallois. Il lui paraissait en effet incompréhensible qu'une personne telle que moi, sensible au déclin de sa langue et locutrice volontaire, n'ose pas parler en breton en dehors de ses cercles habituels. Il me le reprocha vertement et me demanda, avec colère, quelle était cette langue que l'on ne parlait que sous le manteau, en quelque sorte, était-ce une langue cachée, une sorte de tabou ? Et comment pensions-nous qu'elle allait perdurer si nous-mêmes qui la connaissions n'osions pas l'utiliser en public ? Son emportement était sincère et son incrédulité réelle. De fait, tabou était le bon terme pour qualifier la langue que nous censurions sans percevoir à quel point nous avions nous-mêmes intégré l'interdit. Cette anecdote fut un déclencheur qui me fit prendre conscience de mes propres inhibitions ; elle me fit aussi mesurer le profond fossé qui demeurerait entre les générations et entrevoir la complexité du processus de substitution linguistique qui arrivait à son terme au bout de quelques décennies.

¹ « Fête de nuit », sorte de bal où les chants, la musique et les danses sont tous bretons.

Introduction

La question

La question de la substitution linguistique n'est pas nouvelle, et elle n'est pas propre à la Bretagne, ni même à la France. Depuis plusieurs siècles, en effet, de nombreuses langues ont disparu à travers le monde, sous l'effet de différents facteurs et selon divers processus, allant de l'extermination des populations à l'abandon de certaines langues par leurs locuteurs. Ce phénomène semble actuellement en phase d'accélération, puisque les linguistes estiment que sur les environ 6 000 à 7 000 langues¹ encore parlées à ce jour, la moitié pourrait s'éteindre d'ici la fin du siècle, certains considérant même que seules 600 d'entre elles seraient « hors de danger »².

Si l'Afrique concentre à elle seule près d'un tiers de ces richesses linguistiques mondiales, et si des pays tels que l'Inde ou la Papouasie-Nouvelle-Guinée recèlent également des trésors de diversité, les pays européens sont, en règle générale, perçus comme étant plutôt monolingues, tout au moins officiellement. Parmi eux, la France se distingue par un nombre assez important de langues, puisque le rapport de Bernard Cerquiglini, en 1999, en recensait 75 sur l'ensemble du territoire (y compris les outre-mer)³, un chiffre depuis revu à la hausse⁴. De fait, beaucoup ignorent que, jusqu'à une période qui n'est pas si lointaine, la majorité de la population de l'Hexagone ne maîtrisait pas le français mais s'exprimait dans ce qu'il est désormais convenu d'appeler une « langue régionale ».

En Basse-Bretagne⁵, par exemple, le breton était encore parlé par 1 125 000 personnes en 1902, soit 75 % de la population, et l'on comptait même 50 % de monolingues⁶. Aujourd'hui, seules 200 000 personnes, approximativement, se déclarent brittophones, et ce chiffre se réduit à quelques dizaines de milliers lorsque l'on considère ceux qui utilisent la langue quotidiennement. En un siècle celle-ci a donc perdu la majeure partie de ses locuteurs, et a été remplacée partout par le français.

Recoupant mon expérience personnelle, c'est-à-dire une enfance et une jeunesse où j'ai subi, sans en comprendre les tenants et les aboutissants, la substitution linguistique à l'œuvre

¹ Le chiffre est approximatif, car il dépend de plusieurs facteurs, notamment l'endroit où le curseur est placé entre langues et dialectes. Cf David Nettle, Suzanne Romaine, *Ces langues, ces voix qui s'effacent*, Autrement, Paris, 2003 (1^{er} publication en anglais : *Vanishing Voices, the Extinction of the World's Languages*, Oxford University Press, Oxford, 2000), pp. 32-33.

² Michael Krauss, cité par David Nettle et Suzanne Romaine, *op. cit.*, p. 12.

³ Bernard Cerquiglini, *Les langues de la France, Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la Communication*. Avril 1999.

⁴ Le site de la DGLFLF (Délégation générale à la langue française et aux langues de France) du ministère de la Culture annonce désormais 82 langues.
<https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France> Consulté le 27 juin 2022.

⁵ Basse-Bretagne : partie occidentale de la Bretagne comprenant le département du Finistère et la moitié des départements des Côtes d'Armor et du Morbihan.

⁶ Fañch Broudic, *La pratique du breton de l'Ancien Régime à nos jours*, Rennes, PUR, 1995, pp. 88-89.

partout dans mon environnement immédiat, et les chiffres officiels qui montrent que, de fait, cette langue qui ne m'était pas transmise était alors en plein processus d'effacement, j'ai été amenée à établir un constat qui sera le point de départ du présent travail de recherche :

- une population entière a changé de langue en l'espace d'une ou deux générations ;
- ce changement a été si rapide et si total en Bretagne¹ qu'il semble être considéré aujourd'hui comme un fait normal ;
- pourtant, un phénomène de ce type n'a assurément rien de naturel ou de spontané, il est à l'inverse extra-ordinaire, car aucun peuple n'abandonne sa langue de gaité de cœur, sans y être amené par des raisons impératives.

C'est cette « normalité » de l'abandon de la langue maternelle par une population entière, au profit d'une nouvelle langue, que j'entends questionner. Il n'est en effet pas envisageable qu'un tel renoncement de masse ait pu prendre place sans être provoqué par une ou des contraintes, quelle que soit leur nature. Les Bretons n'ont pas subi de violences physiques extrêmes comme, par exemple, les peuples premiers des Amériques, massacrés par les colons et dont les survivants ont dû s'adapter, y compris linguistiquement, au nouveau monde qui leur était imposé. Ils n'ont pas non plus, contrairement aux nombreuses populations de migrants de l'époque contemporaine, été contraints d'adopter la langue de leur pays d'adoption pour s'y intégrer : c'est chez eux, sans quitter leur région, leurs villages et leurs foyers, que les Bretons se sont séparés de leur langue pour en adopter une autre, venue d'ailleurs. Beaucoup se sont même retournés contre elle, allant jusqu'à tenter d'interdire à leurs enfants de l'apprendre et de la parler. Me revient la sentence rageuse prononcée par ma mère récemment encore : « le breton, ça c'est périmé ! »

L'on ne peut donc que s'interroger sur les raisons et les conditions de l'acceptation de cette complète substitution linguistique. Quels sont les facteurs qui ont poussé plus d'un million de brittophones de Basse-Bretagne à cesser de transmettre leur langue, qui leur avait pourtant été léguée par leurs ascendants de siècle en siècle ? Quel traumatisme peut expliquer qu'à un moment précis de l'histoire, des parents ont décidé de ne plus perpétuer cette part fondamentale de leur identité ? Comment des mères ont-elles été convaincues de renoncer à parler leur langue à leurs enfants, risquant ainsi d'appauvrir leur relation intime avec eux ? D'où vient ce mélange de honte et de colère envers le breton, si caractéristique de cette génération que l'on rend responsable du déclin de sa propre langue ? Comment un tel « suicide linguistique » a-t-il pu se produire ?

Car ce terme, suicide linguistique, est bien approprié. Apparue pour la première fois en 1977 sous la plume de Norman Denison², il a été repris et développé par les linguistes David Beck et Yvonne Lam dans le cadre d'un travail de terrain effectué au début des années 2000 au sein de communautés totonaques au Mexique, où la langue était en déclin. Cette enquête

¹ La substitution linguistique en Bretagne aura été l'une des plus rapides de France. Voir François Héran, Alexandra Filhon et Christine Deprez, « La dynamique des langues en France au fil du XX^e siècle », in *Populations et société*, n° 376, février 2002, p. 1-4.

² Norman Denison, "Language death or language suicide?", in *International Journal of the Sociology of Language*, n° 12, 1977.

avait donné lieu à un article intitulé *Language Loss and Linguistic Suicide : A case study from the Sierra Norte de Puebla, Mexico* (« Perte de langue et suicide linguistique : étude de cas dans la Sierra Norte de Puebla au Mexique »)¹, au sein duquel les auteurs proposaient cette expression pour désigner des situations où « des parents locuteurs d'une langue minoritaire choisissent délibérément de ne pas enseigner cette langue à leurs enfants »². Ils décrivaient comment, dans cette zone du centre-est du Mexique, les populations totonaques, infériorisées et désireuses de ne pas infliger ce handicap à leur progéniture, leur apprenaient la langue dominante socialement et économiquement, qu'ils maîtrisaient mal eux-mêmes, scellant ainsi le destin de leur langue maternelle :

« ces locuteurs ont choisi de ne pas utiliser le totonaque (...), interrompant ainsi la transmission de la langue indigène à la prochaine génération de locuteurs potentiels. Si cette pratique se poursuit, les enfants qui apprennent actuellement le totonaque du Haut Necaxa seront les derniers locuteurs de la langue, qui aura été délibérément tuée par les personnes qui la parlent dans un acte de suicide linguistique. »³

De fait, cette situation, observée vers 2003, ressemble fort à celle que j'ai moi-même connue en Bretagne dans les années 1960-1970. Je retiendrai donc la qualification de suicide linguistique en ce qui concerne la cessation de transmission du breton d'une génération à l'autre au XX^e siècle.

Premiers éléments de réponse

Les causes de l'adoption du français par les brittophones traditionnels sont certainement multiples et nous les examinerons dans le détail tout au long des chapitres de cette thèse.

Parmi celles qui sont le plus souvent énoncées, on trouve, en quelques mots :

- la guerre 1914-1918, dont les soldats revenaient avec plus de français que ce qu'ils avaient appris durant une scolarité succincte ;
- puis, plus largement, le service militaire, qui faisait sortir les hommes de leur région d'origine et les contraignait à apprendre la langue commune pour communiquer ;
- l'obligation de maîtriser le français pour s'élever dans l'échelle sociale, voire pour sortir de la misère ;
- le désir de modernité des femmes des années 1950-1960 ;
- etc.

Si ces raisons d'apprendre le français peuvent être jugées pertinentes, elles n'expliquent pas pourquoi tous ces hommes et ces femmes ont par ailleurs jugé nécessaire de se débarrasser du breton. Ils auraient en effet pu conserver les deux langues comme cela se fait en bien des endroits du monde, où beaucoup de populations sont bilingues, trilingues, voire même au-delà.

¹ David Beck, Yvonne Lam, "Language loss and linguistic suicide : A case study from the Sierra Norte de Puebla, Mexico", in *Toronto Working Papers in Linguistics*, n° 27, 2008.

² David Beck, Yvonne Lam, *art. cit.* : "In this paper we propose the term "linguistic suicide" to refer to situations where parents who are speakers of a minority language deliberately choose not to teach this language to their children and instead adopt a majority language in their home."

³ David Beck, Yvonne Lam, *art. cit.* : "these speakers have chosen not to use Totonac (...), thereby interrupting the transmission of the indigenous language to the next generation of potential speakers. Should this practice continue, the children currently learning Upper Necaxa Totonac will be the final speakers of the language, which will have been deliberately killed off by the people who speak it in an act of linguistic suicide."

Pourquoi les Bretons ont-ils donc préféré que leurs enfants soient monolingues alors qu'eux-mêmes étaient bilingues ? Pourquoi ce rejet radical alors que rien ne semblait les contraindre à abandonner totalement leur langue maternelle ?

Des causes imputables à l'État sont également invoquées, la France étant connue pour avoir appliqué, de longue date, une politique globalement hostile à la pluralité linguistique. Cette tendance s'étend sur le long cours puisqu'elle a même été officialisée assez récemment, en 1992, par un rajout à l'article 2 de la Constitution, qui stipule désormais que « La langue de la République est le français »¹. Doit-on alors considérer que l'État a sa part de responsabilité dans le déclin des langues régionales du territoire ? Et le cas échéant, quelles ont été, au fil des siècles passés, les mesures qui ont contribué à ce nivellement linguistique ?

C'est assurément sur le terrain scolaire que l'intervention des autorités centrales a été la plus manifeste. Depuis le XIX^e siècle, en effet, le français est supposé être la seule langue de l'école, et si cette règle a pu connaître de nombreux coups de canif selon les lieux et les périodes, beaucoup de ceux qui ont été scolarisés durant la première partie du XX^e siècle se souviennent de la proscription du breton et des punitions en cas de manquement. Dans mon propre entourage de jeunesse, c'est cet interdit que mes parents et l'ensemble des paysans alentours évoquaient pour justifier leur refus de transmettre le breton, un interdit terrifiant pour des enfants de six ou sept ans contraints de s'exprimer dans une langue qui leur était totalement étrangère, sous peine de douloureux coups de règle sur les doigts ou d'oreilles tirées « jusqu'à ce qu'elles se décollent ».

Parmi l'arsenal des sanctions visant à exclure le breton de l'enceinte de l'école figurait aussi le « symbole », appelé également « le sabot » (*ar votez* en breton), ou encore « la vache » (*ar vuoc'h*). Il s'agissait d'un objet de rien, souvent dégradant (sabot, morceau de bois, etc.), dont on affublait les enfants laissant échapper un mot en leur langue maternelle dans la cour de récréation. Les fautifs devaient ensuite épier leurs petits camarades afin d'en dénicher un autre qui, à son tour, commettrait « l'erreur », ou « la faute », afin de lui remettre l'objet. Le « symbole » circulait ainsi tout au long de la journée, et le dernier à le porter était puni.

Élargissement

Je connaissais l'existence de cette pratique du « symbole », durant la première partie du XX^e siècle, en péninsule armoricaine et dans différentes régions de France, où l'objet portait un autre nom, notamment le « signal » dans les zones de langues d'oc. Par la proximité entre la

¹ La France a d'ailleurs été récemment épinglée par le Conseil des droits de l'Homme de l'ONU dans une lettre du 31 mai 2022 adressée au gouvernement français, à la suite de la censure de certaines dispositions de la loi Molac (21 mai 2021) en faveur de l'enseignement en langues régionales. L'institution pointait notamment « le risque de traitement différentiel entre la langue anglaise d'une part, et les langues minoritaires de France d'autre part, au sein des établissements qui assurent le service public de l'enseignement ou sont associés à celui-ci », et elle estimait que « cette décision peut porter atteinte à la dignité, à la liberté, à l'égalité et à la non-discrimination ainsi qu'à l'identité des personnes de langues et de cultures historiques minoritaires de France ». Cf « Langues régionales. L'ONU s'en mêle et demande des explications au gouvernement français », in *Ouest-France*, 3 juillet 2022. <https://www.ouest-france.fr/bretagne/langues-regionales-l-onu-s-en-mele-et-demande-des-explications-au-gouvernement-francais-51d237fe-fadf-11ec-b231-26f9ba0b908e>. Consulté le 4 juillet 2022.

Bretagne et le pays de Galles¹, je savais aussi qu'un petit écriteau, le *Welsh Not* (littéralement « Gallois Non »), était utilisé là-bas de la même manière que le « symbole ». En Irlande, autre pays de langue celtique, on avait recours de façon similaire à un *tally stick*, un « bâton de comptage ».

Je savais par ailleurs que cette méthode avait également été en usage en Afrique subsaharienne, pour y avoir été confrontée professionnellement à l'occasion de tournages effectués dans le cadre d'un programme de documentation de langues en danger à travers le monde² : en 2009, le maire d'un village de l'ethnie Pounou, au sud du Gabon, déclarait ainsi fermement devant nos caméras que sa langue, de même que toutes les autres langues du pays, était menacée à cause des Français. Et il accusait les anciens colons d'avoir interdit les langues autochtones à l'école en y appliquant la méthode du « symbole ». Voir cet homme relativement jeune en parler comme d'un fait récent, et l'entendre dire que l'objet utilisé était là-bas un crâne de singe, à porter autour du cou, avait suscité ma curiosité.

J'avais donc entrepris d'explorer le sujet plus avant, et j'avais ainsi découvert sur le web une vidéo TEDx³ où le journaliste ivoirien Soro Solo décrit avec un humour caustique la façon dont les maîtres d'école de son pays enseignaient le français à des enfants monolingues en recourant au « symbole », cette fois un crâne d'âne suspendu par une corde au cou des élèves récalcitrants. Puis en 2013, lors d'un autre tournage dans différents pays d'Afrique francophone, cette fois pour la chaîne de télévision Arte, j'avais pris soin d'interroger tous nos interlocuteurs au Cameroun, en Côte d'Ivoire et au Sénégal, sur les pratiques linguistiques coercitives dans les écoles de leurs villages. Le résultat n'avait pas manqué de me surprendre : à quelques exceptions près, tous me décrivaient les « symboles » qu'ils avaient dû porter de façon visible et stigmatisante à l'école : gros os d'animaux, bouses de vache séchées, colliers de tessons de bouteille, etc. Les seuls qui n'avaient pas connu l'objet de la honte, au Cameroun, n'étaient pas moins virulents, décrivant des châtiments corporels extrêmement sévères pour avoir parlé en leur langue, le *banōhō*.

Ces diverses rencontres m'avaient fait entrevoir de manière concrète à quel point ce que je savais de l'interdit linguistique à l'école n'était pas propre aux régions de l'Hexagone. Ce qui m'avait semblé jusqu'alors être un épiphénomène limité, circonscrit à quelques exemples dans le temps et dans l'espace, m'apparaissait ainsi comme une pratique qui n'était peut-être pas si restreinte, voire un véritable système visant à une substitution linguistique à grande échelle. Ce fut l'élément déclencheur qui m'incita à entreprendre un travail de recherche autour de ces questions. Comment, en effet, l'interdiction de parler en langue maternelle avait-elle pu se retrouver à des milliers de kilomètres de la métropole ? Comment les mêmes méthodes avaient-elles ainsi voyagé d'un continent à l'autre ? Et avaient-elles les mêmes finalités en Afrique subsaharienne qu'en France métropolitaine ? Comment expliquer, aussi, que le « symbole » était toujours en usage dans certains endroits du Sénégal, un pays pourtant indépendant depuis des décennies ?

¹ La population bretonne est venue en grande partie de Grande-Bretagne, entre le IV^e et le VI^e siècle de notre ère, grosso modo, ce qui explique que les langues galloise, cornique et bretonne sont apparentées, et que de nombreux noms de lieux sont communs de part et d'autre de la Manche.

² Cf Sorosoro, programme de documentation des langues en danger : www.sorosoro.org. Consulté le 27 septembre 2016.

³ Cf <https://www.youtube.com/watch?v=gRoJuLHmYBQ>, vers 4'55". Consulté le 27 septembre 2016.

Le « symbole », cet accessoire de rien que l'on retrouve dans plusieurs pays et même plusieurs continents, sera donc mon fil conducteur. En suivant sa trace, je tenterai de mieux comprendre les enjeux de la substitution linguistique en divers lieux et à diverses époques, et de déterminer la part de l'école dans cette entreprise.

En Bretagne un sujet controversé

En Bretagne comme ailleurs, le souvenir de ces époques où les enfants ne parlaient pas français avant leur arrivée à l'école tend aujourd'hui à s'estomper, le nombre de personnes concernées étant de plus en plus réduit. La question de l'ampleur des pratiques d'enseignement coercitives et de leurs conséquences donne ainsi lieu désormais à des controverses et à des analyses qui s'opposent, le sujet étant assurément très politique. A grands traits, deux tendances s'affrontent : d'une part ceux qui estiment que les Bretons ont opté pour le français dans un grand élan volontaire, désirant même se débarrasser de leur vieille langue ; d'autre part ceux qui considèrent que cette approche est trop superficielle car elle ne prend pas en compte les raisons profondes d'une décision qui ne peut avoir été prise de manière sereine.

Parmi les premiers, on trouve par exemple Fañch Broudic qui, dans l'ouvrage tiré de sa thèse, *La pratique du breton de l'Ancien Régime à nos jours*, écrit que

« Dans le cas de la Basse-Bretagne, le changement de langue n'a pu se faire en particulier que parce qu'un profond mouvement d'opinion s'est, à un moment donné, prononcé dans ce sens. Le pouvoir d'État, à lui seul, ne pouvait l'imposer. »

Et il ajoute que, dans les années 1950,

« la jeunesse féminine opte ostensiblement pour le français et les familles décident de ne plus élever leurs enfants en breton : aucune injonction ne leur avait été adressée en ce sens ».¹

Son frère, le psychanalyste Jean-Yves Broudic, semble adhérer à cette idée de volonté profonde de changement de langue, quand il écrit que ceux qui ont choisi de ne pas transmettre le breton appartiennent à la génération issue de la Première Guerre mondiale, qui aurait ainsi voulu faire table rase et s'intégrer pleinement à la France :

« Pour ces générations de parents, la décision de ne pas transmettre cette langue à leurs enfants a pu correspondre à la volonté de rupture totale avec un passé traumatique, dans une forme d'utopie de création d'une nouvelle génération, des "premiers hommes" modernes, sans passé (...) voulant soustraire leurs enfants à un héritage marqué par le trauma. Mais ce processus a pu être aussi une manière, consciente ou inconsciente, d'honorer leurs parents ou proches morts pour la France, d'honorer leur sacrifice, en adoptant la langue de la France. »²

¹ Fañch Broudic, *La pratique du breton de l'Ancien Régime à nos jours*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 1995, pp. 442-443. Voir aussi Fañch Broudic, « L'interdit de la langue première à l'école », in *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014, p 353-373.

² Jean-Yves Broudic, *Suicide et alcoolisme en Bretagne au XX^e siècle*, Apogée, Rennes, 2008, p. 217.

Quant à Ronan Calvez, il évoque une substitution linguistique heureuse¹, allant jusqu'à assurer que

« Cette situation diglossique est généralement vécue sans conflit, et même plutôt fructueusement par une grande partie de la population. »

Il pondère cependant cette affirmation en dissociant ceux qui ont su s'adapter et ceux qui sont restés au bord du chemin :

« pour une frange intermédiaire de locuteurs, ce bouleversement a été vécu douloureusement : cette frange, c'est celle représentée par les bretonnants qui ont souffert de ne pas suffisamment maîtriser le français et, par là même, de ne pouvoir s'intégrer dans la société nouvelle si prometteuse qui se mettait en place sous leurs yeux. »²

Finalement, l'adoption du français et le reniement du breton auraient été, pour la majorité, des opérations bénéfiques et consenties sans réserve, et seuls ceux qui n'étaient pas parvenus à acquérir une compétence satisfaisante dans la nouvelle langue auraient eu à en souffrir.

Contrairement à ces chercheurs, qui ne produisent pas d'amples études de cas pour étayer leurs interprétations, d'autres ont conduit des enquêtes de terrain dont ils ont tiré des pistes de réflexion différentes. Le sociologue Fañch Élégoët a ainsi collecté et publié, dans les années 1970, des témoignages de paysans et paysannes brittophones, qu'il interrogeait en breton et en longueur³. Cette approche l'a amené à envisager d'autres explications, en introduisant notamment la notion de domination :

« Le breton est un élément de la totalité sociale bretonne, et la régression de celui-là est le reflet de la domination exercée sur celle-ci. Cette idée de "domination" apparaît fondamentale pour comprendre notre vécu linguistique ainsi que toute l'existence bretonne. Elle démasque l'idéologie démocratique et libérale et la fausse neutralité des deux notions, "bilinguisme" et "changement de langue". Le seul et unique phénomène qu'elles désignent et dissimulent est celui de la domination linguistique. »⁴

Vingt ans plus tard, dans les années 1990, c'est un autre sociologue, Gérard Prémel, qui dirigeait une étude d'envergure, intitulée *Mémoire d'un dommage*, au sein de laquelle il rassemblait plus d'une centaine de témoignages dont il tirait, à son tour, des conclusions moins positives sur le processus de substitution linguistique. Dans l'article « Anamnèse d'un dommage. Ou comment le français est venu aux Bretons », issu de cette collecte, il évoque

¹ Malcolm Chapman tient un discours similaire sur l'ensemble des langues celtiques. Voir par exemple M. Chapman, *The Celts : the Construction of a Myth*, Macmillan, Basingstoke, 1992, p. 99 : "The change from Celtic languages to English (or French, in the case of Brittany) has throughout been led by demand. Speakers of Celtic languages have voluntarily and enthusiastically learnt English."

² Ronan Calvez, « De l'Occupation à la Libération : le breton, passage au symbolique », in *Lengas*, n° 50, 2001, p. 123.

³ Fañch Élégoët, *Paysannes du Léon*, Tud Ha Bro n°s 3-4, Plouguerneau, 1980 ; Fañch Élégoët, *Les paysans parlent*, Tud Ha Bro n° 2, Plouguerneau, 1979 ; Fañch Élégoët, "Nous ne savions que le breton et il fallait parler français" - *Mémoire d'un paysan du Léon*, Éditions Breizh hor bro, La Baule, 1978 ; Fañch Élégoët, *Ur vro, un den*, Hor Yezh, n°s 101-102, Lesneven, 1975 ; etc.

⁴ Fañch Élégoët, « Bilinguisme ou domination linguistique ? » in *Les Temps Modernes*, n°s 324-325-326, *Minorités nationales en France*, Août-Septembre 1973, p. 222.

« cette double entreprise de dévalorisation symbolique et pratique de la langue bretonne par la pédagogie, et (...) son évacuation pratique et symbolique de l'espace public par les codes (et *le code*) dominants du français ».

Il en déduit, lui aussi, que la réflexion ne pourra se développer qu'autour de « la compréhension des mécanismes de soumission au modèle dominant »¹.

Ces chercheurs mettent donc en relief l'inégalité de la partie entre, d'un côté, une langue et une culture dominantes, et de l'autre une population dominée, et ils suggèrent que l'adoption du français au détriment du breton n'aurait pas été tout à fait librement consentie, ouvrant ainsi la voie à une analyse plus politique.

Méthodologie

L'interdit linguistique dans les établissements scolaires a déjà fait couler beaucoup d'encre, et l'on pourrait se demander ce qui justifie une nouvelle étude sur ce sujet. L'originalité du travail ici proposé repose sur une enquête de terrain conséquente, qui rassemble plus de 700 témoignages, en Afrique et en Bretagne, lesquels permettront de confronter la parole populaire aux textes historiques, aux documents d'archives, et aux analyses existantes.

Il m'apparaît en effet essentiel de donner la parole à ceux qui ont vécu les faits car, trop souvent dans le passé, d'autres ont écrit l'histoire sur la base du récit qu'en faisaient les autorités, ou à partir des déclarations d'instituteurs ou d'inspecteurs. Les sources orales n'ont été que trop peu prises en compte alors même que certains acteurs de ces événements sont encore vivants.

Leur fiabilité doit bien entendu être questionnée, car nous savons que, le temps passant, les souvenirs s'estompent et se transforment, mais nous ne pouvons pas, pour autant, ignorer leur existence, ou les déclarer irrecevables au motif qu'elles ne seraient pas sûres, qu'elles pourraient être biaisées. Car les sources écrites ne sont pas plus exemptes de travers que les sources orales, chacun écrivant, en règle générale, selon un point de vue qui lui est propre et selon ses intérêts. Déjà, *La guerre des Gaules* de Jules César, au 1^{er} siècle avant notre ère, était loin d'être un exemple d'impartialité, le proconsul veillant à présenter les faits d'une manière qui lui était favorable.

Les centaines de témoignages ainsi réunis et vérifiés seront analysés selon une grille prenant en compte, d'une part, les faits tels que les protagonistes les ont vécus, et d'autre part la manière dont ils les ont perçus et estiment avoir été affectés par eux.

Ces données seront confrontées avec les autres sources : les archives (départementales, diocésaines, d'outre-mer, nationales du Sénégal, de l'IFAN², etc.), et les ouvrages d'historiens, de sociologues, de sociolinguistes, et même de psychiatres. Elles seront également comparées avec ce qui s'est fait ailleurs en Europe et au-delà, dans divers pays du monde. L'ensemble devrait permettre de tirer quelques conclusions sur les pratiques menant à la substitution linguistique, et sur ses éventuelles conséquences de celle-ci, tout particulièrement en Bretagne.

¹ Gérard Prémel, « Anamnèse d'un dommage. Ou comment le français est venu aux Bretons », in *Langage et société*, Vol. 72, n° 1, juin 1995, p. 91.

² Institut fondamental d'Afrique noire, basé à Dakar.

État de l'art

A ma connaissance, il n'existe à ce jour aucune étude globale et détaillée qui prenne en compte de façon approfondie l'ensemble des données que je propose d'examiner conjointement, reliant tous ces éléments, dans l'espace et dans le temps, qui me semblent être les pièces d'un même puzzle. La manière dont je traiterai le sujet implique donc des recherches bibliographiques conséquentes, couvrant un grand nombre de pays et des périodes différentes.

→ Dans l'Hexagone

Les thèmes de la substitution linguistique et de l'abandon de telle ou telle langue par ses locuteurs ont été amplement traités dans plusieurs régions de France, à travers nombre d'articles et d'ouvrages dédiés. Le « symbole », ou ses équivalents, a également donné lieu à quelques travaux, toujours circonscrits à une aire géographique spécifique.

En Bretagne, au rang des études de terrain, outre celles déjà citées, on trouve la maîtrise de Klaoda An Du, soutenue à l'université de Haute-Bretagne en 1990, qui fait état d'une collecte de 130 témoignages dans la partie occidentale des Côtes d'Armor, et a donné lieu à une publication en 1992¹. Citons aussi la maîtrise d'Andrev Daniel, soutenue en 1986 et intitulée *Ar vuoc'h*, c'est-à-dire « la vache », du nom souvent donné au « symbole en Bretagne, qui rassemble quant à elle 20 entretiens effectués en pays Bigouden, au sud-ouest du Finistère². Je reprendrai très largement ces documents dans ma propre étude.

Pour ce qui est du reste de l'Hexagone, j'aurai recours à la thèse de doctorat de Michel Lafon, soutenue en 2009 à l'université de Montpellier, *L'occitan et l'école en Aveyron : 1920 – 1970, Entre hostilité et tolérance*, qui décrit et analyse les pratiques en vigueur dans ce département du sud, en s'appuyant sur des témoignages collectés sur le terrain³. Le domaine des langues d'oc bénéficie par ailleurs de nombreuses publications, parmi lesquelles, par exemple, celles de Philippe Martel⁴, ou de Philippe Blanchet pour le provençal⁵. Un peu plus au nord, je m'appuierai sur les études de Michel Bert et Jean-Baptiste Martin sur le franco-provençal⁶. Au

¹ Klaoda An Du, *Histoire d'un interdit. Le breton à l'école*, Hor Yezh, Lesneven, 1991.

² Cette étude n'a pas donné lieu à publication, mais elle est consultable à la bibliothèque centrale de l'université Rennes 2, sous le titre *Eñvorennoù skol etre an daou vrezel* (« Souvenirs d'école entre les deux guerres »), mémoire de maîtrise, 1986.

³ Michel Lafon, *L'occitan et l'école en Aveyron : 1920 – 1970, Entre hostilité et tolérance*, thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier, 2009. Voir aussi Michel Lafon, *Qui a volé mon « patois » ? L'épopée scolaire aveyronnaise d'une langue proscrite*, Montpellier, Presses Universitaires de Méditerranée, 2016 ; Michel Lafon, « L'occitan e l'escola en Avairon, de 1800 à 1951 : quelques idèias e testimoniats », in *Lengas*, n°58, 2005 ; Michel Lafon, « La Langue d'oc et l'école dans le "Journal de l'Aveyron" : 1900-1944 », in *Lengas*, n°58, 2005.

⁴ Philippe Martel, *L'école française et l'occitan. Le sourd et le bègue*, Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée, 2007.

⁵ Philippe Blanchet, *Langues, cultures et identités regionales en Provence : La Métaphore de l'aïoli*, L'Harmattan, Paris, 2002.

⁶ Michel Bert, Jean-Baptiste Martin, « Le francoprovençal », in *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014.

pays Basque, je prendrai en compte tout particulièrement l'enquête réalisée en 2016 par Jean-Baptiste Coyos auprès de 26 personnes bascophones et/ou béarnophones, dont les résultats sont publiés dans l'article « Frantses eskoletan euskaraz mintzatzearen debekuaz », (« Sur l'interdiction de parler basque dans les écoles françaises »)¹. En Alsace, enfin, je reprendrai les témoignages réunis en 2020 au sein d'un ouvrage intitulé *Alsace, une langue qu'on assassine – Le livre noir du jacobinisme scolaire*², et j'aurai par ailleurs recours aux travaux de Dominique Hück et Pascale Ehrart³.

Mentionnons aussi les auteurs de quelques ouvrages et articles sur les politiques linguistiques en France : les linguistes, didacticiens ou sociolinguistes Henri Boyer⁴, Hervé Lieutard et Marie-Jeanne Verny⁵, Pierre Escudé⁶, Christian Lagarde⁷, et Philippe Blanchet, connu notamment pour avoir mis en avant le concept de glottophobie⁸.

Signalons par ailleurs les travaux de quelques chercheurs qui ont exploré la question de la perte de la langue sous l'angle de l'ethnopsychiatrie, tels Jean-Jacques Kress⁹ et quelques

¹ Jean-Baptiste Coyos, « Frantses eskoletan euskaraz mintzatzearen debekuaz », (« Sur l'interdiction de parler basque dans les écoles françaises »), in *Lapurdum*, Centre de recherche sur la langue et les textes basques, IKER, UMR 5478 CNRS, 2016, <https://artxiker.ccsd.cnrs.fr/artxibo-03334961>. Consulté le 12 juin 2019.

² Ouvrage collectif, *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, Éditions Salde, Strasbourg, 2020. Cet ouvrage est certes élaboré par des militants, comme le montre le titre choisi, mais nous n'avons aucune raison de considérer que les témoignages qu'il contient ne sont pas authentiques.

³ Dominique Huck et Pascale Ehrart, « Pratiques scolaires coercitives pour la diffusion du français en Alsace : divergences et convergences avec la France de l' "Intérieur" », in *Revue d'Études d'Oc*, Centre de recherche PREFICS-CERESIF, Université Rennes 2, n°171, 2020, pp. 73-103 ; Dominique Huck, *Une histoire des langues de l'Alsace*, La Nuée Bleue, Strasbourg, 2015 ; Dominique Huck, « Dialectes et allemand en Alsace », in *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014.

⁴ Henri Boyer, *Langues en conflit : Études sociolinguistiques*, L'Harmattan, Paris, 1991 ; Henri Boyer, *Conflit d'usages, conflit d'images, Plurilinguisme : « Contact » ou « conflit » de langues ?*, L'Harmattan, Paris, 1997 ; Henri Boyer, « L'unilinguisme français contre le changement linguistique », in *Tranel*, n° 34/35, 2001, pp. 383-392. etc.

⁵ Hervé Lieutard, Marie-Jeanne Verny (coord.), *Études occitanes n°3, L'école française et les langues régionales, XIX^e-XX^e siècles*, in Presses universitaires de la Méditerranée, Montpellier, 2007.

⁶ Pierre Escudé, « Histoire de l'éducation : imposition du français et résistance des langues régionales », in *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014.

⁷ Christian Lagarde, *Identité, langue et nation, qu'est-ce qui se joue avec les langues?*, Trabucaire, Canet, 2008.

⁸ Philippe Blanchet, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Textuel, Paris, 2016 ; voir aussi Philippe Blanchet et Stéphanie Clerc Conan (Coll.), *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche*, Lambert Lucas, Limoges, 2018.

⁹ Jean-Jacques Kress, « Changement de langue et traumatisme psychique », Colloque International « Le traumatisme psychique », Strasbourg, octobre 1982, in *Psychologie médicale*, S.P.E.1, éditeur, Paris, 1984 ; Jean-Jacques Kress, « Pathologie de la disparition des langues minoritaires, une perte sans élaboration subjective », in *Psychologie médicale*, Vol.16, n°8, 1985.

autres en Bretagne¹, ou Pierre Bocquel² en Occitanie. Enfin, le livre collectif coordonné par Carmen Alén Garabato et Romain Colonna, *Auto-odi, la « haine de soi » en sociolinguistique*³ et l'essai de Ronan Le Coadic sur *L'identité bretonne*⁴ sont incontournables sur ces aspects sensibles de la substitution linguistique.

→ Le cadre historique en France

L'histoire tiendra nécessairement une grande place dans cette thèse, car la substitution linguistique est le fruit d'évolutions dans le temps, elles-mêmes conditionnées par divers événements, lois, décrets et mesures.

Je reprendrai en particulier la thèse de Laurent Puren intitulée *L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français, du XIX^e siècle à nos jours*⁵.

D'autres ouvrages ont marqué la recherche sur l'école en France, notamment sous la Troisième République, qui font une place aux langues régionales sans y être intégralement dédiés. On citera notamment Jean-François Chanet (*L'école républicaine et les petites patries*)⁶, François Furet et Jacques Ozouf (*Lire et écrire. L'alphabétisation des Français, de Calvin à Jules Ferry*)⁷, Jacques et Mona Ozouf (*La république des instituteurs*)⁸, et André Chervel (*Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*)⁹.

J'aurai aussi recours à un autre classique, le livre de Michel de Certeau, Dominique Julia et Jacques Revel, plus spécifiquement consacré à la question des langues de France : *Une politique de la langue. La révolution française et les patois*¹⁰. Importante également, la thèse en droit de Rémi Rouquette, en 1987, intitulée *Le régime juridique des langues en France*,

¹ Philippe Carrer, Yann Daumer, Per Denez, Jean-Jacques Kress, Fañch Élégôët, Patricia Violette, *Permanence de la langue bretonne : de la linguistique à la psychanalyse*, Institut Culturel de Bretagne, Rennes, 1986 ; Philippe Carrer, *Ethnopsychiatrie en Bretagne, Et autres terres celttes*, Coop Breizh, Spézet, 2011 ; Philippe Carrer, *Ethnopsychiatrie en Bretagne, Nouvelles études*, Coop Breizh, Spézet, 2011 (1^e éd. 2007).

² Pierre Boquel, « Abandon de la langue maternelle, Paradoxe identitaire, honte et pathologie », in *Institut d'Etudis Occitants*, 2011 ; Pierre Boquel, « Violence linguistique et pathologie, Psychosomatique Relationnelle de la réduction linguistique », in *Conflits sociolinguistiques, mémoire et pathologies*, Revue Esprit & Corps, Vol. 2, Automne 2010.

³ Romain Colonna et Carmen Alén Garabato, (dir.), *Auto-odi, la « haine de soi » en sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris, 2016.

⁴ Ronan Le Coadic, *L'identité bretonne*, Presses Universitaires de Rennes (PUR) et Terre de Brume, Rennes, 1998.

⁵ Laurent Puren, *L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français, du XIX^e siècle à nos jours*, thèse de doctorat, Université de Paris III Sorbonne nouvelle, Paris, 2004.

⁶ Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.

⁷ François Furet et Jacques Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français, de Calvin à Jules Ferry*, Éditions de Minuit, Paris, 1977.

⁸ Jacques Ozouf et Mona Ozouf, *La république des instituteurs*, Le Seuil, Paris, 1992. Voir aussi Mona Ozouf, *Jules Ferry, la liberté et la tradition*, Gallimard, Paris, 2014 ; Mona Ozouf, *L'École, l'Église et la République, 1871-1914*, Points Histoire 2007 (1^e éd. Armand Colin, Paris, 1962).

⁹ André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Retz, Paris, 2006.

¹⁰ Michel de Certeau, Dominique Julia, Jacques Revel, *Une politique de la langue. La révolution française et les patois*, Paris, Gallimard, 1975.

permettra de suivre les évolutions du traitement des langues régionales sur le plan légal au fil des siècles¹.

Enfin, un autre ouvrage historique me sera particulièrement utile pour aborder les origines de l'interdit linguistique à l'école en Occident, *Le latin ou l'empire d'un signe, XVI^e-XX^e siècle*, par l'historienne Françoise Waquet².

→ En Afrique subsaharienne

Peu d'historiens, de sociologues et de sociolinguistes d'Afrique subsaharienne ont abordé de façon substantielle le thème de l'imposition du français dans leurs pays. Je n'ai pas connaissance, par exemple, d'enquête de terrain à ce propos et il me semble que le travail que j'ai moi-même mené à travers le Sénégal est pour l'instant sans équivalent. Le sujet demeure donc un champ de recherche prometteur, d'autant plus que les processus d'implantation linguistique sont encore en cours, et que les témoins potentiels sont donc légion.

L'on retiendra cependant quelques ouvrages, tel le *Symbole et châtiments* d'Emmanuel Amougou, publié en 2006³, et des articles des Sénégalais El Hadji Abdou Aziz⁴ et Omar Ka⁵, ainsi que du linguiste ivoirien Jérémie Kouadio N'guessan⁶. Quelques chercheuses françaises ont également abordé les questions linguistiques en Afrique, comme Cécile Van den Avenne⁷ ou Alice Goheneix-Minisini⁸.

En ce qui concerne l'école, nous disposons de plus nombreux ouvrages, qui ne traitent pas spécifiquement des langues, mais sont néanmoins fondamentaux pour établir le contexte dans lequel les pratiques évoquées ont pu s'implanter. Citons en premier lieu le travail considérable de Denise Bouche dans le cadre de sa thèse, défendue en 1975 et intitulée *L'Enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou*

¹ Rémi Rouquette, *Le régime juridique des langues en France*, thèse de doctorat en droit, Université Paris X, 1987.

² Françoise Waquet, *Le latin ou l'empire d'un signe, XVI^e-XX^e siècle*, Albin-Michel, Paris, 1998.

³ Emmanuel Amougou, *Symbole et châtiments*, Paris, Menaibuc, 2006.

⁴ El Hadji Abdou Aziz Faty, « Politiques linguistiques au Sénégal au lendemain de l'Indépendance. Entre idéologie et réalisme politique », in *Mots. Les langages du politique*, n°106, 2014, pp. 13-26.

⁵ Omar Ka, « Une nouvelle place pour le français au Sénégal ? », in *The French Review*, Vol. 67, n° 2, American Association of Teachers of French, USA, décembre 1993.

⁶ N'guessan Jérémie Kouadio, « Le français : langue coloniale ou langue ivoirienne? », in *Hérodote*, n° 126, 2007, pp. 69-85 ; N'guessan Jérémie Kouadio, « Citoyenneté et politique linguistique en Côte d'Ivoire », *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XVIII, n° 2, 2013, pp. 121-133.

⁷ Cécile Van den Avenne, *De la bouche même des indigènes. Échanges linguistiques en Afrique coloniale*, Vendémiaire, Paris, 2017 ; Cécile Van den Avenne, « Linguistiques et colonialismes : communiquer, décrire, imposer », in *Glottopol*, n°20, *Linguistique et colonialisme*, juillet 2012.

⁸ Alice Goheneix-Minisini, *Le français colonial : politiques et pratiques de la langue nationale dans l'empire (1880-1962)*, thèse de doctorat, Institut d'études politiques, Paris, 2011.

formation d'une élite ?¹. Mentionnons aussi, plus récemment, les ouvrages de Céline Labrune-Badiane, notamment *Les hussards noirs de la colonie. Instituteurs africains et « Petites patries » en AOF*, écrit avec Étienne Smith².

La question des langues et du colonialisme a par ailleurs été explorée par quelques grandes signatures engagées, comme celle de l'historien Yves Person, spécialiste de l'Afrique et de la Bretagne³, ou le sociolinguiste Louis-Jean Calvet⁴.

→ Ailleurs en Europe et dans le monde

Cette thèse nous mènera par ailleurs en d'autres pays européens, où des pratiques coercitives de même type ont été relevées dans les écoles, visant à imposer une langue d'État au détriment de langues autochtones.

C'est le cas en particulier en Irlande et au pays de Galles, où le recours au *tally stick*⁵, d'une part, et au *Welsh Not*⁶, d'autre part, sont de notoriété commune. Cela étant, lorsque j'ai sollicité des chercheurs irlandais et gallois afin qu'ils me fournissent des références d'ouvrages traitant ce thème, ils ont dans un premier temps répondu qu'ils m'en feraient parvenir une liste, mais ils sont finalement revenus vers moi bredouilles et eux-mêmes stupéfaits de découvrir que le sujet n'avait en réalité jamais été réellement étudié et qu'il était présent seulement sous forme de quelques lignes dans divers livres et articles. En revanche, ils m'ont transmis de multiples documents comportant des témoignages faisant état de ces pratiques scolaires. De même, lorsque j'ai sollicité plusieurs chercheurs établis en Espagne à propos de ce type de méthodes dont ils m'affirmaient qu'elles avaient bien existé en Catalogne, au pays Basque et en Galice, ils n'ont pas été en mesure de m'indiquer une seule étude, et en ont également été surpris.

¹ Denise Bouche, *L'Enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite ?*, tomes I et II, thèse de doctorat, Université de Lille III, Lille, 1975. Voir aussi divers articles : Denise Bouche, « L'école rurale en Afrique occidentale française de 1903 à 1956 », in *Études africaines. Mélanges offerts à Henri Brunshwig*, École des hautes études en sciences sociales, Paris, 1982 ; Denise Bouche, « La participation des missions au développement de l'enseignement dans les colonies françaises d'Afrique occidentales de 1817 à 1940 », in *Études d'histoire africaine*, Vol. 8, Congo, 1976 ; Denise Bouche, « L'école primaire des frères de Ploërmel à Saint-Louis du Sénégal (1841-1904) », in *Actes du quatre-vingt-treizième Congrès national des sociétés savantes*, Tours, 1968, tome II, Bibliothèque Nationale, Paris, 1971 ; Denise Bouche, « Les écoles françaises au Soudan à l'époque de la conquête. 1884-1900 », in *Cahiers d'Études africaines*, n° 22, 1966.

² Céline Labrune-Badiane, Étienne Smith, *Les hussards noirs de la colonie. Instituteurs africains et « Petites patries » en AOF*, Karthala, 2018. Voir aussi Céline Labrune-Badiane, *Une histoire de l'institution scolaire en Casamance 1860-1960*, Hémisphères éditions, Paris, 2022.

³ Yves Person, « Impérialisme linguistique et colonialisme », in *Les Temps Modernes*, n°s 324-325-326, *Minorités nationales en France*, août-septembre 1973.

⁴ Louis-Jean Calvet, *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Paris, Payot, 1974 ; Louis-Jean Calvet, « Le colonialisme linguistique en France », in *Les Temps Modernes*, n°s 324-325-326, *Minorités nationales en France*, août-septembre 1973 ; Louis-Jean Calvet, *Le Français en Afrique*, l'Archipel, 2010.

⁵ *Tally stick* : bâton de comptage.

⁶ *Welsh Not* : littéralement « Gallois Non ».

Il n'est qu'en Écosse que Wilson McLeod¹ a récemment étudié l'existence de la *tessera*², pour constater que l'objet était certes mentionné au sein de divers textes, mais de façon éparse et uniquement au XIX^e siècle, ce qui limite les éventuelles conclusions.

En revanche, nous pourrions étudier assez précisément une méthode similaire à celle du « symbole » au Japon, le chercheur Kenichiro Kondo³ se consacrant depuis plusieurs années à la collecte de témoignages et de textes relatifs au *hōgen fuda*⁴ dans les îles Ryukyu, au sud du pays, quand d'autres universitaires, tels Mark Anderson⁵ ou Patrick Heinrich⁶, livrent plusieurs ouvrages et articles sur la substitution linguistique dans l'archipel.

→ Ouvrages d'analyse

Pour terminer cette longue liste, nous devons également considérer quelques essais de référence tels que ceux du linguiste Joshua Fishman, notamment son *Language and Nationalism*⁷, et ceux de Pierre Bourdieu, en particulier pour sa définition de la violence symbolique⁸.

¹ Wilson McLeod, *Gaelic in Scotland: policies, movements, ideologies*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2020; Wilson McLeod, "The introduction of English in Gaelic Scotland, Ireland and Wales: The dynamics of imposition, acquiescence and assertion", in *Revista Canaria de Estudios Inglesias*, Vol. 71, 2015.

² *Tessera* : mot latin signifiant « tessère », tablette.

³ Kenichiro Kondo, "Japanese Language Education in Modern Okinawa until 1945" In Mark Anderson & Patrick Heinrich (Eds) *Language crisis in the Ryukyu*, Newcastle-upon-Tyne, 2014, pp. 54-80; Kenichiro Kondo (ed.) *Hōgen fuda*, Shakaihyoronsha, Tokyo, 2008 ; Kenichiro Kondo, 近代沖縄における方言札の実態 (« Situation du *hōgen fuda* dans l'île d'Okinawa à l'époque moderne »), Rapport de recherche, Université préfectorale d'Aïchi, 2004.

⁴ *Hōgen fuda* : plaque du dialecte.

⁵ Mark Anderson, *Emergent Language Shift in Okinawa*, thèse, University of Sidney, Australie, 2009 ; Mark Anderson, Patrick Heinrich (edited by), *Language Crisis in the Ryukyus*, Cambridge Scholars Publishing, 2014.

⁶ Patrick Heinrich, *The Making of Monolingual Japan: Language Ideology and Japanese Modernity*, Channel View Publications, Bristol, 2012; Patrick Heinrich, « Language planning and language ideology in the Ryukyu Islands », in *Language policy* n° 3, 2004.

⁷ Joshua Fishman *Language and Nationalism, two integrative essays*, Newbury House, Rowley (USA), 1973 ; Joshua Fishman (ed.), *Can threatened Languages be Saved?*, Multilingual Matters, Clevedon, UK, 2001.

⁸ Pierre Bourdieu, *Langage et pouvoir symbolique*, Éditions du Seuil, Paris, 2001 ; Pierre Bourdieu, *Le Sens pratique*, Minuit, Paris, 1980 ; Pierre Bourdieu, « Le fétichisme de la langue », in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 4, 1975 ; Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris, 1982 ; Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1985 ; Pierre Bourdieu, et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Edition de Minuit, Paris, 1970 ; Pierre Bourdieu, *Sur l'État : cours au Collège de France (1989-1992)*, Éditions Points, Paris, 2015.

Plan

Mon intention est ici de dresser un tableau tout à la fois historique, social, linguistique, psychologique et politique des enjeux qui sous-tendent les pratiques mises en œuvre dans diverses régions du monde pour imposer, via l'école, une langue dominante au détriment de langues autochtones minorisées. Le « symbole », ce petit objet anecdotique en apparence, sera en quelque sorte le fil d'Ariane qui conduira mes pas à travers les siècles et les continents. En tirant sur ce fil, je tenterai de mettre en perspective tout ce qui touche à la substitution linguistique en milieu scolaire en divers endroits du globe, et de comprendre, *in fine*, ce qui a conduit une génération de parents à priver sa descendance d'une part fondamentale de ce qui la relie à l'histoire de sa lignée.

La première partie sera consacrée à divers points de l'histoire française, européenne, et des anciennes colonies d'Afrique subsaharienne. Nous commencerons par rechercher les origines du « symbole », qui nous servira donc de fil conducteur. Nous remonterons ainsi le temps jusqu'à l'époque de la Renaissance, quand le latin était la langue commune des écoles du continent. C'est là que l'on trouvera les premières traces du *signum*, véritable ancêtre du « symbole ». Puis nous examinerons la manière dont les langues vernaculaires comme le français ont remplacé progressivement le latin et ont, en France, supplanté également les autres « idiomes », à partir de la Révolution, jusqu'à ce que le français devienne la langue unique dans les écoles. Nous nous concentrerons en particulier sur le cas de la Bretagne, et nous verrons comment le « symbole » y apparaît et s'y développe, conjointement à un arsenal de sanctions diverses, qui finira par devenir inutile lorsque tous les enfants connaîtront déjà le français à leur arrivée à l'école. Puis nous nous dirigerons vers l'Afrique où, après avoir brièvement retracé les grandes étapes de la colonisation, nous passerons en revue les débats qui ont précédé l'implantation des écoles dans les zones conquises par la France. Nous étudierons alors les modalités de l'imposition du français dans ces établissements scolaires, où nous retrouverons le « symbole ».

Après avoir établi le contexte historique, nous passerons à l'étude de cas, une étude comparative sur les modes d'imposition de la langue française dans les écoles de Bretagne et du Sénégal. Les sources d'information seront décrites de part et d'autre, étant entendu qu'elles consisteront au Sénégal en des témoignages issus d'un questionnaire sociolinguistique établi par mes soins, alors qu'en Bretagne, en plus de ce même questionnaire, j'aurai recours à plusieurs collectes antérieures. Ces contributions seront évaluées et classées de part et d'autre, puis les différentes sections des questionnaires seront reprises afin de dresser un tableau des usages dans les deux pays : cadre de l'interdit, description des objets lorsque l'existence du « symbole » est attestée, modalités d'application des méthodes et des sanctions, et évaluation des pratiques par ceux qui les ont connues.

La troisième partie consistera en une exploration des modes d'implantation de langues dominantes en dehors de la Bretagne et de l'Afrique subsaharienne francophone. C'est encore le « symbole » qui nous servira de guide et nous amènera à passer en revue les usages scolaires dans les autres régions de France et anciennes colonies. Puis nous nous

pencherons sur l'empire britannique et examinerons dans le détail la manière dont la langue anglaise a été imposée en Irlande, en Écosse et au pays de Galles, où le principe d'un objet circulant de type « symbole » était également en vigueur. Nous comparerons également les modes de colonisation linguistique des deux empires, français et anglais, entre assimilation et *indirect rule*. L'étape suivante sera celle du Japon où, de façon surprenante, on découvrira des pratiques probablement liées à celles observées en Europe, visant à contraindre tous les enfants à s'exprimer en japonais dès lors que le pays optait pour un régime de type État-nation. Et nous terminerons par un bref survol des usages dans différents pays d'Europe et du reste du monde.

Enfin, la quatrième partie rassemblera l'ensemble des éléments examinés, c'est-à-dire les données historiques, l'étude de cas en Bretagne et au Sénégal, et l'élargissement à d'autres pays du monde, pour en tirer des conclusions. Grâce à ces diverses informations, je tenterai de dégager le schéma qui a conduit à l'aboutissement du processus de complète substitution linguistique en Bretagne, en prenant en compte tous les facteurs qui ont pu être décisifs. Je tâcherai également de déterminer jusqu'à quel point ce changement drastique a été souhaité par la population, et à quel point il est imputable à une volonté des autorités centrales. Cela nous amènera ensuite à comparer avec la situation au Sénégal où, bien que les pratiques d'interdit scolaire aient été similaires, les conséquences en termes de transmission des langues premières ont été radicalement différentes. Je conclurai par quelques éléments de réflexion sur l'idéologie de la langue unique, ses tenants et ses aboutissants, et notamment ses liens avec le nationalisme, qui sont autant de possibles futurs sujets de recherche.

1.

Première partie

Du latin obligatoire au français obligatoire, de l'Europe à l'Afrique

Le « symbole », ou le « signe », n'est pas né de l'imagination des instituteurs du XIX^e siècle, il trouve son origine dans une époque bien plus ancienne.

Je tâcherai donc en premier lieu tâcher d'en retracer l'histoire, à commencer par les origines, au temps où la *lingua franca* européenne était le latin.

Puis, dès lors que les langues vernaculaires supplantent la langue ancienne, je dresserai le cadre historique, démographique, législatif, linguistique et scolaire dans lequel les politiques de substitution linguistique ont pu être mises en œuvre en France, depuis Villers-Cotterêts en 1539 jusqu'à la période contemporaine.

J'examinerai alors plus particulièrement les différentes étapes de l'implantation du français dans les écoles de Bretagne, tout au long de deux siècles caractérisés par de fortes tensions linguistiques.

Enfin, j'étudierai la façon dont les idéologies et les méthodes d'enseignement expérimentées dans l'Hexagone pour imposer le français ont été reproduites en Afrique subsaharienne au fur et à mesure de l'expansion coloniale.

1.1. Au départ était le latin

Il convient pour démarrer de préciser le contexte linguistique de l'ouest de l'Europe tel qu'il a évolué au cours des siècles depuis la chute de l'empire romain jusqu'à la fin de l'Ancien Régime. Nous nous pencherons en particulier sur le sort du latin, langue hégémonique dans les cercles de lettrés au Moyen Âge, et que l'on imposait dans les écoles au détriment des langues vernaculaires en ayant recours, à partir de l'époque moderne, à une pratique ancêtre du « symbole ».

1.1.1. Prédominance du latin sous l'Ancien Régime

1.1.1.1. Émergence des langues vernaculaires et résistance du latin

A la disparition de l'Empire romain d'Occident en 476, bien que des langues d'origines diverses subsistent aux marges du nord et de l'ouest (picte, gaélique, brittonique, basque, etc.), et que les envahisseurs francs arrivent par l'est avec leurs langues germaniques, le latin perdure sur l'ensemble du territoire. Il entame cependant un long déclin, face notamment à l'émergence de langues romanes issues de sa propre dialectisation, qui finiront par le supplanter totalement au terme d'un bon millier d'années.

Au V^e siècle déjà, le latin n'est plus une langue uniforme parlée d'un bout à l'autre de l'Empire, mais plutôt une mosaïque de multiples variantes, selon les régions, les classes sociales, et selon qu'il s'agit de latin oral ou de latin écrit. Grégoire de Tours qualifie d'ailleurs au VI^e siècle la langue telle qu'on la parle alors de *sermo rusticus* (« langue rurale ») ou *lingua mixta*¹ (« langue mêlée »). Le mouvement de dialectisation est lancé, et rien ne l'arrêtera plus désormais : « la langue écrite reste le latin, mais un latin de plus en plus corrompu par rapport au latin classique » pour reprendre les termes de l'historien Michel Sot². Cette évolution débouchera sur la constitution de véritables langues nouvelles, distinctes du latin et distinctes entre elles.

A la fin du VIII^e siècle, Charlemagne veut purifier ce latin « abâtardi » par les classes populaires, et l'unifier d'une région du royaume à l'autre. Il lance ainsi un train de réformes dont les conséquences sont diversement interprétées. Anita Guerreau-Jalabert³ estime que, même si l'on peut considérer qu'il s'agit là d'un « acte de naissance et de reconnaissance des langues vernaculaires », elles sont « reléguées en position clairement dominée », car « jugées indignes d'être écrites ». Magali Coumert⁴ écrit quant à elle que ces réformes rendent le latin incompréhensible pour la majorité de la population, et que cette évolution précipitera sa fin en

¹ Michel Sot dans Michel Sot, Jean-Patrice Boudet, Anita Guerreau-Jalabert, *Histoire culturelle de la France, 1. Le Moyen-Âge, Éditions du Seuil, Paris, 2005 (1^e éd 1997), pp. 41-42.*

² Michel Sot, *op. cit.*, pp. 50-51.

³ Anita Guerreau-Jalabert dans Michel Sot, Jean-Patrice Boudet, Anita Guerreau-Jalabert, *op. cit.*, p. 136.

⁴ Magali Coumert, *L'école de Charlemagne et les langues, ou comment Charlemagne fut le fossoyeur du latin*, Conférence au colloque « L'école et les langues dans les espaces en situation de partage linguistique à travers l'histoire », Quimper, 2015.

tant que langue vivante : « la politique scolaire linguistique menée par Charlemagne connut un indéniable échec, en supprimant les liens entre le latin écrit et la langue parlée ».

Cette distance entre un latin figé et des langues locales en pleine expansion est encore confirmée en 813 à l'occasion du concile de Tours, un concile fondateur tant sur le plan linguistique que sur le plan religieux. Décision y est en effet prise de traduire les homélies des prêtres du latin vers les langues romanes et germaniques. Le canon 17 du concile donne ainsi consigne aux prédicateurs « que chacun d'eux s'applique à traduire clairement les mêmes sermons en langue romane rurale ou bien en langue théostique¹, afin que tout le monde puisse comprendre plus facilement ce qui est dit. »²

Quelques décennies plus tard, en 842, les *Serments de Strasbourg*, constituent une nouvelle pierre angulaire de cette évolution linguistique : Charles le Chauve et Louis le Germanique s'allient contre leur troisième frère, Lothaire I^{er}, et chacun prête serment, non pas en latin, mais dans la langue de l'autre : en tudesque pour Charles et en roman pour Louis. Il s'agit là du premier texte connu rédigé dans une langue romane différente du latin, une sorte de proto-français.

On assiste dès lors en France à une montée en puissance des langues vernaculaires, qui vont progressivement passer d'une pratique uniquement orale à une pratique également écrite. Vers 1100, par exemple, elles entrent en littérature de belle façon avec la copie et la diffusion de la chanson de Roland en langue d'oïl et de chansons d'amour en langue d'oc.

Sur un autre plan, l'historien Jean-Patrice Boudet³ précise que « les progrès du français dans l'administration centrale ont été assez lents » et que « la chancellerie royale commence à utiliser le français à partir de 1254, mais le latin y est encore pour longtemps la langue la plus employée ». Dans le domaine juridique, « les premières coutumes rédigées en francien ou dans d'autres dialectes romans apparaissent au 14^e siècle »⁴. Quant à la sphère religieuse, si certains textes sont traduits, des verrous demeurent : « l'Église interdit la traduction de la Bible, qui lui aurait fait perdre son monopole de lecture, de transmission, de commentaire et d'interprétation de la parole de Dieu. »⁵

A la fin du Moyen Âge, le paysage linguistique du royaume de France est finalement très diversifié, entre les langues issues du latin (langues d'oïl, langues d'oc) et le basque, le flamand, etc. Mais l'une d'entre elles émerge, la langue de l'Ile-de-France, qui va prendre le pas sur toutes ses concurrentes et s'imposer progressivement grâce à la centralisation grandissante de l'État. Il faudra encore quelques siècles, cependant, pour que le français supplante complètement le latin :

« seule langue écrite jusqu'au 9^e siècle, le latin est la langue dominante de toute la vie administrative, intellectuelle et religieuse jusqu'au 13^e siècle. (...) Redécouvert par

¹ Langue théostique : ancienne langue teutonique ou franque.

² « *ut easdem omelias quisque aperte transferre studeat in rusticam romanam linguam aut theotiscam quo facilius cuncti possint intellegere quae dicuntur* ».

³ Jean-Patrice Boudet, dans Michel Sot, Jean-Patrice Boudet, Anita Guerreau-Jalabert, *op. cit.*, pp. 384-387.

⁴ Rémi Rouquette, *Le régime juridique des langues en France*, Université Paris X, 1987, (thèse de doctorat en droit), p. 37.

⁵ Anita Guerreau-Jalabert, *op. cit.*, p. 138.

réaction envers les langues vulgaires, le latin est la langue diplomatique, *koiné* de l'Occident, lien entre tous les peuples d'Europe. Son prestige reste inégalé jusqu'au 17^{ème} siècle, même si son usage est contesté. La plupart des traités savants sont écrits en latin au moins jusqu'au 15^è ou 16^è siècle. »¹

De fait, c'est aussi, et pour longtemps encore, en latin que l'on apprend à lire et à écrire.

1.1.1.2. Le latin langue de l'éducation

Signalons en préambule que l'Église domine très largement le monde de l'éducation aux époques médiévale et moderne. La langue de la religion est alors le latin et enseigner dans cette langue est une évidence à travers toute l'Europe.

1.1.1.2.1. La lingua franca d'une élite privilégiée

Au début du Moyen Âge, l'éducation et la culture s'acquièrent au sein des écoles monastiques et des autres écoles ecclésiastiques. Pendant une grande partie de la période, ceux qui savent lire et écrire sont donc essentiellement clercs ou moines, et ils étudient uniquement en latin. Ils représentent par ailleurs « une fraction extrêmement minoritaire des hommes » de l'époque².

Pour la suite, l'historien Jean-Baptiste Boudet recense les trois principales caractéristiques des écoles à la fin de la période : une multiplicité de types d'établissements, une absence de distinction entre les différents niveaux d'enseignement, et surtout le côté « profondément inégalitaire » d'une éducation qui « favorise les catégories sociales privilégiées, les villes aux dépens des campagnes et les garçons au détriment des filles »³. Il établit un relevé des différents degrés d'instruction selon les classes sociales et le sexe :

« L'apprentissage de la lecture dans une petite école semble donc répandu chez les enfants des deux sexes dans toutes les catégories privilégiées : noblesse, bourgeoisie urbaine, paysannerie aisée. Savoir écrire relève déjà d'un processus plus long et constitue davantage un enjeu de pouvoir à tous les niveaux, notamment entre les membres du couple. La plupart des femmes sont par conséquent exclues de ce niveau de culture, y compris dans la noblesse. »⁴

Partant, le pourcentage de la population ayant accès à l'école est très faible et « la césure se proroge entre *literari* et *illiterari* – ceux qui sont capables de lire (le latin, puisque c'est ce que l'on apprend) et ceux qui en sont incapables »⁵.

C'est également au cours du Moyen Âge que les universités se développent : les premières sont fondées à la fin du XI^e siècle (Bologne) puis durant les siècles suivants en Espagne, en

¹ Rémi Rouquette, *Le régime juridique des langues en France*, Thèse de doctorat, Université Paris X, 1987, p. 36.

² Michel Sot, *op. cit.*, p. 144.

³ Jean-Baptiste Boudet, in Michel Sot, *op. cit.*, pp. 268-269.

⁴ Jean-Baptiste Boudet, *ibid.*, pp. 272-274.

⁵ Anita Guerreau-Jalabert, *op. cit.*, pp. 128-129.

France, en Angleterre, en Germanie etc.¹ Là encore tout l'enseignement se fait en latin, ce qui leur confère d'emblée un caractère international. La langue de l'empire a non seulement survécu à sa chute, mais elle a de surcroît unifié la culture du vieux continent durant de longs siècles, constituant une véritable *lingua franca* qui permettait aux lettrés d'être compris de leurs pairs d'un bout à l'autre de l'Europe. En effet, grâce à la langue commune, « professeurs et étudiants pouvaient se déplacer de Bologne à Heidelberg, de Heidelberg à Prague, de Prague à Paris, sans jamais se sentir dépaysés en cours »². De surcroît, malgré des approches pédagogiques différentes selon les pays européens, « le latin fonde une culture commune alimentée par les mêmes manuels et reposant sur les mêmes textes canoniques, supports d'analyses grammaticales et de leçons morales »³.

C'est donc la langue de l'apprentissage des différentes matières, celle dans laquelle sont donnés toutes les leçons et tous les examens ; c'est aussi une langue de communication nécessaire entre étudiants venant de contrées très diverses :

« Avant l'essor des langues vernaculaires nationales, c'était le latin qui constituait la langue véhiculaire entre étudiants de différentes régions d'un même pays. Il était indispensable à une bonne convivialité estudiantine. Pour aider à son insertion dans la vie universitaire parisienne, l'étudiant disposait d'une sorte de manuel de type Berlitz comportant des phrases usuelles. (...) Un manuel de conversation à l'usage des étudiants de Heidelberg en 1480 fournit les expressions à utiliser au cas où l'on serait l'objet de brimades, où l'on inviterait à dîner un personnage d'une classe supérieure ou encore pour emprunter de l'argent et, bien sûr, pour demander de l'aide à sa famille. »⁴

Cette primauté du latin dure jusqu'à une époque assez tardive, bien au-delà de la période médiévale, et ne sera pas remise en cause dans les cercles intellectuels avant la fin de l'époque moderne. Malgré l'essor des langues vernaculaires, il joue toujours un rôle important dans les domaines religieux, culturel et intellectuel à travers l'Europe⁵. Cette persistance de la langue ancienne au sein du monde des lettrés est confirmée par Françoise Waquet dans *Le latin ou l'empire d'un signe* :

« Alors que les historiens insistent généralement sur l'émergence des vernaculaires et, avec eux, sur la différenciation des États et la constitution des nations, mes recherches sur la République des Lettres me montraient une autre réalité, celle d'une Europe intellectuelle unitaire où, jusqu'à une date relativement haute, le savoir s'énonçait en latin. »⁶

Malgré la montée en puissance des langues romanes en France, le latin reste donc, pendant des siècles, un outil indispensable pour accéder au monde des lettres, et il demeure la langue d'enseignement partout en Europe. C'est un prérequis aux études, qui sont réservées à une très petite minorité, une élite masculine issue des classes supérieures de la société.

¹ Guerreau-Jalabert, *op. cit.*, pp. 125-126.

² Daniel Boorstin, *Les découvreurs*, Robert Laffont, Paris, 1988, p. 483.

³ Antoine Lilti, *Françoise Waquet, Le latin ou l'empire d'un signe, XVI^e-XX^e siècle*, in *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, tome 47, n°4, Octobre-décembre 2000, p. 843.

⁴ Daniel Boorstin, *op. cit.*, p. 484.

⁵ Antoine Lilti, *art. cit.*, p. 844.

⁶ Françoise Waquet, *Le latin ou l'empire d'un signe, XVI^e-XX^e siècle*, Albin-Michel, Paris, 1988, p. 9.

1.1.1.2.2. Latin et langues vernaculaires dans l'enseignement

Les langues vernaculaires semblent quant à elles très tôt mises à l'écart dans les établissements scolaires. Le médiéviste Serge Lusignan¹ cite ainsi un règlement de l'école de Carpentras datant du XIV^e siècle : « selon la règle générale qui ne doit pas être oubliée, tous les écoliers doivent conserver le silence et ne pas parler roman »². L'historien explique par ailleurs que les maîtres enseignaient le latin en se servant en particulier des « Donats », des traités inspirés par l'*Ars minor* de Donatus, un grammairien du IV^e siècle après Jésus-Christ. Il précise cependant que, malgré l'interdiction de s'exprimer en langue romane,

« ces Donats français sont écrits en langue vernaculaire et exposent les éléments de base de la morphologie du latin, mais qu'ils illustrent aussi bien d'exemples français que d'exemples latins. »³

Et il en conclut que

« malgré l'interdiction de parler français qui semblait avoir cours dans les petites écoles médiévales (...), la pédagogie du latin ne pouvait, dans les faits, s'articuler sur le strict cloisonnement du latin et de la langue vernaculaire que définissait la pensée savante. L'apprentissage du latin entraînait une inévitable dialectique entre la langue maternelle et la langue de l'école. »⁴

L'interdit n'est donc pas si tranché au Moyen Âge, et l'on pratique un certain bilinguisme pour enseigner la langue aux élèves, au moins pendant la première année de scolarité.

A la période moderne, la situation n'est guère différente : « catholiques ou protestants, les écoliers des XVI^e et XVII^e siècles firent, partout en Europe, du latin »⁵. Les langues vernaculaires sont quant à elles, en règle générale, exclues de l'école et de l'université. Et à partir du collège,

« le latin régnait là en maître exclusif. Il était la langue parlée, celle dans laquelle le professeur faisait son cours, commentait les textes, donnait des explications, celle dans laquelle l'enfant parlait en classe, mais aussi jouait lors des récréations. »⁶

Les statuts de la Faculté des arts de Paris de 1598 établissent également qu'il faut « qu'aucun des étudiants, au collège, ne parle l'idiome vulgaire, mais que la langue latine leur soit d'un usage familier »⁷. La règle est la même au siècle suivant, selon le jésuite Pomey, qui décrit en 1667 des régents⁸ imposant aux élèves la « douce mais indispensable nécessité de parler

¹ Serge Lusignan, *Le français et le latin aux XIII^e-XIV^e siècles : pratique des langues et pensée linguistique*, in *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, n° 4, 1987, pp. 955-967.

² « *Item de norma generali que non est omitenda debent enim omnes tenere silencium loqui in romancio* », selon Hyacinthe Chobaut, *Un document sur les écoles de grammaire de Carpentras au XIV^e siècle*, *Annales d'Avignon et du Comtat Venaissin*, 1924, pp. 5-12.

³ Serge Lusignan, *art. cit.*, p. 961.

⁴ Serge Lusignan, *ibid.*

⁵ Françoise Waquet, *op. cit.*, p. 31.

⁶ Françoise Waquet, *op. cit.*, p. 19.

⁷ Georges Gusdorf, *Les sciences humaines et la conscience occidentale. VI. L'avènement des sciences humaines au siècle des Lumières*. Paris, Payot, 1973, p. 132.

⁸ Régents : enseignants sous l'Ancien Régime.

toujours latin, non seulement en classe et entre eux mais dans la maison et partout ailleurs et avec toutes les personnes qui n'ignorent pas cette langue »¹.

Comme au Moyen Âge, les langues locales peuvent cependant être autorisées jusqu'à un certain niveau de la scolarité. Ainsi, à Brunswick, en Allemagne, « les élèves (...) à partir de la troisième, n'avaient plus le droit de parler "barbare" »². Dans les classes inférieures, en revanche, plusieurs textes attestent que l'acquisition de la langue se faisait grâce à des méthodes prenant en compte les vernaculaires. On trouve notamment les *Colloquia*, des échanges façonnés sur le modèle des lexiques dialogués gréco-romains de l'Antiquité et remis au goût du jour par des pédagogues du dernier quart du XV^e siècle, dans l'unique but d'enseigner le latin³. Les *Colloquia Scholastica* de Jacobus Pontanus (1542-1626) sont par exemple utilisés au lycée de Nevers, auquel Jean Bugarel a consacré une étude détaillée :

« l'usage du français étant absolument proscrit en classe, il restait à comprendre comment pouvait faire le maître, les premiers jours, quand les enfants ne connaissaient pas encore un seul mot de latin, pour organiser ce jeu pédagogique et faire jouer et comprendre le premier dialogue dont les phrases relativement simples (pour un latiniste) devaient quand même paraître complètement incompréhensibles pour les nouveaux élèves. »⁴

Ces *Colloquia*, tant en vogue dans les écoles de l'Ancien Régime, étaient généralement bilingues, voire trilingues (allemand-latin-français par exemple), permettant ainsi aux élèves de ne pas être complètement perdus. Et l'auteur le confirme : « le français (à l'exclusion de tout patois ou langue locale) était utilisé dans les petites classes, le latin était seul admis dans les classes supérieures. »⁵

Françoise Waquet précise d'autre part que, tout comme à la période médiévale, l'accès à l'éducation est réservé à une élite, qu'il convient de séparer du lot commun :

« Le latin était en effet la langue véhiculaire du monde scolaire », mais « il en était aussi le signe distinctif : une disposition de 1562 avait ordonné aux élèves de se servir "en tous lieux du latin afin que leur discours les distingue du peuple ignorant et témoigne qu'ils sont écoliers" »⁶.

C'est donc la langue qui permet d'opérer une distinction : aux lettrés le latin, et au « peuple ignorant » les langues vernaculaires.

Il semble finalement que si, pendant plusieurs siècles, la langue de l'école était le latin, il existait une tolérance pour les langues locales, particulièrement dans les petites classes. Il est par ailleurs fort probable que les méthodes différaient d'une région à l'autre, d'une école à

¹ Dominique Julia, « Livres de classe et usages pédagogiques », in *Histoire de l'édition française*, Tome II, *Le livre triomphant, 1660-1830*, Henri-Jean Martin et Roger Chartier (ed.), Promodis, Paris, 1984, p. 487.

² Françoise Waquet, *op. cit.*, p. 32.

³ Cf Franz Bierlaire, *Les colloques d'Erasmus : réforme des études, réforme des mœurs et réforme de l'Église au XVI^e siècle*, Paris, les Belles Lettres, 1978, p. 71.

⁴ Jean Bugarel, *Histoire du Lycée de Nevers. Recherches, études, documents. De 1500 à 1790. L'évolution des idées pédagogiques*, p. 11.

⁵ Jean Bugarel, *ibid.*, p. 12.

⁶ Françoise Waquet, *op. cit.*, p. 31.

l'autre, voire d'un enseignant à l'autre, jusqu'à ce que le français émerge peu à peu en France en tant que langue d'enseignement et supplante finalement la langue ancienne.

1.1.2. Modes d'imposition du latin dans les écoles

De l'apprentissage de la lecture et de l'écriture aux plus hauts niveaux de l'enseignement supérieur, l'instruction est donc prodiguée essentiellement en latin pendant de longs siècles. Mais quelles étaient les méthodes employées pour contraindre les élèves à taire leur langue maternelle ? Comment obligeait-on les étudiants à converser entre eux uniquement dans une langue nouvellement apprise ?

L'imposition du latin dans la vie quotidienne des établissements ne se faisait probablement pas sans heurts, au Moyen Âge comme dans les périodes qui ont suivi. Des méthodes coercitives, voire des châtiments corporels, étaient en usage mais nous n'avons que peu d'éléments pour identifier précisément les pratiques en vigueur. Nous allons cependant les présenter à présent de façon chronologique à partir de leur possible origine en Allemagne, et tenter de déterminer s'il existe une filiation entre le *signum* des écoles de l'Ancien Régime et le « signal », ou « symbole » auquel ont eu recours les maîtres français de l'époque contemporaine.

1.1.2.1. Lupus et asinus en Allemagne

C'est en Allemagne, à la toute fin du Moyen Âge, que l'on trouve les premières traces de sanctions liées à l'expression en langues vernaculaires dans les universités de l'époque. Il n'y est pas encore question de *signum*, mais plusieurs textes évoquent la pratique du *lupus* et de l'*asinus*, que Boorstin décrit ainsi :

« tout enseignement était donné en latin et les étudiants astreints à ne parler que cette langue en dehors des cours : des sanctions et des informateurs surnommés "les loups" veillaient à l'application de ce règlement qui constituait peut-être un moyen de décourager les bavardages. »¹

Quels étaient donc ces « loups » et comment agissaient-ils ? Le pédagogue et philosophe allemand Friedrich Paulsen (1846-1908) nous fournit quelques explications, fondées sur son étude des règlements scolaires des XV^e et XVI^e siècles.

1.1.2.1.1. Nüremberg 1485

La mention la plus ancienne date de 1485 et elle concerne la ville de Nüremberg, en Bavière. Paulsen rapporte dans sa *Geschichte des Gelehrten Unterrichts auf den Deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*. (« Histoire de l'enseignement dans les écoles et universités allemandes du début du Moyen Âge à nos jours »)² que Nüremberg comptait alors quatre écoles : deux écoles paroissiales, l'école du

¹ Daniel Boorstin, *op. cit.*, p. 484.

² Friedrich Paulsen, *Geschichte des Gelehrten Unterrichts auf den Deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht*, Verlag Von Veit & Comp., Leipzig, 1885, p. 107.

nouvel hôpital et l'école du monastère écossais. Un rapport rédigé par un maître décrit le fonctionnement de l'école de l'hôpital :

« Pour les leçons, les garçons étaient divisés en trois sections (...). La première section apprenait à lire et à écrire ; la deuxième commençait les éléments du latin, les *partes orationis* à partir du Donat et les déclinaisons à partir de l'Alexandre; la troisième continuait ainsi et mettait en pratique les règles grammaticales sur un texte tel que l'Évangile ou le *Cato moralis* ou similaires. »¹

Il décrit également un peu plus loin la pratique du *lupus* (le loup) et de l'*asinus* (l'âne) :

« Dans les troisième et deuxième sections, il est prescrit de parler le latin ensemble; chaque section a un *lupus* et un *asinus*, qui est attaché à celui qui enfreint ce commandement ; quiconque l'a eu trois fois dans la journée et est le dernier à être pris recevra la verge. »²

Durant la première année d'école, les enfants étaient donc autorisés à parler dans leur propre langue, mais à partir du moment où ils entraient en deuxième section et étudiaient le latin, seule cette langue était autorisée, sous peine d'écopper de l'*asinus* et d'être puni de coups de bâton.

Quelques années plus tard, en 1896, dans une nouvelle édition de sa *Geschichte des Gelehrten Unterrichts auf den Deutschen Schulen und Universitäten*³, Paulsen nous renseigne de façon plus précise, sur la pratique du *lupus* et de l'*asinus*. Il établit que les enfants apprennent le latin dès le début de leur scolarisation, et que le soir, avant de rentrer chez eux, ils reçoivent des versets à étudier dans cette langue, afin d'acquérir rapidement une base de vocabulaire. Il confirme par ailleurs que les élèves des classes supérieures ne sont autorisés à parler que le latin, et ajoute que la méthode des loups est en usage de façon généralisée : « pour imposer l'application de cette règle, le fait de parler allemand est partout puni. Partout la pratique du *lupus* et de l'*asinus* revient, par laquelle les coupables reçoivent une punition⁴ ». Il signale ensuite que bien entendu le latin parlé par ces enfants était parfois étonnant (*erstaunliches*), car ils utilisaient probablement des mots allemands dans leurs phrases. Les enseignants n'étaient vraisemblablement pas très pointilleux car ils pensaient qu'il valait mieux « un mauvais latin qu'un bon teuton. »⁵

¹ « Für den Unterricht warden die Knaben in drei Abteilungen geteilt, welche aber in einem Zimmer unterrichtet wurden. Die erste Abteilung lernte lesen und schreiben; die zweite begann die Elemente des Lateinischen, aus dem Donat die *partes orationis* und aus dem Alexander die *declinationes* zu erlernen; die dritte fuhr hierin fort, und übte die grammatischen Regeln an einem Text ein, etwa dem Evangelium oder dem *Cato moralis* oder einem ähnlichen », Paulsen, *op. cit.*, 1885, p. 107.

² « Für die dritte und zweite Abteilung wird vorgeschrieben, daß sie Lateinisch unter einander reden; jede Abteilung hat einen *lupus* oder *asinus*, welcher demjenigen, der gegen dies Gebot verstößt, angehängt wird ; wer ihn dreimal am Tag hatte und bei dem er zuletzt getroffen wird, erhält die Rute », Paulsen, *op. cit.*, 1885, p. 107.

³ Friedrich Paulsen, *Geschichte des Gelehrten Unterrichts auf den Deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht*, Verlag Von Veit & Comp., Leipzig, 1896, pp. 22-23

⁴ « Die Durchführung des Gebots zu erzwingen steht überall Strafe auf dem Deutschen. Überall kehrt hierfür die Einrichtung des *lupus* und *asinus* wieder, wodurch die Schuldigen der Strafe zugeführt werden », Paulsen, *op. cit.*, 1896, p. 22. Traduction Petra Neuenhaus.

⁵ « *melius malum latinum quam bonum teutonicum* », Paulsen, *op. cit.*, 1896, p. 22.

1.1.2.1.2. Nördlingen 1512 et 1521, et Memmingen 1513

Paulsen se fait plus spécifique encore quand il décrit la pratique dans le détail, grâce à l'étude des règlements scolaires anciens, où le *lupus* et l'*asinus* sont toujours présents. Il cite en particulier les règlements Müller, notamment ceux de Memmingen (1513) et de Nördlingen (1512 et 1521), toujours en Bavière.

La première description concerne l'âne, qui préfigure en tous points le « symbole » des siècles suivants :

« L'*asinus* de Memmingen, fait de bois, est suspendu à une corde dans l'école ; le matin, le dernier arrivé doit se l'attacher ; aussitôt qu'il entend un élève "parlant en tiutsch"¹, il le passe au suivant et il l'accroche à son successeur qui a commis le même délit : "Celui qui le garde pendant la nuit sera battu, et celui qui l'a pendant toute la journée se verra attribuer un coup sur les doigts ; celui qui est le dernier à le récupérer le matin sera également frappé". »²

L'autre terme du binôme « *lupus* » et « *asinus* » est le fameux *lupus*, plusieurs fois évoqué également :

« L'élève qui joue en cachette le rôle de mouchard est appelé *lupus*. Il note tous ceux qui font des choses inconvenantes, surtout ceux qui jurent, maudissent ou parlent allemand ; et il écrit lui-même "mot à mot ce qu'il entend les élèves dire en tiutsch". Il transmet cette liste au maître d'école, qui désigne ensuite le *lupus* une fois par semaine, "et espionne les élèves qui parlent ce même tiutsch ; pour chaque (mauvais) point, un coup ; mais il juge selon la forme de l'affaire si l'élève a mal parlé en tiutsch ou s'il a juré". »³

Le loup est donc l'espion chargé d'épier et de dénoncer ses camarades. Ce terme n'a survécu en milieu scolaire que dans un jeu (« jouer au loup »), alors que l'*asinus* a traversé les siècles sous la forme du bonnet d'âne, ou en tant que quolibet désignant une personne bête ou ignorante.

Pour ce qui est des sanctions, elles sont graduées : elles consistent d'une part en mauvais points, et d'autre part en punitions corporelles assez classiques et encore en vigueur des siècles plus tard : coups sur les doigts et coups divers selon la durée de port de l'objet.

¹ Tiutsch : allemand, dialecte germanophone.

² « *Des Memminger asinus, von Holz gefertigt, hängt an einem Seil in der Schule ; an Morgen muß ihn der jedesmalige ultimus sich anhängen ; sowie er einen "tiutsch reden" hört, giebt er ihn an den weiter, und der hängt ihn seinem Nachfolger in dem gleichen Vergehen an : "welcher ihn über Nacht behält, wird geschlagen, und welcher ihn über Tags hat, dem giebt man eine Tolle ; auch wird der gestrichen, der ihn morgens als ultimus annimmt".* », Paulsen, *op. cit.*, 1896, p. 22. Traduction Petra Neuenhaus.

³ « *Lupus heißt ein Schüler, der die Rolle des heimlichen Aufpassers hat ; er notiert alle, die Unziemliches thun, vor allem fluchen, schwören oder deutsch reden ; und zwar schreibt er sich auf "von wort zu wort, das er ayn yeden hert tiutsch reden". Dies Verzeichnis übergiebt er dem Lehrer, der dan alle Wochen einmal den Lupus durchnimmt "und schwingt die schuler um das selbig tiutsch reden ; von einem puncte geherte ain strach ; doch richt er nach gestalt der sach, ob der schuler schlechtiglich tiutsch geredt oder geschworen hat".* », Paulsen, *op. cit.*, 1896, p. 22. Traduction Petra Neuenhaus.

Il est à noter par ailleurs qu'il est parfois permis de racheter ses mauvais points, et donc d'éviter d'être battu. Cela n'est pas sans rappeler certaines écoles du Sénégal où, nous le verrons plus loin dans le détail, le châtimeur infligé aux détenteurs du « symbole » était le paiement d'une petite amende. Mais la comparaison s'arrête là, tout au moins à Memmingen où existait un usage particulier : l'argent collecté par le maître servait à payer les élèves qui, quand la verge était trop abîmée pour administrer les coups, allaient en chercher une dans les bois. Ils étaient alors autorisés à acheter à boire avec l'argent reçu !

« A Memmingen, les grands élèves ont la possibilité de racheter leurs coups à raison de un Heller¹ pour trois mauvais points rachetés. L'argent est collecté par le maître et il le leur donne pour boire "lorsque la verge montre de larges fissures", c'est-à-dire quand les élèves vont dans les sous-bois ramasser des baguettes de bouleau ou d'osier ; sinon la récompense pour cette opération peut être versée en nature. »²

Mais Paulsen précise bien qu'il s'agit là d'un cas particulier :

« On peut constater que l'école médiévale ne manquait pas d'humour, tout en maniant la baguette avec diligence. Cependant, le maître d'école de Memmingen présente cette transformation des "shillings" bien mérités en deniers et finalement en vin comme sa générosité particulière, car en fait ces deniers "de la justice des *lupus* appartenaient en réalité à un maître d'école dans toutes les écoles". »³

Quoi qu'il en soit, nous sommes bien là face aux prémices du « symbole » : Si l'auteur donne peu de détail sur la nature de l'*asinus* (il est simplement dit qu'il est fait de bois et suspendu à une corde, on peut supposer qu'il s'agit d'une plaque sur laquelle est gravée une figure d'âne), la méthode décrite est bien celle que nous connaissons encore aux XIX^e et XX^e siècles : un élève épie ses camarades jusqu'à en trouver un s'exprimant dans sa langue maternelle ; il lui transmet alors un objet stigmatisant que le fautif doit porter sur lui, jusqu'à ce qu'il trouve à son tour un nouveau « coupable » ; et les derniers détenteurs de l'objet à différents moments de la journée (fin de la matinée, fin de la classe, etc.), sont punis.

1.1.2.2. Les jésuites et l'apparition du *signum*

L'imposition de la langue latine dans les écoles est donc attestée en Allemagne à la fin du XV^e siècle et au début du XVI^e siècle via une méthode désignée par les termes *lupus* et *asinus*. Nous allons à présent examiner comment loups et ânes se sont transformés en signes.

¹ Un sou de Hall, un denier.

² « *Auch wird in Memmingen den großen Schülern nachgelassen, die Schläge abzukaufen, drei Punkte um einen Heller. Das Geld sammelt der Schulmeister und giebt es ihnen zu vertrinken, "wann sy uff dem dicken riss in den rutten sind", das heißt wenn sie aus dem Busch die Weiden oder Birkenruten holen, mit denen sonst der Lohn für die Vergehen baar beglichen wird.* », Paulsen, *op. cit.*, 1896, p. 22. Traduction Petra Neuenhaus.

³ « *Man sieht, es ist der mittelalterlichen Schule über dem fleißigen Gebrauch des Rute des Humor nicht ausgegangen. Des Memminger Schulmeister stellt allerdings diese Umwandlung der wohlverdienten "Schillinge" in Heller und endlich in Wein als seine besondere Großmut dar, denn eigentlich gehörten jene Heller "von lupus Gerechtigkeit in allen Schulen einem Schulmeister" », Paulsen, *op. cit.*, 1896, p. 22. Traduction Petra Neuenhaus.*

1.1.2.2.1. Le terme *signum*

Le mot *signum*, qui deviendra plus tard le « signe », le « signal », ou encore le « symbole », apparaît peu de temps après les mentions des *lupus* et des *asinus*, dans la seconde partie du XVI^e siècle, sous la plume des jésuites. On peut en premier lieu s'interroger sur le choix de ce terme mais il est difficile d'en trouver une origine véritable, tant il est polysémique selon les périodes et les personnes qui l'utilisent. Sans passer en revue l'ensemble des acceptions du mot au fil des siècles, certaines retiennent notre attention.

Dans les écrits de Virgile (70-19 av. J.-C.) le *signum* désigne le signe que l'on imprime sur les corps des animaux domestiques : l'auteur parle de *pecori signum imprimere* (« imprimer le signe sur le bétail »)¹. On trouve ensuite à l'époque médiévale un autre sens, proche mais élargi, où *signum* signifie « marque », « enseigne », « mot d'ordre », « sceau ». Notons qu'il peut alors aussi prendre une connotation péjorative : « surnom », « sobriquet ». Enfin, en latin chrétien tardif, il représente également les stigmates du martyr².

Le *signum* imaginé par les jésuites est peut-être un peu de tout cela : une marque qui désigne la personne qui le porte d'une façon tout à la fois péjorative et stigmatisante.

1.1.2.2.2. Le *signum* dans la *Ratio studiorum*

Fondée en 1539 par saint Ignace de Loyola, la Compagnie de Jésus est approuvée par le pape Paul III en 1540. Elle est constituée de clercs et s'oriente rapidement vers l'éducation : dès 1548, le premier collège jésuite ouvre ainsi à Messine en Sicile, suivi bientôt par nombre d'autres établissements à travers l'Europe.

Leur influence sera grande durant plusieurs siècles, grâce à un réseau d'établissements que décrit l'historien de la pédagogie Gabriel Compayré (1843-1913) :

« Dès le commencement du dix-septième siècle, les jésuites réunissaient près de quatorze mille pensionnaires dans leurs collèges de la seule province de Paris. (...) A la fin du dix-septième siècle, l'ordre entier possédait, soit en France, soit dans les autres pays, 180 collèges, 90 séminaires, 160 résidences et un personnel de 21 000 membres. »³

Pour régir l'enseignement et la vie scolaire, des règlements destinés à l'ensemble de ces écoles sont élaborés. Ce sont de véritables plans d'études, qui organisent jusque dans les moindres détails la vie scolaire au sein des collèges de jésuites : le programme d'enseignement, le rythme d'apprentissage, les auteurs à étudier, mais aussi la place des offices religieux, la discipline, les règles de vie etc.

¹ Virgile, *Géorgiques*, I, 263.

² Par exemple dans saint Bonaventure (XIII^e siècle), cité par André Vauchez, « Les stigmates de Saint-François et leurs détracteurs dans les derniers siècles du moyen âge », in *Mélanges d'archéologie et d'histoire de l'école française de Rome*, Tome LXXX, n°2, E. de Boccard, Paris, 1968, pp. 595-625 : « *Signum totalis transformationis et configurationis ipsius ad Christum et in Christum* » : « Le signe de sa totale métamorphose et véritable identification au Christ et en Christ ».

³ Gabriel Compayré, « Jésuites », in Ferdinand Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Librairie Hachette, Paris, 1887.

Nous connaissons plusieurs versions de ces *Ratio studiorum*, mais la plus répandue est celle de 1599. Élaborée par un comité mis en place en 1584 et composé de douze prêtres jésuites venus de plusieurs pays d'Europe (Espagne, Portugal, Italie, Ecosse, Pays-Bas, Italie etc.), elle connaît de longues années de gestation et plusieurs versions successives. Elle est alors envoyée à tous les établissements de la Compagnie de Jésus dans l'ensemble de l'Europe et reste en usage pendant près de 200 ans.

On trouve dans cette version « finale », au chapitre sur les « Règles communes aux professeurs des classes inférieures », un paragraphe qui dit ceci :

« Avant tout on conservera strictement l'usage de parler latin, sauf dans les classes où les élèves ne savent pas le latin ; de sorte qu'il ne sera jamais permis, pour tout ce qui concerne la classe, d'utiliser la langue maternelle ; on infligera aussi des blâmes à ceux qui n'en tiendraient pas compte ; et, à cette fin, le maître parlera continuellement latin. »¹

Quelques pages plus tard, un article consacré aux « Prélections »² détaille la façon dont le maître peut, éventuellement, avoir recours à la langue vulgaire pour déchiffrer les textes latins à ses élèves :

« il expliquera les passages les plus obscurs, les reliera l'un à l'autre, et explicitera la pensée, non par une paraphrase inadéquate où l'on remplace chaque mot latin par un autre mot latin, mais en exposant cette même pensée avec des phrases plus claires ; s'il recourt à la langue vulgaire, il gardera, autant que possible, la place des mots ; c'est ainsi, en effet, que les oreilles s'habituent au rythme. Si la langue maternelle ne le souffre pas, il expliquera d'abord presque tout mot à mot, avant d'adopter les usages de la langue vulgaire. »³

Plus loin, évoquant les châtiments infligés aux contrevenants, le rédacteur écrit que

« le principal souci des maîtres sera donc que les élèves observent le contenu de leurs règles et qu'ils exécutent ce qu'on y dit des études. On l'obtient plus facilement par l'espoir d'un honneur et d'une récompense, ou la crainte du déshonneur, que par les coups de fouet (...) ; non seulement il ne frappera jamais aucun élève lui-même (car c'est l'office du correcteur) mais il s'abstiendra totalement d'infliger une insulte, en parole ou en acte ; il n'appellera personne autrement que par son prénom ou son nom ; il sera utile parfois, en guise de punition, d'ajouter à la tâche quotidienne un exercice écrit. »⁴

L'obligation de parler latin est claire, les sanctions également, mais on note que nulle part il n'est question de *signum*. Ceci ne manque pas de surprendre car, ainsi qu'on le verra plus loin, les jésuites en ont fait largement usage ensuite pendant plusieurs siècles.

Il faut en réalité revenir en arrière de quelques décennies : depuis la mort d'Ignace de Loyola en 1556, la Compagnie de Jésus a en effet constamment élaboré des textes qui sont des *Rationes* partielles, préfigurations de la version finale de 1599. Nous devons en l'occurrence nous tourner, là encore, vers les régions germanophones d'Europe : dans le deuxième tome

¹ Marie-Madeleine Compère (dir.), Adrien Demoustier, Dominique Julia, Dolorès Pralon-Julia, Léone Albrieux, *Ratio Studiorum : Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*, Belin, Paris, 1997, p. 155.

² Cours de latin ou de grec ancien consistant à lire des textes classiques et à étudier la langue à partir de cette base.

³ Marie-Madeleine Compère (dir.), *op. cit.*, pp. 157-158.

⁴ Marie-Madeleine Compère (dir.), *op. cit.*, p. 162.

des *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu* publiés par le père Ladislav Lukacs, on trouve en effet la *Ratio studiorum* du collège de Prague¹ (alors sous domination des Habsbourg), datée de 1560, et dans laquelle il est écrit que

« Dans les classes d'humanités et toutes les classes inférieures, on fera porter un signe (*signum*) tant pour l'usage d'un langage vernaculaire et incongru que pour de mauvaises mœurs ou une écoute négligente. Et on réclamera chaque jour une peine de deux coups, mais seulement pour celui qui l'aura porté pendant la nuit², ceux par lesquels il aura transité étant dispensés de toute peine. »³

On citera aussi, toujours dans le deuxième tome des *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu* publiés par Ladislav Lukacs, un autre article de 1561, les *Règles des écoliers externes* du collège de Vienne en Autriche⁴, qui évoquent également le *signum* : « Enfin, que les maîtres imaginent des marques ou des signes clairs pour les fautes, tant de modestie que de langue latine, afin que les élèves soient incités ou forcés à les observer⁵ ».

Notons enfin que l'on retrouve, à la lettre, la *Ratio studiorum* du collège de Prague en version bilingue latin-allemand au sein des *Monumenta Germaniae Historica*⁶, un ensemble de 300 volumes de textes de l'Antiquité tardive, du Moyen Âge et de la période moderne, rassemblés et édités en Allemagne en 1887. Cette publication est également intéressante pour une note de bas de page rédigée par l'éditeur scientifique allemand Georg Michael Pachtler :

« Signum = un des signes d'un devoir non fait, que l'élève coupable devait porter et qui pouvait prendre des formes multiples. Si cet élève montrait des signes d'une amélioration, il avait le droit de l'enlever, mais celui qui devait le garder après la fin des cours, c'est-à-dire jusqu'au lendemain matin, devait le payer en recevant deux coups sur les paumes des mains. – Au Moyen Âge, le "signum" était le *lupus* ou l'*asinus*, p.ex. à Nuremberg en 1485 (Paulsen, p. 107); chez les jésuites c'était une pièce dévaluée ou une médaille que l'élève devait porter autour du cou et garder jusqu'à ce qu'un autre eût commis une erreur similaire. »⁷

L'éditeur fait bien le lien avec la pratique du *lupus* et de l'*asinus* au Moyen Âge, mais il prend cependant quelques libertés avec le texte, sans citer ses sources : alors que la *Ratio* parle de

¹ Ladislav Lukacs, *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu, Romae : Monumenta historica Societatis Iesu*, Rome, 1974, Tome II, Volume 1, Monument 10, section 2, §11, p. 66.

² Donc le dernier à l'avoir porté dans la journée.

³ « *In humanitatis ac caeteris inferioribus classibus habebitur signum tam uernaculae et incongruae locutionis, quam malorum morum et negligentiae inter auscultandum. Exigetur autem quotidie duarum plagarum poena, sed ab eo tantum, qui per noctem illud habuerit, caeteris per quos transiit ab omni poena liberis* ». Traduction Jean-Pierre Lecouey.

⁴ Ladislav Lukacs, *op. cit.*, p. 84.

⁵ « *Postremo certas quasdam notas vel signa errorum tum modestiae, tum latinae locutionis, excogitent magistri, quibus discipuli ad haec observanda incitentur et compellantur* ».

⁶ *Monumenta Germaniae Historica*, Band II (« *Ratio studiorum et Institutiones scholasticae Societatis Iesu - per Germaniam olim vigentes collectae concinnatae dilucidatae* »), deuxième partie (« *Vorschriftenüber das Schul und Erziehungswesen* »- « Directives concernant l'école et l'éducation »), chapitre 8, p. 160.

⁷ « *Signum = eines jener vielgestaltigen Zeichen nicht erfüllter Pflicht, wie sie der schuldige Schüler anhängen mußte. Zeigte derselbe Besserung, so durfte er es ablegen; wer es aber bis nach der Schule, also bis zum nächsten Morgen behalten mußte, erhielt dafür die Quittung mit zwei "Tatzen". - Im Mittelalter bestand das "Signum" aus dem Lupus oder Asinus, z. B. in Nürnberg 1485 (Paulsen, S. 107); bei den Jesuiten aus einer abgeschätzte Münze oder Medaille, welche der Schüler umhängen und solange tragen mußte, bis eine anderer einen ähnlichen Fehler begangen hatte* ». Traduction Petra Neuenhaus.

punitions pour avoir parlé en langue vernaculaire, pour de mauvaises mœurs ou une écoute négligente, sa note de bas de page ne cite pas la question de la langue et évoque seulement des devoirs non faits.

Pachler nous donne par ailleurs une autre information : les écoles du Moyen Âge utilisaient un *asinus* de bois, ainsi que nous l'avons vu plus haut, mais les jésuites avaient quant à eux opté pour une pièce dévaluée ou une médaille. Il est difficile de vérifier si l'auteur tient cette précision d'autres textes anciens dont il ne donne pas les références, ou s'il s'appuie sur des témoignages de son époque. Quoi qu'il en soit, ces deux types de *signum*, tout comme le morceau de bois, connaîtront une grande longévité, puisqu'ils seront utilisés en tant que « symbole », ou signal, jusqu'au XX^e siècle.

Nous citerons pour terminer le philologue Paul Porteau¹ qui, dans son *Montaigne et la vie pédagogique de son temps*, décrit la pratique du *signum* au sein des écoles de jésuites. Il cite bien sa source, les *Monumenta Germaniae Paedagogica*, mais il a visiblement également recours aux textes antérieurs sur le *lupus* et l'*asinus*. Il décrit en effet le système consistant à se débarrasser de l'objet en débusquant d'autres camarades fautifs de façon plus explicite que dans les *Monumenta Germaniae Paedagogica* :

« L'important n'est pas de frapper : c'est d'inspirer aux collégiens une crainte salutaire des coups. D'ingénieuses mesures entretiennent cette inquiétude. Dans chacune des classes passibles de la fustigation, un *signum* circule quotidiennement d'un délinquant à un autre : le détenteur du *signum* le repasse à celui de ses camarades qu'on a réprimandé après lui ; et chaque matin, au réveil, celui qui a le *signum* en sa possession reçoit deux coups de verges, les autres coupables étant exempts de tout châtiment. »

1.1.2.2.3. La dénonciation : une des bases du système jésuite

Bien que Porteau accorde aux responsables de l'enseignement une certaine mesure dans l'encadrement des élèves, force est de constater que le tableau dépeint dans la majorité des ouvrages consacrés aux jésuites est moins modéré. Il est écrit dans la *Ratio studiorum* qu'il ne faut recourir aux sanctions qu'en dernière extrémité car « on obtiendra plus de bons résultats par l'espoir de l'honneur et des récompenses et par la crainte du déshonneur que par les coups² », mais parallèlement est mis sur pied un système de dénonciation qui serait perçu aujourd'hui comme peu acceptable. Les maîtres devaient en effet choisir dans chaque classe « des élèves d'élite qui étaient chargés de recueillir les devoirs, (...) mais ces élèves privilégiés devenaient des espions entre les mains des maîtres. Les jésuites ne craignaient pas la délation : ils l'encourageaient. Ainsi l'élève qui avait fait usage de la langue française, au lieu de parler latin, pouvait être déchargé de la punition encourue, s'il prouvait par témoins que le même jour un de ses camarades avait commis la même faute. »³

¹ Paul Porteau, *Montaigne et la vie pédagogique de son temps*, Droz, Genève, 1935, pp. 76-77.

² Gabriel Compayré, « Jésuites », in Ferdinand Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Librairie Hachette, Paris, 1887.

³ Gabriel Compayré, *ibid.*

Dans sa thèse intitulée *Aux sources de la pédagogie des jésuites – Le modus parisiensis*, Gabriel Codina Mir cite plusieurs règlements en vigueur dans différentes écoles de jésuites, qui font effectivement la part belle à la dénonciation. Cette pratique « paraît avoir été en vigueur couramment au Moyen Âge dans toutes les écoles d'Europe »¹, notamment pour épingler les élèves parlant en langue vernaculaire. On trouve par exemple dans les collèges parisiens « la charge officielle des “observateurs” ou “espions” (*observatores, exploratores*), surveillants choisis parmi les élèves avec la mission spéciale de déférer régulièrement au maître les fautes de leurs compagnons »². En France encore, « dans le règlement des petites écoles de Gerson nous trouvons établie chez les enfants la pratique de dénoncer au maître les manquements de leurs camarades, notamment en ce qui concernait l'emploi de la langue latine »³. A Messine, dans la première école de jésuites, il est question de « ceux qui en classe prennent note des contrevenants à la règle du latin – appelés peut-être *observatores* ou *notatores*, puisque dans les textes il est question de “noter” et d’ “observer” »⁴. A Zwolle, aux Pays-Bas, « tout un réseau d'écoute aide le Recteur au maintien de la discipline. Les *notatores* lui apportent la liste de ceux qui parlent néerlandais au lieu de latin »⁵, et « on s'acharne plus particulièrement sur ceux qui font l'école buissonnière, sur ceux qui préfèrent s'exprimer en néerlandais plutôt qu'en latin »⁶.

Ces règles éducatives seront largement critiquées, notamment par quelques commentateurs anticléricaux du XIX^e siècle que cite Michel Leroy :

« Quinet voit ainsi dans l'Ordre de Loyola “la police instituée du catholicisme” : se dénoncer mutuellement est un des premiers mots de la règle. Pour Michelet, le jésuitisme est “l'esprit de police mis dans les choses de Dieu” : tout est bâti sur un principe, “surveillance mutuelle, dénonciation mutuelle”. »⁷

Enfin, on se doute que ces dénonciations débouchent la plupart du temps sur des sanctions, pour lesquelles les jésuites, et sans doute les autres congrégations, savaient faire preuve de beaucoup d'imagination. Des inventaires de châtiments corporels sont énumérés dans tous les règlements scolaires, établissant pour chaque faute un type de correction, et les mentions de la férule et des verges sont innombrables. Ces sanctions étaient appliquées pour diverses fautes, dont les fautes linguistiques. Nous n'en dresserons pas ici la liste, mais nous serons amenés à constater dans les chapitres suivants que les punitions appliquées récemment aux porteurs de « symboles » (ou équivalents) ressemblent en bien des points à ce qui se pratiquait déjà à l'époque où le latin était la langue de l'école.

¹ Gabriel Codina Mir, *Aux sources de la pédagogie des jésuites – Le modus parisiensis*, Institutum Historicum S. I., Volume XXVIII, Rome, 1968, pp. 136-137

² Gabriel Codina Mir, *op. cit.*, p. 137. Cf aussi Collège de Navarre (1530) : M. Cordier, *De corrupti sermonis emendatione*, éd. 1547, p. 400 ; Collège de Lisieux (1549) : *Arch. Univ., Reg.* 102, 528r. ; Collège de Marmoutier (1552) : Félibien, III, p. 399.

³ Gabriel Codina Mir, *op. cit.*, p. 137, reprenant Johannis Gerson, *Opera* IV, 1488-1502, p. 718.

⁴ Gabriel Codina Mir, *op. cit.*, p. 278

⁵ Gabriel Codina Mir, *op. cit.*, p. 175.

⁶ Gabriel Codina Mir, *op. cit.*, p. 174.

⁷ Michel Leroy, *Le mythe jésuite de Béranger à Michelet*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992, p. 132.

1.1.2.3. Le signum en France

1.1.2.3.1. L'histoire de Francion : 1623

En France nous devons la première mention du « signe » au romancier du XVII^e siècle Charles Sorel. Dans son *Histoire comique de Francion*¹, publiée en 1623, il narre les aventures picaresques de son héros tout en peignant un tableau satyrique de la société de son époque. Après avoir présenté son père dont la « race estoit des plus nobles et des plus anciennes »² en Bretagne, Francion raconte comment on lui a donné un précepteur pour lui apprendre à lire et à écrire, avant de l'envoyer chez le curé pour apprendre le latin. Il souhaite ensuite fréquenter l'université « pour y jouyr d'une si bonne compagnie », mais son père prend une décision lourde de conséquences pour son avenir : « parce que les Colleges de nostre païs n'estoient pas à sa fantaisie, mal-gré les doléances de ma mere, ayant affaire à Paris, il m'y amena, et me donna en pension a un Maistre de Colege, que quelqu'un de ses amis luy avoit enseigné³ ». Le père s'en retourne ensuite en Bretagne et le laisse « entre les mains des pédants ».

Les ennuis commencent quand il se retrouve sous la férule « d'un Régent à l'aspect terrible, qui se promenoit toujours avec un fouët à la main ». La question de la langue surgit alors comme un sujet sensible :

« La loy qui m'estoit la plus fascheuse a observer sous son empire, estoit qu'il ne falloit jamais parler autrement que latin, et je ne me pouvois desaccoustumer de lascher toujours quelques mots de ma langue maternelle⁴ : de sorte qu'on me donnait tousjours ce que l'on appelle *le signe*, qui me faisait encourir une punition⁵ ».

La consigne est visiblement difficile à observer pour ce gaillard à la langue bien pendue :

« Pour moy, je pensay qu'il falloit que je fisse comme les disciples de Pythagoras, dont j'entendois assez discourir, et que je fusse sept ans à garder le silence comme eux, puisque sitost que j'ouvrais la bouche l'on m'accusoit avec des paroles aussi atroces que si j'eusse esté le plus grand scelerat du monde. Mais il eust esté besoin de me couper la langue : car en estant bien pourveu je n'avois garde de la laisser moisir. A la fin donc pour contenter l'envie qu'elle avoit de caqueter, force me fust de luy faire prononcer tous les beaux mots de Latin que j'avois appris, ausquels j'en adjoustois d'autres de François escorché, pour parfaire mes discours ».

Une note de l'éditeur du texte, Antoine Adam, complète le tableau en décrivant ce qu'était alors le fameux « signe » :

« Il s'agit en réalité d'une plaque ronde en cuivre que le surveillant donnait au premier élève qu'il avait surpris à prononcer un mot français. Cet élève s'efforçait ensuite de

¹ « Histoire comique de Francion », in Antoine Adam, (textes présentés et annotés par), *Romanciers du XVII^e siècle : Sorel, Scarron, Furetiere, Madame de Lafayette*, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, 1958, pp. 66-422.

² « Histoire comique de Francion », *op. cit.* p. 156.

³ « Histoire comique de Francion », *op. cit.* p. 169.

⁴ L'auteur ne précise pas quelle était cette langue maternelle. Il s'agit probablement de la langue romane parlée à l'est de la Bretagne, voire du français de l'époque.

⁵ « Histoire comique de Francion », *op. cit.* p. 170.

surprendre la même faute chez un de ses camarades et lui passait *le signe*. L'élève qui avait sur lui la fatale pièce à la fin de la journée était l'objet d'une punition. »¹

Tous les ingrédients de la méthode du « symbole » telle qu'elle sera pratiquée aux XIX^e et XX^e siècle dans divers pays à travers le monde pour éradiquer les langues minoritaires sont déjà réunis ici : un méchant maître le fouet à la main, l'obligation de parler uniquement en latin, la difficulté à s'y soustraire ou à se taire, et enfin la sanction pour les récalcitrants.

1.1.2.3.2. Les Frères des écoles chrétiennes : la rupture de la Conduite

Le règne des jésuites sur l'éducation ne reste pas sans partage, et de nouveaux ordres religieux se créent, qui viennent lui faire de l'ombre. C'est ainsi qu'à la fin du XVII^e siècle, Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719) crée la congrégation des Frères des écoles chrétiennes, dirigée vers l'enseignement et la formation des jeunes, notamment les plus défavorisés d'entre eux. Elle est laïque et masculine, de droit pontifical, c'est-à-dire que les frères ne sont pas prêtres mais qu'ils font vœu de pauvreté, de chasteté et d'obéissance. Le programme et les méthodes, comparés à ceux des jésuites, paraissent plus modernes : les matières enseignées couvrent un champ bien plus vaste, les maîtres doivent faire participer les enfants, les châtiments semblent plus mesurés, etc. Tout cela est consigné dans la *Conduite des écoles chrétiennes*² écrite par Jean-Baptiste de La Salle et publiée en 1706.

La devise de la congrégation est *Signum Fidei* (« Signe de la Foi »), mais là s'arrête l'utilisation du terme *signum*. On ne trouve en effet aucune mention du recours à un objet punitif de ce type chez les Frères des écoles chrétiennes.

En revanche Jean-Baptiste de La Salle fait un usage particulier de la traduction française du mot *signum*, le « signal ». Dans la *Conduite*, après avoir expliqué l'importance de maintenir le silence parmi les élèves, il donne sa recette pour y parvenir : la maître lui-même s'appliquera à garder le silence et s'exprimera par signes. Suit une longue liste d'occasions où l'on utilisera tel ou tel signe, certains étant exécutés simplement à la main (se frapper la poitrine, faire le signe de croix, etc.), et beaucoup étant accomplis grâce à un « signal » :

« pour faire la plupart des signes qui sont en usage dans les écoles chrétiennes, on se servira d'un instrument nommé signal, qui sera fait en la forme suivante. Tous les signals de toutes les maisons seront de la même forme sans rien y changer, ni ajouter »³.

Mais la description ne va pas plus loin, Jean-Baptiste de La Salle n'en dit pas plus sur la nature de l'objet. Il énonce simplement des exemples de son utilisation : pour autoriser un enfant à aller aux toilettes, il tourne le « signal » du côté de la porte ; quand un élève lit mal ou prononce mal, le maître frappe deux coups avec le « signal » ; quand il veut corriger un élève, il lui montre avec le bout du « signal » le lieu où il va recevoir la sanction ; « pour faire mettre un écolier à genoux, le maître lui montrera le milieu de la classe avec le signal » et « pour faire

¹ « Histoire comique de Francion », *op. cit.*, p. 177.

² Jean-Baptiste de La Salle, « Conduite des écoles chrétiennes. Édition comparée du manuscrit dit de 1706 et du texte imprimé de 1720 », in *Cahiers lasalliens, Textes, Études – Documents*, Maison Saint Jean-Baptiste de la Salle, Rome, 1965.

³ Jean-Baptiste de La Salle, *op. cit.*, p. 125.

baiser, il mettra le bout du signal sur la bouche, et ensuite il montrera la terre avec le même signal »¹.

Ce « signal » est donc apparenté au *signum* en ce qu'il est conçu pour désigner les tâches, mais aussi les fautes et les fautifs. Il est possible qu'il soit aussi à l'origine du « signal » pratiqué en pays d'Oc à l'époque contemporaine, puisque c'est ainsi qu'était nommé l'objet que les récalcitrants linguistiques devaient porter dans le sud de la France aux XIX^e et XX^e siècles.

Dans la *Conduite* il n'est cependant pas question d'un objet que l'on se repasse en épiant ses camarades, et aucune faute linguistique n'est jamais citée. Bien au contraire, de La Salle exige dès la fondation de la première école à Reims en 1680 que l'apprentissage de la lecture se fasse en langue française et non plus en latin², ce qui est à l'époque un véritable bouleversement pédagogique, que nous examinerons plus loin dans le détail.

En ce qui concerne les punitions, elles existent à coup sûr dans les établissements des Frères des écoles chrétiennes comme dans les autres congrégations, et l'on n'hésite pas à se servir de la férule, ainsi qu'il est de coutume à l'époque. Cela étant, la *Conduite* est novatrice sur plusieurs points, et elle semble en particulier plus modérée dans la pratique des châtiments corporels.

Par exemple, elle recommande de ne pas mettre les élèves dans de telles positions qu'ils fassent rire leurs camarades, « comme de mettre un sabot ou un soulier à sa bouche »³. Cela n'est pas sans rappeler le sabot souvent utilisé en tant que « symbole » en Bretagne.

Pierre Giolitto, dans son ouvrage intitulé *Abécédaire et férule – maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*⁴, rapporte aussi comment la *Conduite* critique vigoureusement un mode de sanction décrit dans un guide éducatif de l'époque, l'*Escole paroissiale*⁵ :

« chaque salle de classe doit disposer d'un "banc d'infamie", formé par "un petit râtelier avec du foin, un vieux râtelier avec du foin, un vieux morceau de bride à cheval, un vieux bonnet de carton avec de grandes oreilles, quelques vieux haillons de tapis de droguet pour servir de housse sur le dos de l'âne". L'élève prenant place sur ce banc d'infamie "sera revêtu de ces beaux habits d'âne et promené par l'école avec un balai à la main tant que le maître le trouvera à propos, et le fera huer de tous les écoliers". »⁶

Ce dispositif au bonnet d'âne est bien sûr un classique pour railler les élèves considérés peu intelligents. Plus tard il concernera aussi parfois ceux qui ne parviendraient pas à parler correctement la langue imposée, et qui seront de même conspués par leurs camarades.

Giolitto ajoute que

« il n'est pas non plus "seyant", pour la *Conduite*, de faire faire à l'écolier des croix avec sa langue sur le plancher de la classe, de lui intimer l'ordre de baiser la terre ou les pieds

¹ Jean-Baptiste de La Salle, *op. cit.*, 1965, p. 131.

² Christophe Mory, *Jean-Baptiste de La Salle, Rêver l'éducation ?*, Pygmalion, Paris, 2010, p. 219.

³ Jean-Baptiste de La Salle, *op. cit.*, 1965, p. 175.

⁴ Pierre Giolitto, *Abécédaire et férule – maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*, Éditions Imago, 1986.

⁵ Jacques de Batencour, *L'Escole paroissiale ou la Manière de bien instruire les enfants dans les petites écoles*, P. Targa, Paris, 1654.

⁶ Pierre Giolitto, *op. cit.*, pp. 296-297.

du maître, de lui imposer de tenir les bras en croix ou de le laisser trop longtemps à genoux »¹.

Ce sont là encore des prémisses de la façon dont seront humiliés les locuteurs de langues interdites à l'école deux siècles plus tard, en France et dans l'empire colonial.

Enfin, pour clore cette série, nous citerons d'autres pratiques non mentionnées dans *La Conduite* mais évoquées elles aussi par Giolitto :

« Il n'est pas rare qu'on place dans la bouche d'un enfant indocile quelque longue et inconfortable baguette, ou qu'on suspende à son cou une planchette indiquant la nature de sa faute. (...) Autre punition humiliante – et en outre physiquement peu agréable – le « pince-nez de bois » que le maître suspend à l'appendice nasal de l'élève fautif, et dont celui-ci essaie de se débarrasser en le passant à un camarade coupable de la même faute. »²

Giolitto ne mentionne certes pas que ces sanctions sont infligées aux élèves s'étant exprimés dans leur langue à l'intérieur de l'école, mais on constate qu'elles sont, pour certaines d'entre elles (une plaque suspendue autour du cou, l'obligation d'épier les camarades pour leur repasser l'objet indésirable), du même ordre que celles en usage dans le cadre de la pratique du « symbole » aux XIX^e et XX^e siècles.

1.1.2.4. Le *signum* ailleurs en Europe

1.1.2.4.1. Dans « un certain pays du continent européen », John Dury : 1645

Quittons à présent le sol français pour découvrir les écrits de John Dury (ou Durie, selon les sources), un pasteur calviniste et théologien, originaire d'Écosse, grand témoin de son époque. Né à la fin des années 1590 à Edimbourg et mort en 1680 à Cassel en Allemagne, Dury fait partie de ces intellectuels polyglottes qui ont sillonné l'Europe tout au long de leur existence : suivant son père exilé, il effectue tout d'abord ses études à Leyde en Hollande ; puis il œuvre en tant que pasteur à Cologne en Allemagne, tuteur à La Hague, précepteur en France, prédicateur en Prusse orientale, et diplomate en Allemagne, aux Pays-Bas et en Suisse; il voyage par ailleurs en Angleterre et dans les pays scandinaves. Tout à la fois homme de religion (il tente, en vain, de réconcilier calvinistes et luthériens), écrivain, traducteur et enseignant, il écrit notamment sur les questions religieuses et d'enseignement³.

Grand voyageur, ce pasteur était donc aux premières loges pour observer les us et coutumes des différents pays européens en matière d'éducation. On lui doit ainsi le récit d'un épisode sur le *signum*, qui nous est transmis par Seán Ó Súilleabháin, archiviste de l'Irish Folklore Commission en Irlande, au sein d'un ouvrage publié en 1940, *Féilsgríbhinn Eóin Mhic Néill*⁴ (« Essais et études présentés au professeur Eóin Mhic Néill), en préambule à une série de

¹ Pierre Giolitto, *op. cit.*, p. 297.

² Pierre Giolitto, *ibid.*.

³ Cf John William Adamson, *Pioneers of modern education, 1600-1700*, Cambridge University Press, Cambridge, 1921, pp. 138-141

⁴ Sean Ó Súilleabháin, « *Bata Scóir* », in Eoin Ó Riain, John Ryan SJ (ed.), *Féilsgríbhinn Eóin Mhic Néill*, Comhartha na dTrí gCoinneal/At the sign of the Three Candles, Dublin, 1940, p. 551.

témoignages sur les punitions infligées aux enfants de langue gaélique dans les écoles irlandaises à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle :

« Voici donc un récit à propos d'une école qui était gérée par les Jésuites dans un certain pays du continent européen vers l'année 1645. Ce sont des extraits du récit de John Durie, un puritain anglais, à propos d'une école qu'il a vue quand il était en voyage. »¹

Le nom du pays, « un pays particulier sur le continent européen », n'est pas précisé, mais on peut supposer qu'il s'agit de l'un des pays du nord de l'Europe où Dury a officié : Allemagne, Pays-Bas ou France. Quoi qu'il en soit, comme nous pouvons le constater dans le texte que nous reproduisons ici tel que rapporté par Ó Súilleabháin, la pratique décrite est dans le droit fil de ce qui a déjà été constaté ailleurs :

« Les écoliers sont appelés à l'école par une cloche, qui sonne deux fois : la première fois juste une demi-heure avant l'heure précise où tous doivent se présenter, et quand le régent entre ; et ensuite de nouveau, à l'heure précise. Entre ces sonneries, les élèves qui viennent dans l'enceinte de l'école n'ont rien à faire. Mais s'ils parlent, cela doit être en latin. Mais si l'un d'entre eux parle en langue vernaculaire, le dernier à avoir été frappé par la férule pour la même faute (s'il l'entend, comme il doit s'efforcer de le faire, sinon c'est encore lui qui aura la férule) crie *Do tibi signum* (« je te donne le *signum* »). Après quoi celui qui a le *signum*, c'est-à-dire le dernier qui a parlé en langue vernaculaire, se promène pour en débusquer d'autres qui feraient la même chose, et quand il en a trouvé un, il se libère de la férule en disant à l'auteur du délit *Do tibi signum* (« je te donne le *signum* »). Et le seul à être frappé est celui qui a le *signum* à la dernière sonnerie de cloche...

Ayant passé environ une demi-heure de plus ici, il demande alors *Quis habet Signum* (« Qui a le *signum* ?). Alors le dernier à avoir été puni dit à qui il l'a donné, et ainsi de suite successivement jusqu'à arriver à la dernière personne qui l'a entre les mains, laquelle s'efforce généralement de s'excuser en disant qu'elle a été incitée à parler en vernaculaire par les autres. Pour conclure, celui qui a été trouvé en faute reçoit le coup, et garde le *signum*, dont il doit se défaire du mieux qu'il peut...

Une fois que cela est fait, ce qui n'est en fait pour l'école qu'un simple divertissement et un jeu, le régent donne un nouvel exercice. »²

¹ « *Seo cuntas ar scoil do bhi fé stiuru Chumainn fosa i dtir airithe ar Mhor-Roinn na hEorpa tuairim na bliana 1645. Sliochtai iad as do scroibh John Durie, d'Eaglais na bPuriteanach i Sasana, i dtaobh scoile do chonnaic sé 'na shiubhaltaibh* », Traduction Éamon Ó Ciosáin.

² « *The schollers are warned to schoole by a bell, which rings twice : once just half an hour before the precise time when every man is bound to appeare, and when the Regents entreth ; and then again afterwards at the said very time. Betweene which ringings if any schollers come into the schoole, he is not bound to doe anything ; but if he speaketh, it must be in Latine. But if any doe speak the Vernacula Lingua, he that was last clapt with the ferula for the same fault (if hee heare him, as he endeavours to doe, least hee have the ferula again himself) cryeth out Do tibi signum. Whereupon hee that hath the signum, that is to say he that spake the Vernacula Lingua, goeth about to listen after others that doe the same, which when hee hath found, he delivers himselfe from the ferula by saying to the delinquent, Do tibi signum. And so hee only is clapt, upon whom the signum rests at the last ringing of the bell...*

Having spent some halfe an hour more hereupon, hee then asketh, Quis habet Signum ? Then he that suffered last telleth to whom he gave it, and so successively untill it come to the very person on whom it last resteth, who commonly endeavoured to excuse himselfe by saying that hee was provoked to speak vernacularly by others. To conclude, hee that is found in fault receiveth the clap, and hath the signum resting with him, of which he must free himselfe as well as he can... This part

Mais là ne s'arrêtent pas les écrits de John Dury en matière d'éducation. On lui doit aussi *The Reformed School* (« L'école réformée »), rédigé en 1648 alors qu'il résidait à Londres depuis quelques années. Dans cet ouvrage¹, l'auteur s'insurge contre le fait que des enfants soient amenés à être d'abord instruits dans une langue qui n'est pas la leur, et il suggère que l'élève apprenne, dans sa première période d'éducation scolaire, c'est-à-dire de l'âge de 4 ou 5 ans jusqu'à 8 ou 9 ans,

« 1. A parler sa langue maternelle distinctement. 2. A lire sa langue maternelle aisément, de façon intelligible, et sans aucune tonalité enfantine ni affectation, mais avec son propre son de voix naturel. 3. A écrire sa langue maternelle, ou quelque autre langue, lisiblement, et à recopier toutes les lettres. »²

Ensuite, vers l'âge de 8 ou 9 ans, dès lors que « l'enfant peut parler sa langue maternelle distinctement et aisément, qu'il peut lire et écrire, et qu'il a acquis une vue générale de toute chose, et qu'il est capable de nommer correctement dans sa langue maternelle ce qui est évident à ses sens »³, il peut entrer dans la seconde phase de son éducation, jusqu'à ses 13 ou 14 ans. C'est alors, et seulement alors, qu'il pourra étudier le latin, le grec et l'hébreu, qu'il apprendra également à écrire, jusqu'à ce qu'il soit capable de lire l'ancien et le nouveau testament de la Bible dans ces trois langues, ainsi que dans sa langue maternelle⁴.

Cet apprentissage progressif à partir de la langue maternelle recommandé par Dury dès le milieu du XVII^e siècle frappe par sa mesure, son bon sens et sa modernité, à une époque où peu de voix s'élèvent pour suggérer qu'enseigner la lecture et l'écriture aux enfants dans une langue inconnue n'est peut-être pas la plus efficace des méthodes.

1.1.2.4.2. En Flandre

John Dury n'est pas la seule voix discordante à s'élever contre les anciennes méthodes d'enseignement : d'autres se font entendre, notamment en Flandre. Nous avons déjà évoqué précédemment les *Colloquia*, ces séries de dialogues hérités de l'Antiquité qui servent de support pour l'enseignement des langues. Le mode d'acquisition des connaissances est plus ou moins ouvert, selon les auteurs, certains étant favorables à des méthodes douces et d'autres considérant au contraire que l'apprentissage passe par les sanctions.

over, which indeed is but a meere recreation and sport to the Schoole, the Regent giveth a new exercise ».

¹ John Dury, *The Reformed School*, R. D. for Richard Wodnothe at the Star under S. Peters Church in Corn-hill, London, 1648, pp. 52-57.

² « 1. To speake his Mother-Tongue, distinctly. 2. To read his Mother-Tongue readily, intelligibly, and without any affectat Childish tone, with his owne naturall sound of speech. 3. To write his owne Mother-Tongue legibly; or any other Tongue what soever, as to the forming of any Letters after a Cotype. »

³ « a Child can speake his Mother-Tongue distinctly and readily, can read and write, and hath gotten a generall view of all things, and is able to name that which is obvious to his Sense by its proper name in his Mother-Tongue. »

⁴ John Dury, *op. cit.*, p. 76.

1.1.2.4.2.1. Des Colloquia plus ou moins rigides

Les *Colloques* les plus célèbres viennent des Pays-Bas actuels, où Érasme (1467 – 1536), humaniste, philosophe et théologien, se prononce très tôt contre les châtiments corporels à l'école. Il fustige ainsi les

« maîtres ordinaires qui à grand renfort de coups, de menaces et d'injures, mettent trois ans et plus à faire entrer [l'alphabet] dans la tête de leurs élèves... Quel vacarme et quelle grêle de coups quand on interroge les enfants ! Ce ne sont pas des éducateurs de la jeunesse mais des bourreaux et des bouchers »¹.

Il élabore ainsi lui-même dès la fin du XV^e siècle d'autres techniques, en l'occurrence des essais dialogués sur toutes sortes de thèmes allant de l'éducation à la guerre en passant par la religion ou l'art. Son objectif, avec ces *Familiarium colloquiorum formulae* (« Exemples d'entretiens ordinaires ») à l'usage des écoliers, est de procurer au lecteur, « outre le plaisir de la lecture et le moyen de polir le langage, de quoi aussi former les mœurs »². Ces saynètes entre divers personnages ont donc pour fonction de permettre aux élèves d'apprendre le latin de façon ludique et non rébarbative :

« Le parent ou le précepteur racontera à l'enfant des fables, des apologues, des sentences brèves et attrayantes³. Pour que ces récits soient appris avec plus de facilité, pour qu'ils restent gravés dans sa mémoire, on pourra lui présenter les sujets sous les yeux, habilement figurés. On utilisera également de telles images pour lui apprendre les noms d'arbres, d'herbes, de bêtes, en même temps que la nature propre à ces êtres, spécialement les plantes et les animaux exotiques. »⁴

Ces *Colloquia* ne manquent pas de surprendre : alors que partout la *doxa* éducative repose sur la coercition et le maniement de la carotte et du bâton, il n'est ici question que de pédagogie douce, basée sur la compréhension et l'adhésion. Nulle part on ne trouve trace de *signum* ou de quelconques châtiments brutaux. Bien au contraire, l'historien Franz Bierlaire précise que selon Érasme, l'apprentissage doit se faire sous forme de jeu et qu'« il doit être encouragé, flatté, récompensé, plutôt que menacé, battu, grondé. »⁵

La méthode dure, qui passe par le *signum* et les sanctions, ne rencontre donc pas l'adhésion de tous, et certains s'essaient à des pratiques plus clémentes. Mais les propositions d'Érasme ne connaîtront pas immédiatement un succès durable : critique vis-à-vis du clergé et des papes, sans concession, considéré trop libéral, il finira désavoué tout à la fois des protestants et des catholiques après avoir été adulé par les plus grands. A Milan, en 1543, ses livres sont brûlés publiquement avec ceux de Luther, et ses *Colloquia* sont interdits.

¹ Érasme, *Declamatio de pueris...* (« De la nécessité d'une éducation précoce »), cité par Joseph Leif et Georges Rustin, *Pédagogie générale par l'étude des doctrines pédagogiques*, Librairie Delagrave, Paris, 1953, p. 149. cahoers

² Cité par Franz Bierlaire, *Les colloques d'Érasme : réforme des études, réforme des mœurs et réforme de l'Église au XVI^e siècle*, Paris, les Belles Lettres, 1978, p. 9.

³ *De pueris* (« A propos des garçons »), ASD I, 2, p. 66, 1.14 à p. 67, 1.6.

⁴ Franz Bierlaire, *op. cit.*, 1978, p. 50.

⁵ Franz Bierlaire, *op. cit.*, 1978, pp. 47-48.

En revanche, de nombreux autres *Colloques*, publiés aux XV^e, XVI^e et XVII^e siècles, dont l'objet est toujours le même (permettre aux élèves d'apprendre des langues, essentiellement le latin, tout en assimilant règles et préceptes), encouragent des pratiques plus coercitives. Le règlement de l'école de Magdebourg, par exemple, recommande que « lorsqu'il existe des dialogues sur les jeux écrits par de bons auteurs, chaque élève s'en inspirera pour ne s'exprimer qu'en latin, sauf s'il reçoit l'autorisation de parler une autre langue »¹. L'usage de la baguette préconisé en cas de manquement à la règle, comme on le voit dans l'avertissement prononcé par un précepteur dans les *Puerilium colloquiorum formulae* (« Exemples d'entretiens avec des enfants ») d'Antonius Silvius : « Que personne ne parle le flameng en jouant sous peine de la verge »².

Bien que le *signum* ne soit pas mentionné dans tous ces textes, son usage est bien attesté en Flandre à la période moderne. La cour de l'école telle que décrite par l'historien Franz Bierlaire est un endroit plein de dangers pour les élèves manquant de vigilance :

« l'enfant qui ne joue pas en latin est condamné en outre à porter "l'insigne de la langue vulgaire", et s'il ne parvient pas à se débarrasser de cette marque infâmante avant la fin de la journée, en prenant un de ses condisciples en défaut, il risque d'être puni. (...) Une pression constante est donc exercée sur les enfants afin qu'ils bannissent l'emploi de leur langue maternelle, à l'école et en dehors de l'école. Ils doivent se méfier du porteur du *signum*, qui peut leur tendre un piège. »³

1.1.2.4.2.2. Les Dialogues du Père Antoine Van Torre : 1657

C'est au milieu du XVII^e siècle que l'on rencontre, parmi les *Dialogi familiares litterarum tironibus in pietatis, scholae, ludorum exercitationibus utiles, & necessarii* (« Dialogues familiers pour ceux qui apprennent les lettres, utiles et même nécessaires dans la pratique religieuse, dans l'étude et dans les jeux ») du Père Antoine Van Torre, l'un des textes décrivant le plus précisément la pratique du *signum*.

Né en 1615 à Alost entre Bruxelles et Gand, Van Torre rejoint la Compagnie de Jésus en 1632, et passe le reste de sa vie à enseigner dans plusieurs collèges, dont celui de Courtrai⁴. Ses *Dialogues*, parus une première fois en 1657 à Anvers, sont donc écrits sous le signe des jésuites, et il n'est dès lors pas surprenant d'y retrouver des méthodes d'enseignement plus punitives que celles préconisées par Erasme. Divisés en trois parties, ils sont constitués de vingt dialogues sur la piété et les mœurs, quinze sur l'école et dix sur les jeux. L'ouvrage connaît un grand succès et est souvent réédité, y compris avec des traductions en français, allemand ou flamand. C'est à partir de l'une de ces versions trilingues (flamand à gauche, latin

¹ R. Vormbaum, *Die evangelischen Schulordnungen des sechzehnten Jahrhunderts*, Gütersloh, 1860, p. 432 (Règlement de l'école de Magdebourg, 1553), cité par Franz Bierlaire, « Le jeu à l'école latine et au collège », in *Actes du XXIII^e colloque international d'études humanistes. Tours – Juillet 1980. Les jeux à la Renaissance*, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, 1982, p. 490.

² Antonius Silvius, *Puerilium colloquiorum formulae*, Chr. Plantin, Anvers, 1580, p. 53. Cité par Franz Bierlaire, *art. cit.*, 1982, p. 490.

³ Franz Bierlaire, *art. cit.*, 1982, p. 490.

⁴ Franz Bierlaire, *op. cit.*, 1978, pp. 50-61

au centre, et français à droite), datée de 1763, que nous reproduisons ici une séquence issue de la partie consacrée à l'école¹. Dans « Examen sur le *signum* de la langue vulgaire », il met en scène Frisius (Frise), Ignatius (Ignace), Praeceptor (le Maître), Michaël (Michel), Natalis (Noël), Hugo (Hugues), Aegidius (Gilles), Pamphilus (Pamphile) et Gerardus (Gérard) :

- Ign. Quelle heure est-il, Frise ?
- Fris. Il n'y a pas longtemps que six heures sont sonnées. Mais pourquoi me demandiez-vous en français quelle heure il étoit ?
- Ign. C'étoit pour vous surprendre : car si vous n'eussiez pas répondu en Latin, vous étiez pris.
- Fris. Comme s'il vous étoit permis plus qu'à moi de parler Français.
- Ign. Le maître a permis à celui qui a le *signum* de dire au premier abord un mot en français pour voir s'il peut attraper quelqu'un.
- Fris. C'est surprendre les gens.
- Ign. C'est une ruse fort bien trouvée : elle rend suspects tous ceux que l'on rencontre, crainte que celui qui nous parle ne soit le marqueur de ceux qui parleront Français.
- Fris. Je suis charmé d'avoir frustré votre attente.
- Ign. Et moi je ne suis pas fâché de ne vous avoir pas trompé.
- Fris. Cela va bien : chemin faisant causons donc un peu en Latin.
- Ign. On m'attend déjà en classe : je suis Censeur : il faut que j'y sois des premiers.
- Fris. Nous y arriverons assez tôt. C'est bien le tout, si le premier coup est sonné.
- Ignace. Je suis bien aise de vous avoir rencontré pour parler Latin avec vous en toute liberté.
- Fris. Et moi aussi : toutes les fois que je rencontre nos babillards, je me retire adroitement de leur compagnie.
- Ignace. Qu'avancerions nous avec ces gens là, qui ne se mettent pas en peine du Latin, mais qui n'ont rien à nous dire que des contes en français ?
- Fris. Si on les avertit de leur devoir, ils ne le peuvent souffrir : ils s'en moquent encore.
- Ign. Ils s'en moquent, dites vous ? Et qui plus est, ils ne se peuvent empêcher de frapper : un certain m'ayant rencontré il y a quelque tems dans une ruelle, me donna deux soufflets sur les deux joües, & s'enfuit aussitôt.
- Fris. Et vous, que faites vous ?
- Ign. Je pleurois, comme un enfant qui ne se peut venger.
- Ger. Je vous donne le *signum*, Ignace.
- Ign. Quel *signum* ?
- Ger. Pour avoir parlé en langue vulgaire.
- Ign. Comment ?
- Ger. Je vous ai suivi tout doucement par derrière.
- Fris. Et bien, après ?

¹ Antonii Van Torre, *Dialogi familiares : litterarum tironibus, In pietatis, scholae, ludorum exercitationibus utiles, & nedessarii*. Edition novissima, Antverpiae, 1763, pp. 77-82.

Ger. J'ai entendu des mots français.

Ign. Par quel sens ?

Ger. De ces oreilles.

Ign. Vous êtes un peu sourd : mais qui pis est, vous n'avez pas bonne renommée.

Ger. Pourquoi donc ?

Ign. A cause de vos tromperies & mensonges.

Ger. Quoi, nieriez-vous que vous aiez parlé ?

Ign. Je nie & renie que j'aie parlé français.

Ger. Nous en parlerons au maître : j'ai des témoins pour vous convaincre.

Ign. J'en ai deux à vous opposer.

Ger. Qui sont ils ?

Ign. Frise que voici, & votre propre conscience, qui vaut mille témoins selon l'ancien proverbe ; La conscience vaut mille témoins.

Ger. Nous le verrons.

Ign. Oui, nous le verrons.

Frise. Mais voiez, comme nous approchons insensiblement du college.

Ign. C'est ce qui arrive ordinairement lors qu'on s'entretient ensemble.

Fris. Ca, entrons doucement & sans bruit, pour ne point empêcher ceux qui étudient.

Gil. Vous plait-il, monsieur, que l'on fasse un examen sur le signum de la langue vulgaire ?

Le Mait. Je le veux bien.

Gil. Après le dernier examen on avoit dit à Michel de veiller sur ceux qui parleroient.

La Maît. Et bien, Michel, avez-vous trouvé quelqu'un ?

Mich. Oui, Monsieur, je suis tombé dans un cercle de causeurs.

Le Mait. Où était-ce ?

Mich. C'était dans la cour devant les classes, je me suis fourré dans l'assemblée, je me suis tû pendant quelque tems, mais enfin j'ai interrompu leurs discours, j'ai donné le signum à Hugues.

Hugues. Je l'avoue ; mais moi je l'ai donné à Noël.

Noël. C'étoit à tort, mon Père.

Hugues. Vous m'excuserez, c'étoit à fort bon droit.

Noël. Je vous déclarerai comme tout s'est passé, mon Père, si vous me voulez permettre de parler.

Le Mait. Parlez.

Noël. Comme je sortais du collège, Hugues me salüe en langue vulgaire.

Hugues. L'on peut bien dresser des pièges au commencement : je n'ai dit que trois paroles.

Le Maît. Ne l'interrompez point, laissez le dire. On vous donnera par après le tems de vous excuser.

Noël. Nous allons ensemble au logis : fort tranquille sur le signum, il commence à raconter une histoire bien longue, qui étoit arrivée depuis peu dans la classe : après plusieurs paroles de part & d'autre en chemin, j'étois arrivé au logis :

- qu'Hugues dit un mot ou deux en latin, je finis sans y songer en langue vulgaire : c'est là que ce brave censeur me donne le signum.
- Le Maît. Personne de vous deux n'est sans faute. Je déciderai dans le moment de l'un & de l'autre.
- Gilles. Pamphile, à qui avez vous donné le signum ?
- Pamph. Je n'ai pû trouver personne qui parloit françois.
- Le Maît. Vous ne vous en êtes pas donné la peine, je crois.
- Pamph. Vous me pardonnerez, mon père, je l'ai fait avec beaucoup de soin. Par tout où j'ai trouvé un cercle de causeurs, je m'y suis fourré : Je n'ai pû surprendre personne.
- Le Maît. Je loue votre activité à faire des recherches, & la constance des autres à parler latin.
- Gilles. L'un des deux derniers est Pamphile, & l'autre il faut que ce soit ou Hugues, ou Noël : lequel des deux perdra à votre avis ?
- Le Maît. Hugues a voulu tromper. Il faut qu'il le resigne encore une fois
- Gilles. Pour demain resigneront le signum Hugues & Pamphile.
- Le Maît. Outre le devoir, qu'ils écrivent tous deux un exemple sur chaque règle du rudiment.

Cet échange est très riche en enseignements. On y trouve en effet déclinées clairement toutes les composantes de la future méthode du « symbole », mise en œuvre ici à la façon des jésuites à travers le *signum* : l'interdiction de parler en langue « vulgaire », y compris en dehors de l'établissement scolaire, la remise du *signum* aux fautifs, les tentatives de piéger les autres camarades pour se débarrasser de l'objet, et le maître qui agit en juge de paix, donnant pour sanctions des recopies de textes. En revanche rien n'est dit sur la nature de l'objet, et surtout il n'est pas fait état de châtimens corporels, alors qu'en règle générale tous les textes évoquant les pratiques des jésuites mentionnent le fréquent recours à la férule et aux verges.

Notons enfin que la dernière publication des *Dialogi familiares* de Van Torre date de 1763, un an avant que la Compagnie de Jésus soit bannie des écoles¹. Cette date indique que le recours au *signum* pour contraindre les élèves à parler latin était en usage chez les jésuites jusqu'à une période tardive, dans la deuxième partie du XVIII^e siècle. Nous verrons dans un prochain chapitre que ce n'est que peu de temps plus tard que le *signum* sera utilisé dans un autre cadre opposant cette fois deux langues vernaculaires, l'anglais et l'irlandais.

1.1.2.4.3. En Italie : Adami 1680

Pour terminer ce tour d'Europe du *signum* et des méthodes visant à imposer la langue latine en toutes circonstances dans le périmètre des écoles, nous allons à présent un peu plus au sud, vers l'Italie.

¹ La Compagnie est ensuite dissoute par le roi en 1773, avant de connaître une restauration en 1814.

Dans un article intitulé *La scolarité de Pietro Antonio Adami chez les Jésuites de Bologne à la fin du XVII^e siècle*¹, l'historien Gian-Paolo Brizzi décrit l'organisation des études au sein de cette école du nord du pays. Il reprend pour cela les mémoires écrits en 1680 par Pietro Antonio Adami (1661-1722), qui vient alors de terminer ses études et consigne son expérience scolaire des années 1675-1680 dans un cahier². Il y décrit comment, encore à cette époque, les élèves sont astreints à une étude intensive et journalière de la langue et de la littérature latines jusqu'à ce qu'ils aient près de vingt ans. Soumis à la *Ratio studiorum*, ils doivent non seulement traduire des textes et apprendre des vers, mais toutes les conversations avec les maîtres doivent se faire exclusivement en cette langue. L'immersion latine est de cinq heures par jour, deux cent jours par an, et durant ces périodes, « qui parle en vulgaire a une mauvaise note »³.

Punitions et stigmatisation sont aussi de rigueur pour ceux qui ne suivent pas les consignes ou n'obtiennent pas de bons résultats. Le terme *signum* n'apparaît pas, mais les pratiques décrites sont bien celles qui caractérisent cette méthode. Par exemple, un étudiant jugé responsable d'une mauvaise notation attribuée à son groupe de travail pouvait être envoyé en « exil » au banc de l' « âne »⁴ situé au centre de la classe et isolé de ses camarades. Et le professeur pouvait imposer qu'il porte

« un bonnet d'âne et une pancarte suspendue à son cou représentant un âne. Ainsi accoutré, l'élève devait se présenter dans toutes les classes *per suo scorno, e ludibrio*⁵ (pour sa honte, et son ridicule), ou encore porter accrochés au dos les devoirs qui avaient obtenu les plus mauvaises notes. »⁶

Ce type de sanction est également rapporté par Pierre Giolitto dans les écoles françaises :

« la punition par « confusion » la plus répandue est le célèbre bonnet d'âne, aux oreilles monumentales dont on coiffe les enfants paresseux. Lorsqu'on veut raffiner, on contraint l'élève puni à conserver son humiliant couvre-chef pour rentrer chez lui, à moins qu'on ne l'expose à la fenêtre de l'école, un jour de marché de préférence, non sans avoir complété son accoutrement par une règle placée en travers de sa bouche et une pancarte infamante suspendue à son cou. »⁷

Dans un cas comme dans l'autre, nous retrouvons, mais avec plus de détails, l'*asinus* des écoles de la fin du Moyen Âge en Allemagne, c'est-à-dire une pancarte de bois figurant un âne, qui devait être suspendue autour du cou des élèves fautifs. Ce système de pancartes, ainsi que les cahiers accrochés au dos, est également très présent parmi les sanctions

¹ Gian Paolo Brizzi, « La scolarité de Pietro Antonio Adami chez les Jésuites de Bologne à la fin du XVII^e siècle », in *Histoire de l'Éducation*, traduction Brigitte Pasquet Gotti, ENS Éditions, Paris, 2009, pp. 57-58.

² Cf Brizzi : « Il s'agit d'un exemplaire reproduit par un copiste, soussigné à la dernière page par Adami, Bologne Biblioteca comunale dell'Archiginnasio : *"Regole che s'osservano ne le Scuole de Padri della Compagnia di Giesù nel loro Collegio di Santa Lucia in Bologna per il felice progresso nelle Lettere Humane e Divine della Gioventù alla loro cura commessa, raccolte nello spatio di cinque anni e descritte da Pietro Antonio Adami bolognese"*. » (Gozz. 394).

³ Adami, cité par Françoise Waquet, *op. cit.*, p. 35.

⁴ Gozz. 394, f. 73v, cité par Brizzi, *op. cit.*, p. 66.

⁵ Gozz 394, f. 45r., 47v, cité par Brizzi, *op. cit.*, p. 66.

⁶ Brizzi, *op. cit.*, p. 66.

⁷ Giolitto, *op. cit.*, p. 297.

infligées aux porteurs du « symbole » en Bretagne au XX^e siècle, comme nous le verrons plus loin.

Enfin, un autre élément attire l'attention dans les mémoires de Pietro Antonio de Adami : l'élève qui ne rendait pas son devoir de traduction écopait d'exercices de traduction supplémentaires, et s'il persistait dans la faute, il

« pouvait se voir réduire les points acquis, recevoir un soufflet, devoir rester agenouillé au milieu de la classe, supporter quelques coups de fouet, être soumis au *cavallo*¹ (cheval) et au pire être congédié des écoles. »²

Les sanctions ici évoquées sont somme toute assez classiques (station à genoux, coups de fouet, renvoi de l'école), si ce n'est le mystérieux châtement du « cheval », que Brizzi décrit ainsi en note de bas de page :

« Il s'agit d'une expression en usage dans les écoles, correspondant à des coups de fouet que l'élève puni recevait sur les fesses tout en étant renversé sur le dos d'un autre camarade qui était chargé de le tenir immobile. Adami précise que dans les écoles des jésuites l'élève, par décence, n'était pas déculotté. »³

Nous retrouverons plus loin cette punition du cheval sous d'autres cieux, en Irlande.

Conclusion

Ce retour en arrière nous a permis de constater que les sanctions infligées aux XIX^e et XX^e siècles pour faute linguistique existaient déjà depuis des centaines d'années dans le cadre de l'enseignement du latin, la langue commune imposée, avec notamment le port par les contrevenants d'un objet stigmatisant, ancêtre du « symbole » et du « signal » de la période contemporaine. Nous en avons retrouvé les premières traces dans l'Allemagne de la fin du XV^e siècle et du début du XVI^e siècle, avec la pratique du *lupus* et de *l'asinus*. C'est encore en zone germanophone que les jésuites reprennent cette méthode un peu plus tard, mais en donnant à l'objet le nom de *signum*. Elle se répand ensuite dans divers pays, avec toujours le même objectif : former de bons latinistes, qui pourront lire les saintes Écritures et converser avec leurs pairs au-delà des frontières. Les derniers textes faisant état de ces pratiques datent de la fin du XVII^e siècle mais elles perdurent encore quelques décennies, ainsi que l'indique l'historienne Françoise Waquet : « Au prix de minimes retouches, ce tableau vaut jusque dans les années 50 du XVIII^e siècle, et pour les collèges tenus par les Jésuites, jusqu'à l'expulsion des pères en 1764. »⁴

La chronologie ci-après montre la continuité de cette progression à travers les différents textes évoqués :

¹ Gozz 374, f. 28v, cité par Brizzi, *op. cit.*, p. 66.

² Brizzi, *op. cit.*, p. 66.

³ Gozz 374, f. 28v, cité par Brizzi, *op. cit.*, p. 66.

⁴ Françoise Waquet, *op. cit.*, p. 20.

Lupus et asinus

1485 – Règlement de Nüremberg
1512 et 1521 – Règlements de Nördlingen
1513 – Règlement de Memmingen

Signum

1560 – Ratio studiorum – Allemagne
1623 – Histoire de Francion – France
1645 – Texte de John Dury – « un pays européen »
1657 – Dialogues d'Antoine Van Torre – Flandre

Plaque avec âne

1675-1680 – Mémoires de Pietro Antonio Adami – Italie

Signum

1763 – Dialogues d'Antoine Van Torre – Flandre (réédition)

Le recours à un *signum* cesse donc vers la fin du XVIII^e siècle. De nouvelles idées se répandent à travers le monde occidental, et comme le souligne encore Françoise Waquet :

« Tant que le latin fut nécessaire pour l'exercice d'un certain nombre de professions, ou plus exactement tant que ces professions ne purent être exercées sans la maîtrise du latin, on ne se posa guère de question sur le latin dans le dispositif pédagogique, si ce n'est sur la façon de faire acquérir à moindres frais et avec le meilleur succès une compétence linguistique. »¹

Mais avec le temps, le latin devient de moins en moins indispensable et l'école entame aussi sa mutation. Puis la Révolution rebat les cartes et le français finit par occuper définitivement tout l'espace scolaire.

Le latin perd ainsi la place prépondérante qu'il avait occupée pendant des siècles au détriment des vernaculaires. Il est vrai qu'entre-temps l'on a assisté à une montée en puissance progressive de certaines de ces langues, qui finissent par se hisser au rang de langues d'État. Mais si le latin s'éteint, ce n'est pas le cas du *signum*, promis à un autre avenir pour de longues années, sous différentes noms, dans d'autres cadres et selon des modalités diverses, mais toujours à des fins linguistiques. La France sera l'un des pays d'Europe où cette reconversion s'effectuera de la façon la plus tangible.

¹ Françoise Waquet, *op. cit.*, p. 215

1.2. Les étapes de l'imposition du français en France

Si le français est aujourd'hui l'une des langues les plus parlées au monde, avec environ trois cent millions de locuteurs¹, cette ampleur est relativement récente : fruit d'une longue évolution du latin, au même titre que l'italien, l'espagnol ou le roumain, mais aussi le picard, le corse, le catalan ou le franco-provençal, pour ne citer que quelques-uns des descendants de la prestigieuse langue ancienne, la langue française n'a commencé à réellement prendre son essor qu'au début de la période moderne, après quelques siècles de maturation.

1.2.1. Villers-Cotterêts : le français s'impose contre le latin

A la fin du Moyen Âge, le paysage linguistique du royaume de France est en effet très diversifié, entre les langues d'oïl, les langues d'oc et les langues de la périphérie comme le basque ou le flamand. L'une d'entre elles, parlée autour de Paris, prend peu à peu le pas sur toutes ses concurrentes, qu'elles soient écrites comme le latin, ou principalement orales comme les autres vernaculaires. L'ancêtre du français n'est ainsi à l'origine que l'un des nombreux dialectes romans, « essentiellement le parler d'une région, comme le normand [était] le parler d'une autre »². Étant le dialecte d'Ile-de-France, et donc de la capitale, il connaîtra meilleure fortune.

1.2.1.1. L'ordonnance de Villers-Cotterêts

L'un des moments clefs de la progression de la langue est assurément la proclamation par le roi François 1^{er} de l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539, qui fait du français la langue officielle du droit et de l'administration, en lieu et place du latin. Cette ordonnance ne portait pas majoritairement sur des questions linguistiques puisqu'elle traitait avant tout de la justice, de la police, des finances et de l'état civil. Sur les 192 articles qu'elle comprend, seuls deux, les articles 110 et 111, concernent la langue³ :

« Art. 110. – Et afin qu'il n'y ait cause de douter sur l'intelligence desdits arrêts, nous voulons et ordonnons qu'ils soient faits et écrits si clairement, qu'il n'y ait ni puisse avoir aucune ambiguïté ou incertitude ne lieu à demander interprétation.

¹ Évaluation 2018 de l'Organisation internationale de la francophonie : <http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf>

² Ferdinand Brunot, *Histoire de la langue française des origines à 1900*, Tome 1, Armand Colin, Paris, 1933, p. 325.

NB : cette interprétation a été contestée dans les années 1980 et 1990 par différents chercheurs (Chaurand, Bergounioux, Cerquiglini) qui ont préféré considérer que le français était issu d'une koinè écrite moins centralisatrice, élaborée à une date ancienne à partir d'éléments issus de plusieurs dialectes. Cette dernière supposition a elle-même été contestée ensuite au profit d'une hypothèse lui préférant une koinè orale autour de la langue de la ville de Paris. Cf Anthony Lodge, « "Francien" et "français de Paris" », in LYNX, Revue des linguistes de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, n° 12, 2002, pp.149-172. Nous ne rentrerons pas ici dans ce débat, considérant que quelle que soit l'issue de la controverse, la langue « ancêtre » du français était de toute façon une langue romane du nord de la Seine, parlée uniquement par un petit nombre de personnes à l'échelle du pays.

³ Texte accessible en ligne sur le site de Légifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006070939/2020-09-30/>

Art. 111. – Et pour ce que telles choses sont souvent advenues sur l'intelligence des mots latins contenus esdits arrests, nous voulons d'oresnavant que tous arrests, ensemble toutes autres procédures, soient de nos cours souveraines et autres subalternes et inférieures, soient de registres, enquestes, contrats, commissions, sentences, testaments, et autres quelconques, actes et exploits de justice, ou qui en dépendent, soient prononcés, enregistrés et délivrés aux parties en langage maternel françois et non autrement. »

L'intention affichée dans l'ordonnance est de faciliter la compréhension des actes officiels à travers le territoire, mais l'on peine à valider pleinement cet argument tant il est vrai qu'à l'époque la majeure partie de la population ne maîtrisait pas le français d'Ile-de-France, sans compter que ceux qui savaient lire et écrire étaient peu nombreux et que les lettrés avaient reçu toute leur instruction en latin. On note d'ailleurs que c'est cette même année 1539 qu'est créée la Compagnie de Jésus, qui sera la première, très vraisemblablement, à instaurer la pratique du *signum* dans les écoles, ainsi que nous l'avons vu plus haut. Paradoxalement, les jésuites utiliseront cet « outil » pendant deux siècles pour contraindre les enfants à parler latin, alors même que la loi dit que l'administration passe au vernaculaire « françois ».

L'objectif pour François 1^{er} est en réalité également de consolider le pouvoir monarchique à travers une centralisation déjà en marche depuis plusieurs siècles, et la langue sert ici ce dessein. Quant à savoir si l'expression « en langage maternel françois » désigne simplement le français tel qu'il est parlé autour de Paris, ou si elle concerne aussi l'ensemble des langues vernaculaires du territoire, la question est sujette à controverse depuis des siècles, comme l'indique le juriste Jean-Marie Woerlhing : « beaucoup de jurisconsultes de l'époque ont interprété l'article 111 comme une interdiction de rédiger les actes en latin et non comme l'interdiction de rédiger les actes en basque ou provençal »¹.

Plus près de nous, l'historien Ferdinand Brunot, auteur au début du XX^e siècle d'une *Histoire de la langue française des origines à 1900*² qui a fait date, suit quant à lui une interprétation stricte selon laquelle « en langage maternel françois et non autrement » désigne uniquement la langue du roi. Cette ligne est toutefois régulièrement contestée³. La linguiste Geneviève Clerico, par exemple, souligne que la valeur de la variété de français parlée autour de Paris n'est pas alors estimée supérieure à celle des autres idiomes en usage sur le territoire :

« les parlers régionaux, pour une génération de savants du premier tiers du siècle (G. Tory - 1529, J. Dubois - 1531, Ch. Bovelles - 1533), ne sont pas des corruptions dégradées de la langue de la capitale. Ils ont un passé historique de valeur égale, sinon supérieure⁴. »

¹ Jean-Marie Woerlhing, « Histoire du droit des langues en France », in *Histoire sociale des langues de France* (dir. Georg Kremnitz), Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2014, p. 72.

² Ferdinand Brunot, *Histoire de la langue française des origines à nos jours*, 13 volumes, à partir de 1905, Armand Colin, Paris.

³ Voir sur ce sujet en particulier l'article de Philippe Martel « Autour de Villers-Cotterêts : histoire d'un débat », publié dans *Lengas* n° 49 en 2001, pp. 7-25.

⁴ Geneviève Clerico, « Le français au XVI^e siècle », in *Nouvelle histoire de la langue française* (dir. J. Chaurand), Seuil, Paris, 1999, p. 164.

Et de fait, le juriste Sylvain Soleil liste quelques décisions royales, légèrement antérieures à l'ordonnance de Villers-Cotterêts, qui laissent une place aux langues vernaculaires autres que le français d'Île-de-France :

« En 1510, Louis XII dispose qu'en tous pays de droit écrit, les procès criminels seront rédigés en "vulgaire et langage du pais". En 1533, François 1er, impose aux notaires du Languedoc la "langue vulgaire des contractants" et exige, en 1535, qu'en Provence, les procès criminels soient faits "en français, ou à tout le moins en vulgaire du pays". »

Il en conclut que « la logique de tous ces textes est claire : le latin doit passer la main aux langages compréhensibles : le français comme les autres parlers provinciaux »¹.

Le débat n'est sans doute pas clos, mais quoi qu'il en soit, l'interprétation qui prévaudra finalement sera celle d'une utilisation obligatoire du français de la région de Paris dans tous les actes officiels, à l'exclusion de tout autre idiome, fût-il parlé localement depuis des siècles. Ces quelques lignes au sein d'un acte législatif composé de près de deux cent articles contiennent le germe de conséquences majeures pour les langues régionales, ainsi que l'analyse Auguste Brun : « Il est désormais acquis que la portée fut quasi démesurée. Il y a là un petit article, perdu au milieu de prescriptions multiples concernant les cours, tribunaux et offices de judicature, qui s'attaque expressément au latin et qui, par une répercussion indirecte, a jeté bas les parlers locaux. »²

Cela étant, sur le court et le moyen terme, l'ordonnance touche essentiellement les classes supérieures de la société, celles qui ont véritablement des liens directs avec l'administration ou la justice. Nous ne disposons pas de chiffres précis établissant le nombre de locuteurs de français à cette époque, mais l'on sait qu'il n'est pas parlé que par une petite partie de la population, socialement et géographiquement très limitée : il devient certes la langue de la cour, mais « le peuple parlait exclusivement la langue locale » ; quant à la noblesse et la bourgeoisie, elles « se francisaient progressivement, tout en conservant l'usage de la langue locale »³. Les classes populaires continuent donc de parler leurs langues pendant plusieurs siècles sans en être inquiétées. En Bretagne, par exemple, Hervé Abalain estime qu'avant la Révolution

« on ne saurait parler de répression linguistique, et les mesures prises pour protéger et diffuser la langue française eurent peu d'effet sur le breton. L'ordonnance de Villers-Cotterêts (15 août 1539), prise sept ans après l'union de la Bretagne à la France, qui imposait l'usage du "langage maternel françois" dans tous les actes officiels, ne devait point ternir le caractère véhiculaire du breton car le français était à l'époque langue étrangère (ou presque) en Basse-Bretagne. »⁴

¹ Sylvain Soleil, *L'ordonnance de Villers-Cotterêts, cadre juridique de la politique linguistique des rois de France?*, Presses Universitaires d'Aix – Marseille, Langue (s) et Constitution (s), Economica, 2004, pp.19 – 34.

² Auguste Brun, *Recherches historiques sur l'introduction du français dans les provinces du Midi : Languedoc, Guyenne, Limousin, Provence*, 1973 (réédition de 1923), Slatkine reprints, Genève, p. 421.

³ Rémi Rouquette, *Le régime juridique des langues en France*, Université Paris X, 1987, (thèse de doctorat en droit, multigr.), p. 38.

⁴ Henri Abalain, *Histoire des langues celtiques*, JP. Gisserot, Paris, 1998, p. 115.

On ne peut par conséquent tenir l'ordonnance de Villers-Cotterêts pour responsable du bouleversement linguistique qui a touché la population française dans son ensemble, celui-ci n'étant intervenu que bien plus tard.

Ne sous-estimons pas pour autant l'importance de cet acte législatif, dont le poids sur les langues vernaculaires s'est concrétisé au fil du temps. Tout d'abord, on lui doit par exemple la francisation des patronymes bien avant la Révolution, puisque les curés qui tenaient les registres des baptêmes devaient le faire en français. C'est ainsi qu'en Bretagne les *Ar Bihan* (« le petit ») sont devenus des « Le Bihan », les *An Ozac'h* (« le chef de famille », « le patriarche ») des Lozac'h, et les *Ar Gov* (« le forgeron ») des Le Goff¹.

Par ailleurs, les articles 110 et 111 cités plus haut n'ayant jamais été abrogés, ils sont toujours en vigueur à ce jour et sont même devenus une référence en matière linguistique en France. L'ordonnance a ainsi, par exemple, été citée par le Conseil d'État dans une décision du 22 novembre 1985, dite « décision Quillévééré », qui rejetait la demande du plaignant au motif qu'elle n'était pas rédigée en français mais en breton :

« Vu l'ordonnance d'août 1539 ; le code des tribunaux administratifs ; l'ordonnance du 31 juillet 1945 et le décret du 30 septembre 1953 ; la loi du 30 décembre 1977 ; Considérant que la requête de M. X... n'est pas rédigée en langue française ; qu'elle n'est, dès lors, pas recevable ; etc. »²

Le début de l'époque moderne aura donc été une période charnière pour le français, car c'est alors que sont posées les bases de son expansion, ainsi que l'évoque Ferdinand Brunot :

« A cette époque, notre "vulgaire" se relevait de son humble condition : les rois l'imposaient à leurs cours et tribunaux comme langue officielle ; des poètes rêvaient de l'illustrer à l'égal des langues classiques ; des savants, des théologiens même lui offraient des matières nouvelles, et de hautes discussions dont seul le latin avait jusque-là semblé digne. »³

A titre de comparaison, notons qu'outre-Manche une autre langue vernaculaire romane connaît, bien avant le « françois » et même l'anglais, un destin national. A Londres, l'anglo-normand, également une variante d'oïl, a toutes les faveurs de la cour, ainsi que des tribunaux et de l'administration, depuis au moins le XIII^e siècle : les Normands ayant conquis le royaume d'Angleterre en 1066, ils y ont apporté leur langue, et c'est ainsi que « le français était la langue officielle du roi », « la langue de la noblesse », avant de devenir « une langue de la loi, de la correspondance, du Parlement et des requêtes »⁴. Cela n'exclut pas la prédominance du latin, qui était, ici comme ailleurs, la langue noble, mais sans exclusivité. André Crépin décrit ainsi une sorte de trilinguisme de fait : « Dans l'Angleterre médiévale le français occupe un rang

¹ Cf Ofis ar Brezhoneg : <https://www.fr.brezhoneg.bzh/8-noms-de-famille.htm>. Consulté le 17 mars 2019.

² Cf Légifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/ceta/id/CETATEXT000007709547/>

³ Ferdinand Brunot, *Histoire de la langue française des origines à 1900*, Tome I : *De l'époque latine à la Renaissance*, Armand Colin, Paris, éd. 1933, p.1.

⁴ Christopher Fletcher, « Langue et nation en Angleterre à la fin du Moyen Âge », in *Revue Française d'Histoire des Idées Politiques*, n° 36, Éditions Picard, 2012, pp. 247..

moins haut que le latin, mais plus élevé que l'anglais.¹ ». Au terme d'une montée en puissance à la cour du roi et dans l'administration, l'anglais devient finalement la norme dans la plupart des contextes administratifs, législatifs et de gouvernement à la fin du XV^e siècle², c'est-à-dire quelques décennies avant le français en France.

1.2.1.2. Les derniers feux du latin à l'école

En ce qui concerne l'école, sur le sol français comme ailleurs en Europe, l'instruction est prise en charge en majeure partie par le clergé. Nous avons vu qu'elle consiste principalement à éduquer les enfants pour en faire des religieux ou des clercs, et qu'elle est dispensée en latin au Moyen Âge. Cette situation perdure encore quelque temps à l'époque moderne mais nous devons garder à l'esprit qu'elle ne concerne qu'une très faible portion de la population.

1.2.1.2.1. Un accès à l'instruction limité

Les premiers apprentissages scolaires s'effectuent dans les « petites écoles », qui se répandent à travers le territoire aux XVI^e et XVII^e siècles, sur fond de concurrence entre Église catholique et Églises protestantes. Elles sont généralement dirigées par des religieux et l'on y apprend pour l'essentiel à « lire et prier, parfois écrire et compter »³. Les filles sont séparées des garçons, qui constituent la majeure partie des effectifs. Les parents les plus aisés paient la scolarisation de leurs enfants, alors qu'elle est gratuite pour les plus pauvres. Ces écoles, plus nombreuses dans le nord et l'est que dans le sud, l'ouest et le centre de la France⁴, ne sont fréquentées que par une petite partie de la population.

La situation commence à évoluer en 1698, avec une ordonnance royale de Louis XIV prescrivant la création d'écoles dans toutes les paroisses de France :

« Nous avons, par l'article X de notre Déclaration du 13 Décembre 1698, ordonné que les Enfants de ceux qui ont esté de la Religion Prétendue Réformée, seroient envoyez aux Ecoles et Catechismes, par leurs pères, mères, tuteurs & autres personnes chargées de leur éducation, à peine de condamnation d'amende, ou de plus grande peine, suivant l'exigence des cas. »⁵.

Le roi donne ainsi le cadre d'une école obligatoire et financée par les paroissiens là où l'on ne disposerait pas d'autres fonds, une école où l'on enseignerait les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul, et avant tout du catéchisme. L'objectif principal est en fait de soumettre les protestants de l'Église réformée, treize ans après la révocation de l'Édit de Nantes, en les astreignant à scolariser leurs enfants dans des établissements catholiques. Pour le reste, bien que l'on observe effectivement la création de nombreuses écoles, on restera, pour deux

¹ André Crépin, « Quand les Anglais parlaient français », in *Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 148^e année, n° 4, 2004, p. 1581.

² Christopher Fletcher, *op. cit.*, pp. 233-247.

³ Marc Loison, *L'école primaire française : de l'Ancien Régime à l'éducation prioritaire*, Vuibert, Paris 2007, p. 19.

⁴ Albert Babeau, *L'école de village pendant la Révolution*, Didier, Paris, 1881, pp. 4-12 ; Marc Loison, *op. cit.*, pp. 31-33.

⁵ Louis XIV, *Déclaration du Roy, qui confirme l'article X de la Déclaration de sa Majesté du 13 Décembre 1698 concernant l'éducation des Enfants de la Religion Prétendue Réformée*. Accessible sur Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b86225273/f3.item>

siècles encore, loin d'une instruction gratuite et obligatoire. Surtout, le fossé se creuse entre zones urbaines et zones rurales : les établissements de ville sont mieux dotés et les maîtres y sont rémunérés, alors qu'à la campagne les villages sont loin de disposer des finances nécessaires pour entretenir des locaux et des maîtres compétents¹.

L'un des freins à une plus grande diffusion de l'instruction durant toute cette période est l'idée qui circule dans les sphères dirigeantes et lettrées selon laquelle le savoir doit rester l'apanage de certaines classes de la société. Vers 1640, Richelieu, dans son *Testament politique*, pose ainsi les enjeux :

« le commerce des lettres bannirait absolument celui de la marchandise, qui comble les États de richesses ; il ruinerait l'agriculture, vraie mère nourrice des peuples, et il déserterait en peu de temps la pépinière des soldats qui s'élèvent plutôt dans la rudesse de l'ignorance que dans la politesse des sciences. »²

Même au siècle des Lumières, alors qu'un grand débat émerge dans les années 1760-1780 autour de l'éducation, avec les contributions de Rousseau, La Chalotais, Diderot, Turgot ou Voltaire³, le principe d'un système scolaire pour tous ne fait pas florès. La Chalotais, par exemple, bien que favorable à l'alphabétisation des classes populaires, déclare en 1752 que « le bien de la société demande que les connaissances du peuple ne s'étendent pas plus loin que ses occupations »⁴. Voltaire, pourtant une figure des Lumières, lui fait connaître son approbation en février 1763 :

« Je vous remercie de proscrire l'étude chez les laboureurs. Moi qui cultive la terre, je vous présente requête pour avoir des manoeuvres et non des clercs tonsurés. »⁵

Sur ce point, les intérêts personnels du riche philosophe et homme d'affaires priment en réalité sur son humanisme, comme il le montre dans une lettre datée du 1^{er} août 1766 : selon lui, il est en effet primordial « qu'il y ait des gueux ignorants », car, écrit-il,

« si vous faisiez valoir comme moi une terre et si vous aviez des charrues, vous seriez bien de mon avis : ce n'est pas le manoeuvre qu'il faut instruire, c'est le bon bourgeois »⁶.

Emmanuel Le Roy-Ladurie considère d'ailleurs que seuls d'Alembert et Diderot sont réellement favorables à l'éducation des masses populaires⁷. De fait, Diderot ne manquera pas d'éclairer les prises de position de Voltaire sur ce sujet :

« Le grief de la noblesse se réduit peut-être à dire d'un paysan qui sait lire qu'il est plus malaisé à opprimer qu'un autre. »

Notons que ce sont ces mêmes arguments que l'on retrouvera au XIX^e siècle, lors de la colonisation, quand il s'agira de décider s'il faut, ou non, alphabétiser les populations conquises. Nous y reviendrons.

¹ Antoine Léon, Pierre Roche, *Histoire de l'enseignement en France*, PUF, collection "Que sais-je ?", Paris, 2008 (première édition en 1967), pp. 44-45; Marc Loison, *op. cit.*, p. 46-48.

² Cité par Marc Loison, *op. cit.*, p. 49.

³ Marc Loison, *op. cit.*, pp. 51-73.

⁴ Pierre Giolitto, *Abécédaire et férule, maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*, Editions Imago, Paris, 1986, p. 407.

⁵ *Ibid.*

⁶ Françoise Mayeur *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. De la Révolution à l'École républicaine*, tome III, Nouvelle Librairie de France, Paris, 1981, p. 393-394.

⁷ Emmanuel Leroy-Ladurie, in Georges Duby, Armand Wallon (dir.), *Histoire de la France rurale*, Tome 2, Seuil, Paris, 1975, p. 528.

Finalement, à la veille de la Révolution, les « petites écoles » sont surtout présentes dans les villes et dans certaines régions, à l'est et au nord, alors que le centre, l'ouest et le midi sont moins touchés par ce développement. La Bretagne, région rurale située à l'ouest, reste ainsi largement à l'écart du mouvement de scolarisation. Cette situation perdurera encore au XIX^e siècle, ainsi que nous le verrons plus loin.

1.2.1.2.2. Le passage progressif au français

Sur le plan linguistique, un mouvement en faveur de l'introduction des vernaculaires dans les écoles est amorcé au XVII^e siècle. Quelques tentatives d'apprentissage de la lecture en français apparaissent, par exemple dans les petites écoles de Port-Royal¹. La langue des conversations dans l'enceinte des établissements évolue également : par exemple, « au collège du Mans, dès la deuxième moitié du XVII^e, même les régents semblent cesser de se plier à la règle du latin »². Il semble cependant qu'il s'agisse là d'exceptions, et les langues « vulgaires » sont encore largement exclues de l'école jusqu'au début des années 1700.

C'est alors que d'autres voix émergent, comme celle de saint Jean Baptiste de la Salle, que nous avons déjà évoqué à propos des méthodes recommandées dans sa *Conduite des écoles chrétiennes*. La congrégation des lassaliens, fondée à Reims en 1684, a pour objet de fournir une éducation scolaire gratuite aux plus démunis. Elle est composée de frères laïcs faisant vœu de pauvreté et de chasteté, qui ne s'installent que dans les villes où leur subsistance est assurée³. Contrairement à ce qui se pratique dans d'autres écoles, ils ne se contentent pas de la lecture et de l'écriture mais abordent aussi des matières très diverses comme l'histoire, la géographie, les langues, les mathématiques, l'architecture, etc. Ils mettent par ailleurs en œuvre des méthodes pédagogiques novatrices, qui seront reprises par l'école publique du XIX^e siècle.

De La Salle est en particulier l'un des défenseurs de l'enseignement en français car il estime que les enfants issus de familles modestes ne peuvent disposer des longues années de scolarisation nécessaires à l'apprentissage de la lecture en latin⁴. Les frères inculquent donc en priorité à leurs élèves un bon usage de la langue française, conformément à ce que recommande leur fondateur en 1703 dans *Les Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétienne* :

« La prononciation française doit être en même temps ferme, douce et agréable. Pour apprendre à bien prononcer, il faut commencer par parler peu, dire toutes les paroles les unes après les autres avec modération, prononcer distinctement toutes les syllabes et tous les mots, il faut surtout ne converser ordinairement qu'avec des personnes qui parlent purement et qui prononcent bien. »⁵

¹ Françoise Waquet, *op. cit.*, p. 18.

² André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Retz, Paris, 2006, p. 35.

³ Marc Loison, *op. cit.*, pp. 34-38.

⁴ Françoise Waquet, *op. cit.*, p. 18.

⁵ Jean-Baptiste de La Salle, « Les Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétienne, Reproduction anastatique de l'édition de 1703 », in *Cahiers lasalliens, Textes Études – Documents*, Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle, Rome, 1964, p. 52.

Cette exigence est renouvelée quelques années plus tard dans la *Conduite des écoles chrétiennes* :

« On apprendra aussi à ceux qui liront dans le Troisième Livre, toutes les règles de la prononciation française, et la manière de bien prononcer les syllabes et les mots, et de faire sonner les consonnes à la fin des mots, quand le mot suivant commence par une voyelle. »¹

Cette approche, qui privilégie l'acquisition d'un français châtié, est tout à fait novatrice et singulière à une époque où le latin est encore considéré comme essentiel dans la plupart des écoles.

Un peu plus tard, Charles Rollin (1661-1741), historien, professeur et recteur de l'université de Paris, publie en 1726-1728 un traité des études intitulé *De la Manière d'enseigner et d'étudier les Belles Lettres par rapport à l'esprit et au cœur*², qui sert de « de Bible pédagogique pendant au moins deux siècles »³. L'auteur commence par faire preuve de beaucoup de mesure quant à l'usage des différentes langues à l'école :

« Il y a, ce me semble, sur cette matière deux extrémités également vicieuses. L'une est de ne pas souffrir que les jeunes gens parlent dans les classes une autre langue que la latine. L'autre serait de négliger entièrement le soin de leur faire parler cette langue. »

Il détaille les avantages pour les étudiants à bien maîtriser le latin, en particulier pour ceux qui voyagent dans les pays étrangers :

« la plupart de ceux qui étudient dans les Collèges devant un jour s'appliquer, quelques-uns à la Médecine, d'autres au Droit, un grand nombre à la Théologie, tous à la philosophie, ils sont indispensablement obligés, pour réussir dans ces études, de s'accoutumer de bonne heure à parler la langue de ces écoles, qui est la latine ».

Mais il se prononce par ailleurs en faveur de l'enseignement en langue vernaculaire, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il estime que contraindre les élèves à ne s'exprimer qu'en latin serait un mauvais service à leur rendre car cela reviendrait à leur faire pratiquer une version corrompue de la langue, chargée de moult « impropriétés » et « barbarismes », sans qu'ils n'atteignent jamais « la pureté et l'élégance du latin ». Ensuite, il déclare avec beaucoup de bon sens ne pas comprendre « comment on peut exiger des enfans qu'ils parlent une langue qu'ils n'entendent point encore, et qui leur est absolument étrangère ». Enfin, il s'enflamme pour la langue française et fait preuve, soixante ans avant la Révolution, d'un grand patriotisme linguistique :

« Si on les oblige dans ces premières années à parler toujours latin, que deviendra la langue du pays? Est-il juste de l'abandonner ou de la négliger, pour en apprendre une étrangère ? (...) La langue françoise (...) étant devenue la langue ordinaire de tous les honnêtes gens dans les pays étrangers, et celle qu'on y emploie communément dans le commerce de la vie civile: ne seroit-il pas honteux à des François de renoncer en

¹ Jean-Baptiste de La Salle, « Conduite des écoles chrétiennes. Édition comparée du manuscrit dit de 1706 et du texte imprimé de 1720 », in *Cahiers lasalliens, Textes, Études – Documents*, Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle, Rome, 1965, Article 6, (5), p. 35.

² Charles Rollin, *De la manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres par rapport à l'esprit & au cœur*, 4 volumes, Chez Jacques Estienne, rue Saint-Jacques, Paris, 1726-1728.

³ Jean Bugarel, *Histoire du Lycée de Nevers. Recherches, études, documents. De 1500 à 1790. L'évolution des idées pédagogiques*, pp 19-20

quelque sorte leur patrie en quittant leur langue maternelle, pour en parler une dont l'usage ne peut jamais être à leur égard ni si étendu, ni si nécessaire ? »¹.

C'est donc finalement au XVIII^e que le latin est pleinement supplanté par le français en tant que langue d'enseignement ; c'est aussi vers le milieu du siècle qu'il cesse d'être imposé dans les conversations entre élèves, avec quelques exceptions dans le Nord de la France, où « des obligations de parler latin sont répétées très tard dans le XVIII^e siècle »². Cette période est d'ailleurs également celle de la réédition des *Dialogues* d'Antoine Van Torre en Flandre (1763), qui contient la dernière mention que j'ai trouvée du recours au *signum* pour contraindre à parler le latin.

Françoise Waquet précise cependant que l'évolution suit un rythme différent selon que l'on vit en ville ou en milieu rural :

« Jusqu'au début du XVIII^e siècle, on en resta à la pratique traditionnelle. Par la suite, la priorité donnée au vernaculaire fut un phénomène parisien, puis urbain ; dans les écoles rurales, l'apprentissage en latin perdura jusqu'à la fin de l'Ancien Régime, comme il ressort du bilan que dressaient en 1791 les correspondants de l'Abbé Grégoire. »³

Elle ajoute enfin qu'à la fin du siècle, le français avait certes fait de grands progrès dans les établissements scolaires en devenant la langue de la transmission du savoir, mais il n'avait pas pour autant réussi à complètement détrôner le latin, qui demeurait la principale matière d'étude⁴.

1.2.2. La Révolution : le français contre les « idiomes »

La Révolution est l'étape suivante dans l'évolution de la politique linguistique à l'école. Sous l'Ancien Régime, le roi ne s'intéressait guère aux questions scolaires et il n'interférait que très ponctuellement, quand ses intérêts étaient en jeu⁵. Dans sa thèse sur *Le régime juridique des langues en France*, Rémi Rouquette ne retient, pour la période précédant 1789, que trois occasions où l'État intervient dans le domaine éducatif sur des points concernant les langues⁶ : en 1672, treize ans après l'annexion du Roussillon, les autorités centrales décident d'y créer des écoles en langue française dans le but de franciser le nouveau territoire ; en Alsace, le roi Louis XIV favorise à l'inverse la langue allemande et proscrit les pasteurs francophones afin qu'ils ne soient pas en mesure de convertir les élites locales ; en 1768, enfin, la République de Gênes cède sa souveraineté sur la Corse à la France, qui s'empresse d'interdire aux habitants de l'île de partir étudier à l'étranger, et ferme l'université Pascal Paoli par crainte du « danger indépendantiste ».⁷

¹ L'ensemble des extraits vient de Charles Rollin, *op. cit.*, seconde édition revue et corrigée, Chez Jacques Estienne, rue Saint-Jacques, Paris, 1728, Tome I, pp. 248-251.

² André Chervel, *op. cit.*, pp. 35-36.

³ Françoise Waquet, *op. cit.*, p. 18.

⁴ Françoise Waquet, *op. cit.*, p. 23.

⁵ Rémi Rouquette, *op. cit.*, p. 357 ; Eugen Weber, *La fin des terroirs, la modernisation de la France rurale, 1870-1914*, Fayard, Paris, 1983, (traduction de *Peasants into Frenchmen : The Modernization of Rural France 1870-1914*, Chatto and Windus, London, 1979), p. 112.

⁶ Rémi Rouquette, *op. cit.*, pp. 360-363.

⁷ Rémi Rouquette, *op. cit.*, p. 363.

La langue de l'école n'est donc pas une véritable préoccupation pour le pouvoir monarchique et, plus généralement, elle n'est pas « l'un des soucis majeurs du sentiment national français », durant les siècles qui précèdent la Révolution, selon l'historienne Colette Beaune¹. Ce sentiment pouvait en effet « s'appuyer sur bien d'autres facteurs d'unité, et langue et culture n'en [étaient] qu'un des éléments, qui [n'était] pas perçu comme prioritaire ». La Révolution viendra tout bouleverser, quand la question linguistique prendra un tour idéologique et que l'imposition d'une langue unique, le français, apparaîtra comme une nécessité pour créer un sentiment national.

1.2.2.1. Une langue peu parlée à l'aube de la Révolution

Si, à partir du XVI^e siècle, le français est bien devenu la langue de l'administration, de la justice, et des classes supérieures de la société, il demeure une langue étrangère pour la majorité de la population lorsque surgit la Révolution. Les sources fournissant des données chiffrées sur les francophones à cette période sont rares, et l'on prendra ici en compte l'enquête² conduite à partir de 1790 par l'abbé Grégoire, député de la Constituante, qui cherchait à dresser un tableau de la situation linguistique sur le territoire. Pour mener cette étude personnelle, qu'il met en place sans mandat, il s'appuie sur des correspondants dans diverses régions, chargés de passer en revue une liste de 43 questions³. Ils ne seront que 49 enquêteurs à lui remettre des réponses, et il est certain que ce côté artisanal ne permet pas de considérer que les données recueillies soient entièrement fiables.

On retient cependant que, selon lui, « il n'y a qu'environ quinze départements de l'intérieur où la langue française soit exclusivement parlée ». Il liste même les « patois » en usage à travers le territoire :

« Nous n'avons plus de provinces, et nous avons encore environ trente patois qui en rappellent les noms.

Peut-être n'est-il pas inutile d'en faire l'énumération : Le bas-breton, le normand, le picard, le rouchi ou wallon, le flamand, le champenois, le messin, le lorrain, le franc-comtois, le bourguignon, le bressan, le lyonnais, le dauphinois, l'auvergnat, le poitevin, le limousin, le picard, le provençal, le languedocien, le velayen, le catalan, le béarnois, le basque, le rouergat et le gascon ; ce dernier seul est parlé sur une surface de 60 lieues en tout sens.

Au nombre des patois, on doit placer encore l'italien de la Corse, des Alpes-Maritimes, et l'allemand des Haut et Bas-Rhin, parce que ces deux idiômes y sont très-dégénérés. »

Quant à donner des chiffres, l'enquête ne permet certes aucune évaluation scientifique, mais Grégoire fournit néanmoins des estimations relativement précises sur ce point dans son rapport de 1794 :

« On peut assurer sans exagération qu'au moins six millions de Français, surtout dans les campagnes, ignorent la langue nationale ; qu'un nombre égal est à-peu-près

¹ Colette Beaune, *Naissance de la nation France*, Éditions Gallimard, Paris, 1985, pp. 299 et 307.

² Les chiffres sont donnés dans le Rapport de l'abbé Grégoire de 1794, repris en intégralité par Michel de Certeau, Dominique Julia et Jacques Revel, *Une politique de la langue. La révolution française et les patois*, Paris, Gallimard, 1975, pp. 331-351. Chiffres cités sur les locuteurs de « patois » pp. 333-334.

³ Voir questionnaire en Annexe 4.

incapable de soutenir une conversation suivie ; qu'en dernier résultat, le nombre de ceux qui la parlent purement n'excède pas trois millions ; et probablement le nombre de ceux qui l'écrivent correctement est encore moindre ».

Si l'on additionne, on aboutit à une population totale de quinze millions d'âmes, réparties entre trois millions de francophones monolingues, six millions ne parlant pas du tout le français, et six millions ne le parlant pas couramment. Les historiens contemporains s'accordent pourtant sur un nombre d'habitants situé plutôt aux alentours de 28 millions en 1790¹. Les chiffres fournis par Grégoire ne prennent donc en considération qu'une bonne moitié de la population française. En l'absence de données plus précises, nous nous contenterons d'appliquer des pourcentages aux quinze millions d'individus cités dans l'enquête, et nous obtenons ainsi :

- 20 % de « purs » francophones,
- 30 % de locuteurs d'autres langues connaissant aussi un peu de français,
- 30 % de monolingues dans une autre langue.

On le voit, même en prenant en compte une possible grande marge d'erreur, la langue française est selon toute vraisemblance parlée quotidiennement par une faible minorité de la population. Cette situation va rapidement poser problème aux révolutionnaires.

1.2.2.2. Une nouvelle idéologie

Il ne faudra que quelques années pour qu'une véritable doctrine linguistique se mette en place, mettant un terme à l'indifférence qui caractérisait généralement la position de l'Ancien Régime sur ce sujet : après des tâtonnements prenant en compte les langues locales, les révolutionnaires opteront pour une langue unique, le français, qui sera bientôt partout qualifié de « langue nationale ».

1.2.2.2.1. La « politique des traductions »

La Révolution ayant totalement renversé l'ordre des choses tel qu'il existait depuis de longs siècles, il était impératif de répandre les idées nouvelles à travers tout le territoire afin que le peuple y adhère. Deux solutions se présentaient : soit les révolutionnaires devaient s'adapter en traduisant dans les différentes langues du pays les textes importants tels que la Constitution et les décrets, soit il faudrait imposer à la population entière d'apprendre le français. Les deux politiques furent finalement appliquées conjointement, mais l'une fut abandonnée au bout de quelques années pendant que l'autre ne cessa de se développer.

Le premier fait marquant de la période sur le plan linguistique est une décision prise par l'Assemblée constituante le 14 janvier 1790, à l'initiative du député flamand François-Joseph Bouchette (1735-1810), de « faire publier les décrets de l'Assemblée dans tous les idiomes

¹ En fait entre 26,3 millions et 28,1 millions, cf Claude Langlois, « 1790 : la révolution de vingt-huit millions de Français ? », in *Annales de démographie historique*, 1976. pp. 215-258.

qu'on parle dans les différentes parties de la France »¹. Il n'y a donc pas, à l'époque, de rejet des langues autres que le français : au contraire, elles sont prises en compte pour le bien de la propagation des idées. Le député Bouchette estime en effet que grâce à ces traductions « tout le monde va être le maître d'écrire et de lire dans la langue qu'il aimera le mieux, et les lois françaises seront familières pour tout le monde »². Cela étant, Brigitte Schlieben Lange explique qu'il faut se garder de donner à cette décision un sens qu'elle n'aurait pas :

« la soi-disant "politique des traductions" de Paris (...) n'était pas une politique linguistique basée sur des concepts théoriques ou des décisions politiques comme le fut, plus tard, le concept de "Langue de la liberté". Ce n'était pas une politique explicite de tolérance, de fédéralisme linguistique ou de pluralité dans l'unité. C'était une politique purement pratique qui visait à la diffusion des idées politiques, idées pour lesquelles les différentes langues n'étaient que véhicule et obstacle en même temps. »³

Quoi qu'il en soit, le décret du 14 janvier 1790 est rapidement suivi d'effets, plusieurs personnes offrant leurs services pour effectuer les traductions. Mais celles-ci s'avèrent difficiles à mettre en œuvre : d'une part les traducteurs font face à plusieurs difficultés sur le pan linguistique, entre les nombreux néologismes dont les révolutionnaires font grand usage, et la dialectisation des différentes langues locales, parfois à quelques kilomètres de distance ; ensuite se pose la question des coûts, jugés démesurés à cause de la multiplication des traductions induite par la grande variété de dialectes ; enfin les révolutionnaires se méfient de la capacité des traducteurs à fournir des adaptations fidèles. L'abbé Grégoire, éminent personnage de la Révolution, balaira ainsi cette politique d'un revers de manche dans son rapport de 1794 :

« Proposerez-vous de suppléer à cette ignorance par des traductions ? alors vous multipliez les dépenses : en compliquant les rouages politiques, vous en ralentissez le mouvement. Ajoutons que la majeure partie des dialectes vulgaires résistent à la traduction, ou n'en promettent que d'infidèles. »⁴

L'exemple de Dugas, rédacteur au quotidien *Le Point du Jour* (1789-1791), est particulièrement riche d'enseignements sur les frictions qu'occasionnent ces opérations de transposition des textes en langues « vulgaires »⁵. Dès le 20 janvier 1790 on lui confie les traductions pour les « idiomes méridionaux » de 30 départements, qu'il répartit à son tour entre différents traducteurs. Il touche 6000 livres en octobre 1791 et est en mesure de rendre une première partie du travail à l'Assemblée Législative, qui le gratifie d'une mention « honorable » le 27 novembre. En janvier 1792 il remet un nouveau lot (pour lequel il obtient de nouveau une

¹ Alain Alcouffe et Ulrike Brummert, « Les politiques linguistiques des États-Généraux à Thermidor », in Lengas, Revue de sociolinguistique, *La question linguistique au sud au moment de la Révolution française*, n° 17, Tome 1, CNRS, Université Paul Valéry, Montpellier, 1985, p. 59.

² *Ibid.*

³ Brigitte Schlieben Lange, *La politique des traductions*, in Lengas n° 17, *La question linguistique au sud au moment de la Révolution française*, CNRS, Université Paul Valéry, Montpellier, 1985, p. 99.

⁴ Rapport Grégoire, reproduit dans Michel de Certeau, Dominique Julia, Jacques Revel, *op. cit.*, p. 336.

⁵ Pour ce paragraphe, voir Alain Alcouffe et Ulrike Brummert, *art. cit.*, pp. 55-57, Brigitte Schlieben Lange, *art. cit.*, pp. 98-99, et Anne Simonin, « La République en ses provinces : la traduction des lois, histoire d'un échec révolutionnaire (1790-1792 et au-delà) », in Pierre Serna et Gilles Bertrand (dir.) *La République en voyage 1770-1850*, Presses universitaires de Rennes, 2013, pp. 197-218.

mention « honorable »), et il délivre enfin une dernière série de manuscrits en juin de la même année. Il adresse ensuite une série de demandes de paiement du travail accompli (au total 96 volumes de décrets et 18 actes constitutionnels, pour 23 départements sur les 30 d'origine), mais il semblerait qu'il n'ait jamais perçu de rétribution supplémentaire. En novembre se tient alors un débat à la Convention à propos des traductions dont on déplore la lenteur. Le député Bertrand Barère (1755-1841) demande instamment que des moyens y soient affectés pour qu'elles se poursuivent, et décision est prise de nommer des commissaires pour les surveiller. Le 9 décembre, un député de l'Hérault rédige un rapport, ainsi résumé dans les documents des archives parlementaires¹ : « Le mémoire du citoyen Dugas se monte à 48 900 livres. Le rapporteur trouve que non seulement la traduction du citoyen Dugas est vicieuse mais encore que la somme qu'il réclame pour salaire est exorbitante. »

La « politique des traductions » est dès lors sur le déclin : ce même mois de décembre 1792, un décret les limite à quelques langues (allemand, italien, castillan, basque et bas-breton). Quelques jours plus tard la Convention décrète que les lois ne seront plus traduites « en idiome gascon » et Dugas cesse ses activités.

Il semble cependant que cette décision ne concerne pas les langues non romanes. On trouve en effet un décret, daté du 20 juin 1793, où le Comité de salut public délibère de nouveau sur ce sujet et « arrête que le ministre de l'intérieur est chargé d'établir incessamment un bureau de traduction, qui traduira en allemand, en italien, en bas-breton et en basque les lois, Bulletin de la Convention nationale, proclamations et autres pièces »². L'historien Ferdinand Brunot indique ne pas savoir si ce décret fut suivi d'exécution, mais il précise que « dans le décret organique du 14 frimaire an II (4 décembre 1793), on règle encore une fois la question des traductions »³. De fait, en Bretagne, on trouve encore de nombreux textes officiels traduits bien après la fin de 1793, jusqu'à la fin de la Révolution et même durant le Consulat.

L'argument financier aura certainement pesé sur la décision de progressivement mettre un terme à cette entreprise d'adaptation aux diverses langues du territoire, comme le suggère Bertrand Barère dans son rapport de janvier 1794, à peine plus d'un an après avoir lui-même réclamé que plus de moyens y soient affectés :

« D'ailleurs, combien de dépenses n'avons-nous pas faites pour la traduction des lois des deux premières assemblées nationales dans les divers idiomes parlés en France ! Comme si c'était à nous à maintenir ces jargons barbares et ces idiomes grossiers qui ne peuvent plus servir que les fanatiques et les contre-révolutionnaires ! »⁴

Quant à l'abbé Grégoire, il estime sans ambages que la phase des traductions ne pouvait être que passagère, l'objectif étant de faire disparaître les « dialectes » :

« Le 14 janvier 1790, l'Assemblée constituante ordonna de traduire ses décrets en dialectes vulgaires. (...) Cependant j'observerai que, si cette traduction est utile, il est un terme où cette mesure doit cesser ; car ce seroit prolonger l'existence des dialectes que

¹ Tome 54, pp. 708-709, cité par Alain Alcouffe et Ulrike Brummert, *art. cit.*, p. 56.

² Cité par Ferdinand Brunot, *Histoire de la langue française des origines à 1900*, Tome IX : *La Révolution et l'Empire*, première partie : « Le français langue nationale », p. 162.

³ Cité par Ferdinand Brunot, *op. cit.*, p. 163.

⁴ Voir texte intégral du Rapport Barère en Annexe 6.

nous voulons proscrire, et s'il faut encore en faire usage, que ce soit pour exhorter le peuple à les abandonner. »¹

C'est ainsi que la politique linguistique, élaborée désormais par des figures comme Barère ou Grégoire, emprunte alors une autre voie, dont l'ambition affichée (à défaut d'être atteinte) sera de rendre le français obligatoire dans tout le pays.

1.2.2.2. Le mémoire de Chavet

Nous allons à présent étudier quatre rapports parus en 1793 et 1794 afin de bien appréhender l'idéologie qui se fait jour à l'époque. Le premier d'entre eux est dû à Pierre-Vincent Chalvet (1767-1807), professeur d'histoire et bibliothécaire à Grenoble, qui présente à la Convention le 18 avril 1793 un mémoire sur l'enseignement de la langue française. A peine quelques mois après l'abandon de la « politique des traductions », un paragraphe de ce texte donne le ton :

« Une multitude d'idiomes grossiers divisent la France en autant de peuples que de contrées. Il est temps que l'oreille délicate du voyageur ne soit plus choquée de ces intonations diverses qui changent à chaque province, qui rappellent l'Ancien Régime ; qu'elles soient enfouies avec lui dans la nuit de l'oubli, qu'il n'y ait plus en France qu'une même langue comme une même administration. »²

On trouve là, peu avant l'avènement de la Terreur en septembre de la même année, l'esprit de ce qui deviendra la nouvelle *doxa* révolutionnaire en matière linguistique : les « idiomes grossiers » sont à bannir car ils « divisent la France » et « rappellent l'Ancien Régime ». Le salut de la Révolution passera donc par l'imposition de la langue française, destinée à devenir la seule langue de l'ensemble du territoire, qui permettra de contrôler la propagation des idées et de tuer dans l'œuf toute velléité de contestation.

1.2.2.3. Le rapport Barère

La période de la Terreur (1793-1794), durant laquelle la Convention remet le pouvoir à un Comité de salut public chargé de faire face aux multiples conflits qui émergent, tant à l'intérieur (insurrections fédéralistes et vendéennes) qu'à l'extérieur du pays (coalition contre la République), voit des dizaines de milliers de personnes exécutées, souvent sans procès. Elle marque aussi un durcissement de l'attitude du pouvoir vis-à-vis des langues régionales, une position particulièrement illustrée par Bertrand Barère.

Alors qu'il est député des Hautes-Pyrénées, il rédige en effet un *Rapport du Comité de salut public sur les idiomes*³. Ce texte est suivi d'un décret, adopté le 8 pluviôse de l'an II (27 janvier 1794), qui vise à établir, dans toutes les communes des régions où l'on ne parle pas français, un instituteur public qui aura en charge l'enseignement de la langue et des lois de la République. Les quelques pages de démonstration qui permettent d'aboutir à ce décret nous renseignent grandement sur l'état d'esprit qui prévaut alors.

¹ Voir texte intégral du Rapport Grégoire en Annexe 5.

² Voir Alcouffe et Bremmert, *art. cit.*, p. 74.

³ Texte complet en Annexe6.

Le premier sujet sur lequel Barère insiste est la beauté intrinsèque de la langue française, qualifiée de « plus belle langue d'Europe ». Estimant par ailleurs qu'elle est porteuse des plus hautes valeurs, tout particulièrement la liberté et l'égalité, il la dote d'une vocation messianique en la chargeant « de transmettre au monde les plus sublimes pensées de la liberté et les plus grandes spéculations de la politique ». Et il conclut sur ce point vers la fin du document qu'« il n'appartient qu'à elle de devenir la langue universelle. »

Le cœur du texte est quant à lui constitué d'un long descriptif des autres langues en usage sur le territoire, et de toutes les tares qui y sont attachées. Il distingue ainsi quatre points cardinaux sur lesquels le législateur révolutionnaire doit fixer son attention pour contrer « des idiomes qui paraissent les plus contraires à la propagation de l'esprit public et présentent des obstacles à la connaissance des lois de la République et à leur exécution ».

Il commence par le bas-breton à l'ouest, commettant d'emblée une erreur en indiquant que cet « idiome » est parlé « dans la presque totalité des départements du Morbihan, du Finistère, des Côtes-du-Nord, d'Ille-et-Vilaine, et dans une grande partie de la Loire-Inférieure ». Depuis plusieurs siècles déjà on ne parle en effet plus breton mais gallo, une langue romane, en Ille-et-Vilaine, et seule une petite partie de la Loire-Inférieure, la presqu'île de Guérande, est brittophone. Quoi qu'il en soit, le reproche fait à la langue bretonne est qu'elle favoriserait « le joug imposé par les prêtres et les nobles », et que leur ignorance du français fait que « là les citoyens naissent et meurent dans l'erreur : ils ignorent s'il existe encore des lois nouvelles ». Le remède préconisé est simple : après avoir « ôté à ces fanatiques égarés les saints par le calendrier de la République », il faut aussi les soustraire à « l'empire des prêtres par l'enseignement de la langue française ». L'ennemi est désigné, il s'agit du clergé, et pour le soumettre il faut lui enlever son outil de communication : la langue bretonne que les hommes d'église partagent avec leurs ouailles, et que les révolutionnaires ne maîtrisent pas.

A l'est la cause est différente, c'est la trahison que l'on invoque dans les départements du Haut et du Bas-Rhin où les populations auraient appelé « le Prussien et l'Autrichien sur nos frontières envahies ». Et Barère analyse cette situation par le fait que les habitants des campagnes parlant « la même langue que nos ennemis », ils ont une plus grande proximité avec eux qu'avec « des Français qui lui parlent une autre langue et ont d'autres habitudes. »

La conclusion qu'il tire de la situation sur ces fronts de l'ouest et de l'est est sans appel : « C'est ainsi que la contre-révolution s'est établie sur quelques frontières en se réfugiant dans les idiomes celtiques ou barbares que nous aurions dû faire disparaître. »

Le rapporteur est un peu moins virulent envers les peuples du sud, basque et corse, qu'il ne qualifie pas de barbares. Aux Basques il reproche seulement leur attachement aux prêtres, en réduisant la question, là encore, à un problème linguistique : « les prêtres se servent de leur idiome pour les fanatiser ». Les Basques ne connaissent pas « la langue des lois de la République », et « il faut donc qu'ils l'apprennent, car, malgré la différence du langage et malgré leurs prêtres, ils sont dévoués à la République ».

Les Corses, enfin, sont décrits comme des « amis ardents de la liberté quand un perfide Paoli et des administrateurs fédéralistes ligués avec des prêtres ne les égarent pas ». De nouveau c'est la langue qui est en cause : « les citoyens corses ne soupçonnent pas même l'existence des lois françaises, parce qu'elles sont dans une langue qu'ils n'entendent pas. »

Finalement, l'analyse de la situation tient pour Barère en quelques lignes, souvent reprises par les commentateurs : « le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton; l'émigration et la haine de la République parlent allemand; la contre-révolution parle l'italien, et le fanatisme parle le basque. Cassons ces instruments de dommage et d'erreur ».

On note que dans son texte il ne retient que les régions où sont parlées quatre langues : l'allemand, l'italien, le breton et le basque, qu'il désigne sous le nom d'idiomes. Il établit ainsi une classification des différents « parlers » en usage sur le territoire : la langue française d'une part, ensuite les « patois », qui ne sont perçus que comme des déformations du français, et enfin les idiomes, c'est-à-dire les langues non apparentées au français (allemand, basque et breton), ainsi que l'italien parlé dans une Corse nouvellement ravie à la république de Gênes. Il ne considère donc que ces quatre langues dans sa diatribe contre les « instruments de dommage et d'erreur ». Quant aux langues romanes, vues comme des patois, elles ne sont pas soumises à sa vindicte parce que, plus proches du français, elles sont considérées comme de simples variantes plus facilement assimilables :

« Ce n'est pas qu'il n'existe d'autres idiomes plus ou moins grossiers dans d'autres départements; mais ils ne sont pas exclusifs, mais ils n'ont pas empêché de connaître la langue nationale. (...) Le législateur doit voir d'en haut, et ne doit ainsi apercevoir que les nuances très prononcées, que les différences énormes »¹.

Ce paragraphe a été interprété par certains commentateurs, tels que Winfried Busse² ou Alain Alcouffe et Ulrike Brummert³, comme la preuve d'une certaine tolérance vis-à-vis d'une forme de bilinguisme partiel, tout au moins en ce qui concerne les « dialectes romans ». Ceux-là ne poseraient pas problème, selon Barère, car ils pourraient se rapprocher d'un français unifié. Mais cette éventuelle ouverture ne concerne pas les langues non romanes du territoire, qu'il souhaite assurément éliminer quand il évoque « les idiomes celtiques ou barbares que nous aurions dû faire disparaître ».

La cause est donc claire dans le rapport : pour servir la Révolution, pour en propager les idées et empêcher toute contestation d'émerger, il faut imposer le français de part et d'autre de la République. Ce processus de substitution linguistique permettra de donner « aux citoyens l'instrument de la pensée publique, l'agent le plus sûr de la révolution, le même langage », car « la langue d'un peuple libre doit être une et la même pour tous ». Cette tâche ne semble pas lui paraître démesurée, tant les révolutionnaires ont déjà accompli de prouesses : « Nous avons révolutionné le gouvernement, les lois, les usages, les mœurs, les costumes, le commerce et la pensée même ; révolutionnons donc aussi la langue, qui est leur instrument journalier ». Et la voie qu'il préconise pour accomplir ce dessein est l'éducation, ainsi que nous le verrons un peu plus loin.

¹ Sur cet aspect, voir Alain Alcouffe et Ulrike Brummert, *art. cit.*, pp. 63-64.

² Winfried Busse, « "Cassons ces instruments de dommage et d'erreur" : glottophagie jacobine ? », in Lengas, *Revue de sociolinguistique, La question linguistique au sud au moment de la révolution française*, Tome 1, 17, 1985, p.129

³ Alain Alcouffe et Ulrike Brummert, *art. cit.*, pp. 63-64.

1.2.2.2.4. Le rapport Grégoire

Nous avons déjà croisé plus haut l'abbé Grégoire (1750-1831), maître d'œuvre d'une enquête sur la situation linguistique en France lancée en 1790. Contemporain de Bertrand Barère et comme lui député de la Constituante puis de la Convention, il est une autre grande figure de la Révolution, même s'il n'a jamais exercé de fonctions gouvernementales. On le connaît pour ses idées progressistes (il s'exprime notamment en faveur de l'abolition de l'esclavage), mais aussi pour un *Rapport Sur la nécessité et les moyens d'anéantir le patois, et d'universaliser l'usage de la langue française*¹, présenté à la Convention nationale le 4 juin 1794 (16 prairial, an II). Il y expose ses idées sur les langues locales, idiomes, dialectes et patois, et se fait ensuite l'apôtre d'une rénovation de la langue française. Nous nous concentrerons ici sur la première partie de son propos.

Dès les premiers paragraphes, Grégoire dresse à son tour un éloge de la langue française et vilipende les autres idiomes du territoire. Le français « a conquis l'estime de l'Europe » et est même connu outre-Atlantique, « au Canada et sur les rives du Mississipi », mais il est curieusement peu répandu en France, le pays qui en est pourtant le berceau. Selon les données issues de son enquête, le français n'est en effet parlé que dans quinze départements et cela pose question : « par quelle fatalité est-il encore ignoré d'une très grande partie des Français ? ». La raison avancée est simple : c'est la faute aux patois ! L'abbé liste ainsi une série de parlars en usage sur le territoire, et s'indigne que « avec trente patois différents, nous sommes encore, pour le langage, à la tour de Babel, tandis que pour la liberté nous formons l'avant-garde des nations. »

Pour le député, ces « patois » et « dialectes » sont assurément affectés de lourdes tares, et ils risquent en particulier de compromettre la diffusion des idées révolutionnaires. Tout d'abord, il affirme, comme Barère, que ces « idiomes » sont des instruments au service de la réaction :

« Ceux qui se trouvoient aux Pyrénées-Orientales en octobre 1792 vous écrivoient que, chez les Basques, peuple doux et brave, un grand nombre étoit accessible au fanatisme, parce que l'idiôme est un obstacle à la propagation des lumières. La même chose est arrivée dans d'autres départemens, où des scélérats fondoient sur l'ignorance de notre langue, le succès de leurs machinations contre-révolutionnaires. »

Ensuite, ne pas maîtriser la langue française reviendrait à se placer à nouveau sous la domination de l'aristocratie, et ce faisant « l'ignorance de la langue compromettrait le bonheur social, ou détruirait l'égalité ».

Grégoire décline plus loin son objectif majeur : contraindre la France entière à parler français. Il évoque d'abord « l'espérance de ramener les peuples à une langue commune » à travers le monde, mais considère avec bon sens que ce type de projet est une chimère élaborée par quelques écrivains et déclare qu'« une langue universelle est dans son genre ce que la pierre philosophale est en chimie ». Cela étant, imposer une langue commune sur le territoire de la République lui apparaît en revanche comme un défi à la hauteur du peuple français :

¹ Texte complet en Annexe 5.

« Mais au moins on peut uniformiser le langage d'une grande nation, de manière que tous les citoyens qui la composent puissent sans obstacle se communiquer leurs pensées. Cette entreprise, qui ne fut pleinement exécutée chez aucun peuple, est digne du peuple français, qui centralise toutes les branches de l'organisation sociale, et qui doit être jaloux de consacrer au plutôt, dans une République une et indivisible, l'usage unique et invariable de la langue de la liberté. »

La solution aux difficultés auxquelles les révolutionnaires font face dans leurs tentatives de répandre leur vision du monde à travers le pays est donc le recours à une seule et même langue car

« pour extirper tous les préjugés, développer toutes les vérités, tous les talents, toutes les vertus, fondre tous les citoyens dans la masse nationale, simplifier le mécanisme et faciliter le jeu de la machine politique, il faut identité de langage. »

Après avoir listé les objections qui pourraient être faites à ce plan ambitieux (la résistance des locuteurs, la valeur patrimoniale, historique et linguistique des « patois », l'altération des mœurs de la campagne qui irait de pair avec l'abandon des « dialectes rustiques », etc.), il les balaie d'un revers de main et affirme sa détermination à faire survenir l'unicité linguistique :

« Je crois avoir établi que l'unité de l'idiôme est une partie intégrante de la révolution ; et dès lors, plus on m'opposera de difficultés, plus on me prouvera la nécessité d'opposer des moyens pour les combattre. Dût-on n'obtenir qu'un demi-succès, mieux vaudrait encore faire un peu de bien que de n'en point faire ».

En ce qui concerne les moyens à déployer pour mettre en œuvre son projet, Grégoire rejette d'emblée le passage par une phase de traductions, jugées trop coûteuses, peu fiables, et de nature à « prolonger l'existence des dialectes que nous voulons proscrire ».

C'est surtout par l'éducation que la langue se propagera, et la Convention nationale a déjà décidé que des instituteurs seraient envoyés enseigner le français dans les départements non francophones. Il faudra en outre écrire et distribuer « une foule d'opuscules patriotiques ».

La langue française sera également un facteur de développement dans les campagnes car grâce à elle les « idées superstitieuses » qui empêchent le progrès seront repoussées. Et au-delà de l'abandon de ces croyances erronées, « pour perfectionner l'agriculture, et toutes les branches de l'économie rurale si arriérées chez nous, la connaissance de la langue nationale est également indispensable ». Il prédit aussi que des citoyens partiront pour les campagnes, qu'ils amélioreront la vie des populations, et que « l'action combinée de ces opérations diverses doit tourner au profit de la langue française ».

L'abbé ajoute par ailleurs que cette mesure « doit être secondée par le zèle des citoyens » et que ceux-ci devront montrer leur dévouement à la patrie en abandonnant leurs propres langues :

« Quelques sociétés populaires du midi discutent en Provençal : la nécessité d'universaliser notre idiôme leur fournit une nouvelle occasion de bien mériter de la patrie. Eh ! pourquoi la Convention nationale ne ferait-elle pas aux citoyens l'invitation civique de renoncer à ces dialectes, et de s'énoncer constamment en français ? »

Le français doit donc occuper les espaces publics et le député va jusqu'à recommander que soient changées « les dénominations absurdes des places, rues, quais et autres lieux publics » et que « toutes les municipalités admissent dans leurs discussions, l'usage exclusif de la langue nationale ». Il pousse très loin ses préconisations, n'hésitant pas à s'immiscer dans la sphère privée des familles :

« pourquoi les futurs époux ne seraient-ils pas soumis à prouver qu'ils savent lire, écrire et parler la langue nationale ? Je conçois qu'il est facile de ridiculiser ces vues : il est moins facile de démontrer qu'elles sont déraisonnables. Pour jouir du droit de cité, les Romains n'étaient-ils pas obligés de faire preuve qu'ils savaient lire et nager ? »

Si des motivations généreuses sont exposées tout au long du texte (apporter éducation et développement pour améliorer la vie des citoyens), un autre objectif apparaît régulièrement entre les lignes, qui va de pair avec l'imposition du français : l'éradication des autres langues du territoire. Grégoire n'envisage jamais, en effet, un bilinguisme qui permettrait aux langues locales de continuer d'exister auprès du français, il réclame que « dès ce moment l'idiôme de la liberté soit à l'ordre du jour, et que le zèle des citoyens proscrive à jamais les jargons, qui sont les derniers vestiges de la féodalité détruite ». Il prédit d'ailleurs que ces « vestiges » n'en ont plus pour très longtemps et que, « sans pouvoir assigner l'époque fixe à laquelle ces idiômes auront entièrement disparu, on peut augurer qu'elle est prochaine ». Pour preuve il évoque des situations qu'il a observées au cœur du territoire occitan :

« Il y a une vingtaine d'années qu'à Périgueux il étoit encore honteux de *francimander*, c'est-à-dire, de parler français. L'opinion a tellement changé, que bientôt sans doute il sera honteux de s'énoncer autrement. Partout ces dialectes se dégrossissent, se rapprochent de la langue nationale ».

On note aussi que les termes employés pour dénigrer les langues locales et recommander leur suppression sont sans équivoque : « destruction des dialectes rustiques », « utilité d'anéantir les patois », « accélérer l'époque où ces idiômes féodaux auront disparu », « accélérer la destruction des patois », etc. Grégoire va donc plus loin que Barère dans son exhortation à l'unité linguistique : il faut non seulement imposer la langue française, mais il faut aussi supprimer tous les autres idiomes, dialectes et patois en usage sur le territoire.

Cela étant, l'abbé est, pour reprendre l'expression de Philippe Martel¹, un « simple élu de base et une personnalité de second plan », et les suites données par la Convention sont minimales : elle décrète simplement que, d'une part, le comité d'instruction publique est chargé d'élaborer un autre rapport « sur les moyens d'exécution pour une nouvelle grammaire et un vocabulaire nouveau de la langue française », et d'autre part que le rapport existant sera simplement « envoyé aux autorités constituées, aux sociétés populaires et à toutes les communes de la République », sans qu'il ne soit fait mention de mettre en œuvre les mesures contraignantes préconisées par Grégoire.

¹ Philippe Martel, « Langues et construction nationale : la Révolution face aux "patois" », in *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014, p. 275.

Le *Rapport Sur la nécessité et les moyens d'anéantir le patois, et d'universaliser l'usage de la langue française* n'aura donc pas de conséquences immédiates sur les différentes langues parlées au sein de la République. Il n'en demeure pas moins que la doctrine est exposée, les recommandations de Grégoire finiront par être mises en application, et ses prédictions apparaissent aujourd'hui prémonitoires : francisation des noms de lieux, renoncement à leurs langues par les populations et honte de les parler, etc.

Signalons que quelques jours après la présentation de ce rapport à la Convention nationale, le 28 prairial an II (juin 1794), Robespierre adressait une lettre à l'agent national de la commune de Hanvec, dans laquelle il prônait également la destruction des « dialectes »

« Dans une République une et indivisible, la langue doit être une. C'est un fédéralisme que la variété des dialectes. Elle fut un ressort de la tyrannie, il faut la briser entièrement. »¹

1.2.2.2.5. Le rapport Merlin de Douai

La politique de la langue unique connaît encore quelques soubresauts en cette période de la Terreur, avec notamment un nouveau rapport ayant trait aux langues² présenté à la Convention en juillet 1794. Le juriste qui en est l'auteur, Merlin de Douai (1754-1838), également député de la Convention, expose que

« dans les départements du Haut et du Bas-Rhin, on se permet de rédiger en allemand les actes les plus importants de la procédure criminelle.

Le commissaire national du district de Bergues, séant à Dunkerque, nous mande que dans cette partie du département du Nord on ne se fait aucun scrupule d'enregistrer des actes écrits en langue flamande. Et sans doute, ni le département du Morbihan ni celui du Finistère ne sont exempts du même reproche, quant à l'usage du bas-breton. »

Merlin ne manque pas de faire remarquer ensuite « combien peuvent être funestes à la liberté nationale les conséquences de ces usages monstrueux ». Il rappelle aussi que les rois de France avaient interdit que les actes soient écrits en des langues autres que le latin afin de mieux soumettre leurs sujets, et il conclut en recommandant que les révolutionnaires à leur tour usent de cet interdit, non pas cette fois pour « river les fers de nos ancêtres » mais pour « faire servir à l'affermissement de la République ».

Il propose donc un décret³ qui établit dans son article premier que « nul acte public ne pourra, dans quelque partie que ce soit du territoire de la République, être écrit qu'en langue française ». Il précise ensuite dans l'article 2 qu' « il ne pourra être enregistré aucun acte, même sous seing privé, s'il n'est écrit en langue française ». Ces principes, qui ne font que reprendre l'ordonnance de Villers-Cotterêts en l'adaptant à la République, en diffèrent cependant en ce que les articles 3 et 4 donnent le détail des punitions prévues pour les contrevenants :

¹ Yann Brekilien, *La Bretagne qu'il faut sauver*, Quimper 1972, p. 267-268, texte tiré de Hervé ar Menn, *An Tribann*.

² Texte du rapport en Annexe 7.

³ Texte du décret en Annexe 7, à la suite du rapport.

« Tout fonctionnaire ou officier public, tout agent du Gouvernement qui, à dater du jour de la publication de la présente loi, dressera, écrira ou souscrira, dans l'exercice de ses fonctions, des procès-verbaux, jugements, contrats ou autres actes généralement quelconques conçus en idiomes ou langues autres que la française, sera traduit devant le tribunal de police correctionnelle de sa résidence, condamné à six mois d'emprisonnement, et destitué ».

et

« La même peine aura lieu contre tout receveur du droit d'enregistrement qui, après le mois de la publication de la présente loi, enregistrera des actes, même sous seing privé, écrits en idiomes ou langues autres que le français ».

On le voit, le recours aux langues locales dans les actes, y compris les actes signés dans un cadre privé, sera désormais considéré comme un délit, lourdement sanctionné par des peines de prison.

Le décret est immédiatement adopté le 2 thermidor an II (20 juillet 1794). Une semaine plus tard, le 9 thermidor (27 juillet), Robespierre est arrêté et son exécution dès le lendemain signe la fin de la période de la Terreur. Le texte ne disparaît cependant pas, puisqu'il est encore en vigueur à ce jour. La cour d'appel de Rennes y a même eu recours récemment dans une affaire d'État civil : c'est sur ce décret qu'elle s'est appuyée pour rendre l'arrêt du 19 novembre 2018 interdisant que le prénom Fañch soit consigné officiellement avec un *tilde* sur la lettre « n », comme le veut l'orthographe bretonne¹.

Notons que le texte a néanmoins été amendé en 2017 par l'article 76 de la loi de programmation « relative à l'égalité réelle outre-mer et portant autres dispositions en matière sociale et économique »², qui dit à son propos qu'il « n'a ni pour objet ni pour effet de prohiber l'usage de traductions lorsque l'utilisation de la langue française est assurée ». Il aura donc fallu attendre plus de deux siècles pour qu'une brèche apparaisse dans le dispositif légal concernant les langues autres que le français, une brèche minime, cependant, car elle ne concerne que les langues d'outre-mer, et à condition qu'elles soient traduites.

Pour clore cette période, on peut affirmer que la Révolution est véritablement le point de départ d'une position d'hostilité de l'État vis-à-vis des langues régionales. On constate d'ailleurs dans les documents que seul le français peut prétendre à la noble appellation de « langue », alors que les autres parlers du territoire sont qualifiés de « dialectes », de « patois », ou d'« idiomes féodaux ».

Cette agressivité repose en premier lieu sur la volonté de diffuser les idées de la Révolution et les nouvelles lois qui les concrétisent. Les langues vernaculaires sont considérées comme autant d'obstacles car elles sont perçues comme étant les véhicules de la réaction, et il faut par conséquent, au mieux imposer le français à leurs côtés, au pire les éradiquer.

¹ Bernez Rouz, *Le prénom Fañch qui fait trembler la République*, Éditions des montagnes noires, Gourin, 2020, p. 91.

² Accessible en ligne sur Légifrance :

https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=AyFJehMHIETcBO63TsMU4ostvrbVw7vibSIX3L_C8eE

Au-delà de cette première justification, il s'agit en fait également d'utiliser la langue pour réunir sous la même bannière les populations des différentes provinces, qui sont souvent pratiquement étrangères les unes aux autres, et de créer un sentiment national qui permettra à la République d'affronter en rangs serrés les contre-révolutionnaires, de l'intérieur comme de l'extérieur. C'est donc à cette époque que l'on voit émerger pour la première fois ce principe de la langue unique comme ciment de la nation, un concept qui sera repris en d'autres endroits du monde et aux mêmes fins, ainsi que nous le verrons dans un prochain chapitre.

1.2.2.3. L'idéologie appliquée à l'école

1.2.2.3.1. Vers une vision monolingue de l'enseignement

Changer la langue quotidienne de millions de personnes, alors que les moyens de communication sont limités, est une tâche démesurée. L'éducation sera le principal outil pour mener cette entreprise de longue haleine et répandre partout dans le pays la « langue nationale ». Dès 1791, le titre premier de la constitution annonce ainsi qu' « il sera créé et organisé une instruction publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes »¹. Il faudra encore attendre près d'un siècle pour que cette louable déclaration d'intention se concrétise mais le principe est posé et le processus d'imposition du français enclenché.

Le latin, nous l'avons vu, avait déjà perdu beaucoup de terrain dans les établissements scolaires depuis le début du XVIII^e siècle. Il subsistait cependant ici et là et occupait toujours une grande place comme sujet d'étude. Viennent alors les cahiers de doléances, qui réclament une francisation, partielle ou totale, de l'enseignement. Cette demande fait consensus au sein des assemblées² : les révolutionnaires ont compris que la langue est un instrument essentiel pour la propagation des idées, et en particulier pour contrer le clergé.

Le français doit aussi prendre la place des langues vernaculaires et le nouveau régime décide de mettre en œuvre dans l'éducation ce que l'ordonnance de Villers-Cotterêts avait instauré dans l'administration et la justice : rendre l'usage de la langue française obligatoire, non seulement aux dépens du latin, cette fois, mais aussi et surtout au détriment des autres langues du territoire.

Particulièrement prolixes, les révolutionnaires produiront d'année en année nombre de rapports et de décrets, dont certains bannissent les langues régionales de l'école. C'est à travers ces documents que nous examinerons à présent l'évolution des approches, entre politiques coercitives et méthodes plus ouvertes.

¹ Constitution accessible sur le site du Conseil constitutionnel : <https://www.conseil-constitutionnel.fr/node/3809/pdf>

² Françoise Waquet, *op. cit.*, p. 23.

1.2.2.3.2. Rapport Talleyrand - 10 Septembre 1791

Le premier de ces documents est le *Rapport sur l'instruction publique* élaboré en 1791 par Talleyrand, alors député de l'Assemblée constituante. Il s'agit d'un véritable traité de plus de 200 pages¹ qui pose les bases de ce que sera l'instruction publique. Après en avoir exposé les grands principes, tels que le caractère universel, l'accès pour les deux sexes et pour tous les âges, la nécessité d'apprendre à connaître, défendre et perfectionner la Constitution, etc., il décrit l'organisation des écoles primaires, suivies des écoles de district, puis des écoles de département ; sont également dépeintes les écoles pour former les « ministres de la religion », les écoles de médecine, de droit, les écoles militaires et l'Institut national. Les programmes sont détaillés pour chacun de ces types d'établissements, ainsi que les moyens d'instruction, avec une précision allant jusqu'à donner les salaires pour chaque niveau.

On retient par ailleurs qu'il n'est pas question de rendre l'école obligatoire : « la nation offre à tous le grand bienfait de l'instruction, mais elle ne l'impose à personne² ».

Sur le plan linguistique, on ne trouve pas chez Talleyrand une profusion de recommandations comme dans le rapport Barère un peu plus tard, mais la place de la langue française est dûment définie à plusieurs reprises. Elle est généralement nommée « la langue nationale » et sera rendue obligatoire afin de sécuriser la propagation des idées de la Révolution. Talleyrand précise en effet que :

« L'Assemblée Nationale, qui certes connoît et connoît bien autrement la puissance de la parole, qui sait combien les signes ont d'empire, ou plutôt d'action sur les idées et par elles sur les habitudes qu'elle veut faire naître ou affermir, et qui désire que la raison publique trouve sans cesse dans la langue nationale un instrument vigoureux qui la seconde et ne la contrarie jamais, sentira sans doute aussi (...) combien un tel objet importe à l'intérêt et à la gloire de la Nation. »³

Et de fait, sur les cinq points à acquérir lors de l'instruction élémentaire figurent, dès le début du premier alinéa, « les principes de la langue nationale, soit parlée, soit écrite : car le premier besoin social est la communication des idées et des sentiments »⁴.

Il mentionne également les langues régionales en usage un peu partout dans le pays et regrette que « la langue nationale (...) soit restée au milieu de nous comme inaccessible à un si grand nombre de ses habitants ». Il considère en effet qu'il s'agit là d'une inégalité à laquelle « les écoles primaires vont mettre fin », car « la langue de la Constitution et des lois y sera enseignée à tous ; et cette foule de dialectes corrompus, derniers restes de la féodalité, sera contrainte de disparaître : la force des choses le commande. »⁵

Cette vision de l'éducation, pour généreuse qu'elle soit dans la plupart de ses grands principes, paraît donc par ailleurs très hostile aux langues régionales, qui sont disqualifiées en des termes très offensifs (« dialectes corrompus », « derniers restes de la féodalité »). Talleyrand

¹ Accessible en ligne sur Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k49002n.image>

² *Rapport sur l'instruction publique*, dit Rapport Talleyrand, p. 26.

³ *Ibid.*, p. 98.

⁴ *Ibid.*, p. 27.

⁵ *Ibid.*, pp. 94-95.

juge leur disparition nécessaire dès 1791, alors que la politique des traductions est en pleine application. Il pose là les grandes lignes de la future politique linguistique à l'école, plus de deux ans avant la Terreur et le décret Barère.

1.2.2.3.3. Rapport et projet de décret Lanthenas – 17 décembre 1792

Un comité d'Instruction publique est créé le 14 septembre 1791. Un an plus tard, en décembre 1792, un *Rapport et projet de décret sur l'organisation des écoles primaires*¹, rédigé par François-Xavier Lanthenas, député et membre de ce comité, est discuté à la Convention nationale.

La question de la langue y est abordée dans le Titre III, qui « offre quelques dispositions pour les pays où la langue française n'est pas d'un usage familier au peuple ». Lanthenas prévoit lui aussi que, grâce à l'éducation primaire, « une seule et même langue, riche de mille chefs-d'œuvres familiers à tous les citoyens, les liera ensemble, pour toujours, de la manière la plus indissoluble », car « il faut que les intérêts de la République soient maintenant connus de tous ses membres : et ils ne peuvent l'être comme il convient, qu'en rendant la langue nationale parfaitement familière à tous ». Le projet de décret démarre effectivement par l'annonce de l'enseignement généralisé du français, énoncé dans l'article premier du Titre III :

« L'enseignement public sera partout dirigé de manière qu'un de ses premiers bienfaits soit que la langue française devienne en peu de temps la langue familière de toutes les parties de la République ».

En ce qui concerne les autres langues parlées dans le pays, Lanthenas en distingue trois types, qu'il convient de traiter différemment : le corse, le basque et le bas-breton d'une part, l'allemand d'autre part, et enfin les « idiômes particuliers, qui n'ont aucune espèce d'illustration ».

Pour les deux premiers cas, il fait preuve d'un certain bon sens pédagogique, prévoyant dans l'article III que :

« Dans les contrées où l'on parle un idiôme particulier, on enseignera à lire et à écrire en français ; dans toutes les autres parties de l'instruction, l'enseignement se fera en même temps en langue française et dans l'idiôme du pays, autant qu'il sera nécessaire pour propager rapidement des connaissances utiles ».

Il s'agit là du corse, du breton et du basque, qui bénéficieront donc d'un enseignement bilingue (visant toujours, *in fine*, à imposer le français).

Cette tolérance est plus grande encore dans les zones germanophones de l'est de la France : l'allemand étant parlé de part et d'autre de la frontière, sa maîtrise est jugée utile « par l'étendue du pays où elle est en usage, ainsi que par celle du territoire français où elle domine ». Là, tout l'enseignement sera donc dispensé de manière bilingue, ainsi que stipulé dans l'article II :

¹ Texte complet disponible en ligne sur Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48952f.image>

« A cet effet, dans les départemens où la langue allemande s'est conservée jusqu'à présent, on enseignera à lire et à écrire tant en français qu'en allemand ; et le reste de l'enseignement dans les écoles primaires se fera dans les deux langues. »

Seraient même acceptés « en première nomination seulement » les instituteurs « qui ne sauront enseigner qu'en allemand, et qui seront jugés dignes d'être conservés » (article VI), étant entendu que ceux qui seront recrutés par la suite devront être bilingues. Cette relative bienveillance à l'égard de la langue allemande est due, selon Rémi Rouquette, « notamment au protestantisme », et « au statut socio-culturel supérieur de l'allemand », et elle est « renforcée ensuite par le conflit franco-allemand sur ces provinces qui justifiera parfois des développements particuliers. »¹

Enfin, Lanthenas n'envisage aucune forme de tolérance pour tous les autres « idiomes », c'est-à-dire essentiellement les langues romanes : « on s'empressera de prendre tous les moyens nécessaires pour les faire disparaître le plus tôt possible ».

1.2.2.3.4. Discours de Grégoire – 30 juillet 1793

La toute relative ouverture que l'on trouvait dans le projet de décret de Lanthenas sera vite balayée, tout comme est balayée la politique des traductions, à peu près à la même époque. En 1793 démarre en effet la période de la Terreur, et les positions se raidissent.

Nous retrouvons ici l'abbé Grégoire qui, un an avant son célèbre rapport, prononçait à la séance de la Convention nationale du 30 juillet 1793 un *Discours du citoyen Grégoire, Député du Département de Loir-et-Cher, sur l'éducation commune*². Il y exposait déjà une vision extrêmement offensive de la mission de l'instruction publique sur le plan linguistique :

« (...) l'éducation publique sera utile, non seulement à ceux qui font l'apprentissage de la vie, mais encore à ceux qui ont atteint l'âge mûr ; ainsi l'instruction et les connaissances utiles, comme une douce rosée, se répandront sur toute la masse des individus qui composent la nation, ainsi disparaîtront insensiblement les jargons locaux, les patois de six millions de Français qui ne parlent pas la langue nationale. Car, je ne puis trop le répéter, il est plus important qu'on ne pense en politique d'extirper cette diversité d'idiomes grossiers, qui prolongent l'enfance de la raison et la vieillesse des préjugés. Leur anéantissement sera plus prochain encore, si, comme je l'espère, vingt millions de catholiques se décident à ne plus parler à Dieu sans savoir ce qu'ils lui disent, mais à célébrer l'office divin en langue vulgaire. »

Grégoire parle là tout à la fois de son souhait de voir le latin disparaître des offices religieux, et les langues régionales être anéanties grâce à l'école. Comme dans son futur *Rapport Sur la nécessité et les moyens d'anéantir le patois, et d'universaliser l'usage de la langue française*, on est frappé par le côté outrageux de ses propos à l'égard des langues vernaculaires, qualifiées d' « idiomes grossiers » qu'il faut « extirper ».

¹ Rémi Rouquette, *op. cit.*, p. 357.

² *Discours du citoyen Grégoire, Député du Département de Loir-et-Cher, sur l'éducation commune*, accessible en ligne sur Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k489246/f3.item>

1.2.2.3.5. Divers décrets - octobre 1793

Le durcissement des positions se confirme en octobre 1793, quand plusieurs décrets¹ relatifs à l'imposition de la langue française dans les écoles sont pris, qui ne font plus aucune place aux langues régionales, même à des fins pédagogiques :

- Le 17 octobre (26 vendémiaire an II), un premier décret stipule que « dans toutes les parties de la République française, l'enseignement ne se fait qu'en langue française ».
- Le 21 octobre 1793 (30 vendémiaire an II), un nouveau texte ordonne que « les enfants apprennent à parler, lire et écrire la langue française »
- Le 26 octobre (5 brumaire an II), un troisième décret insiste encore sur le fait que l'enseignement ne peut être dispensé qu'en français : « L'enseignement public est partout dirigé de manière qu'un de ses premiers bienfaits soit que la langue française devienne en peu de temps la langue familière de toutes les parties de la République. Dans toutes les parties de la république, l'enseignement ne se fait qu'en langue française. »

Deux mois plus tard, la loi du 19 décembre 1793 (29 frimaire an II) ne mentionne plus la question linguistique, mais l'exclusion des langues régionales au sein des écoles est acté. Par exemple, le Comité de salut public prend de sévères mesures pour interdire l'allemand en Alsace², seulement un an après que Lanthenas y avait recommandé un enseignement bilingue.

1.2.2.3.6. Décret Barère - 27 janvier 1794

Nous avons déjà examiné le *Rapport du Comité de salut public sur les idiomes* rédigé par Bertrand Barère et présenté en juin 1794, où il faisait état de sa volonté d'imposer le français et de bannir les autres langues parlées sur le territoire. Quelques mois avant cet exposé linguistique, le député proposait au Comité de salut public de prendre un décret organisant l'implantation d'instituteurs partout où le peuple ne parlait pas français. L'auteur y exposait sa vision des objectifs de l'instruction publique :

« Les lois de l'éducation préparent à être artisan, artiste, savant, littérateur, législateur et fonctionnaire public ; mais les premières lois de l'éducation doivent préparer à être citoyens ; or, pour être citoyen, il faut obéir aux lois, et, pour leur obéir, il faut les connaître. Vous devez donc au peuple l'éducation première qui le met à portée d'entendre la voix du législateur ».

Cette éducation première est bien entendu un enseignement du français, car « le législateur parle une langue que ceux qui doivent exécuter et obéir n'entendent pas », ce que Barère considère comme étant une situation dangereuse.

Proposition est donc faite, au sein du décret du 8 pluviôse An II³, de confier cette importante mission à une cohorte d'instituteurs, qui seront déployés dans toutes les communes des

¹ Rémi Rouquette, *op. cit.*, p. 367.

² *Ibid.*

³ « Décret relatif à l'établissement des instituteurs de langue française dans plusieurs départements », 27 janvier 1794 (8 pluviôse an II), in *L'enseignement du Français à l'école primaire – Textes officiels*, tome 1 : 1791-1879, Institut national de recherche pédagogique, Paris, 1992. pp. 48-49.

départements où le français n'est pas en usage. Les départements nommés dans l'article I sont exclusivement des départements bretons :

« Il sera établi dans dix jours, à compter du jour de la publication du présent décret, un instituteur de langue française dans chaque commune de campagne des départements du Morbihan, du Finistère, des Côtes-du-Nord et dans la partie de la Loire-Inférieure dont les habitants parlent l'idiome appelé bas-breton. »

Pour ce qui est des autres langues, l'article II nomme un ensemble de départements disparates mais tous frontaliers, où l'on parle flamand, alsacien, lorrain, corse, provençal et basque, tous considérés comme des langues étrangères. On voit bien là l'obsession de se défendre contre un ennemi qui pourrait être posté aux frontières, prêt à attaquer la République :

« Il sera procédé à la même nomination d'un instituteur de la langue française dans chaque commune des campagnes des départements du Haut et Bas-Rhin, dans le département de la Corse, dans la partie du département de la Moselle, du département du Nord, du Mont-Terrible¹, des Alpes maritimes, et de la partie des Basses-Pyrénées dont les habitants parlent un idiome étranger. »

L'article IV précise ensuite quelle sera la charge de ces enseignants payés par le trésor public :

« Les instituteurs seront tenus d'enseigner tous les jours la langue française et la Déclaration des droits de l'Homme à tous les jeunes citoyens des deux sexes que les pères, mères et tuteurs seront tenus d'envoyer dans les écoles publiques ; les jours de décade ils donneront lecture au peuple et traduiront vocalement les lois de la république en préférant celles relatives à l'agriculture et aux droits des citoyens. »

Et l'article V complète :

« (...) Les sociétés populaires sont invitées à propager l'établissement des clubs pour la traduction vocale des décrets et des lois de la république, et à multiplier les moyens de faire connaître la langue française dans les campagnes les plus reculées. »

On retire de ces deux paragraphes quelques informations intéressantes. Tout d'abord, l'article IV comporte une velléité de rendre l'école publique obligatoire, une intention qui ne sera pas concrétisée avant un siècle. Ensuite, on constate que Barère suggère implicitement une forme de bilinguisme, quand il précise que les instituteurs « traduiront vocalement les lois de la république », pour les rendre intelligibles aux masses populaires. Considère-t-il que là est le meilleur moyen de casser les « instruments de dommage et d'erreur » que sont les langues régionales, et de « faire disparaître » les « idiomes celtiques et barbares » qu'il fustige dans son rapport ? Quoi qu'il en soit, le passage par une phase de traduction paraît encore nécessaire à ce stade dans les départements non encore francophones.

Le but final que poursuit Barère est bien, ici encore, d'imposer la langue française en nommant des instituteurs dans chaque commune de France, afin que tous puissent connaître les idées de la Révolution et les nouvelles lois qui en découlent. Certes, le projet de créer des écoles dans toutes les campagnes est louable ; certes, il était utile d'enseigner les lois et la

¹ Le Mont-Terrible est un ancien département, constitué en 1793 par l'annexion de l'éphémère République rauracienne et supprimé en 1800. Il est actuellement constitué des deux demi-cantons suisses de Bâle.

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ; mais la finalité affichée de l'ensemble du dispositif laisse perplexe car il n'est jamais question de procurer à tous une véritable éducation.

Le décret ne sera finalement pas suivi d'effet, son côté ambitieux le rendant impossible à mettre en œuvre : recruter pour toutes les communes, dans près de dix départements, des instituteurs francophones compétents, fiables sur le plan idéologique et opérationnels en dix jours, était une gageure qui ne fut pas relevée, d'autant plus que les fonds manquaient pour les payer¹. Cette première tentative d'implanter partout des écoles contraignant les élèves de zones non francophones à parler français débouche donc sur un échec. Les politiques éducatives des années suivantes seront plus réalistes.

1.2.2.3.7. Rapport, projet de loi et décret Lakanal – octobre-novembre 1794

La mort de Robespierre en juillet 1794 est suivie de la période de la réaction thermidorienne. Joseph Lakanal (1762-1845), un ancien prêtre devenu homme politique, retravaille alors un texte rejeté par la Convention en juin 1793. Son *Rapport et projet de loi sur l'organisation des écoles primaires*² est de nouveau présenté au nom du Comité de salut public le 28 octobre 1794 (7 brumaire an III), et le décret en découlant est pris le 17 novembre suivant (27 brumaire an III).

Le rapport réitère la volonté de mettre sur pied un système éducatif trop longtemps repoussé :

« Il est temps sans doute de pourvoir à l'un des besoins les plus essentiels et les plus négligés de la République ; hâtons-nous d'établir l'enseignement, mais sur un plan plus national, plus organique, plus digne, en un mot, de nos futures destinées. »

Le projet de loi, qui vise l'ensemble du territoire français, est encore une fois très ambitieux :

« Figurons-nous, sur un espace aussi étendu que la France, vingt-quatre mille écoles nationales, avec près de quarante mille instituteurs et institutrices ; dans ces écoles peuvent recevoir l'instruction première et commune environ trois millions six cent mille enfants. »

La Convention valide cette proposition et adopte le projet de loi. Celui-ci précise en son chapitre premier, article 2 qu' « il sera établi une école primaire par mille habitants », ce qui revient réellement à quadriller tout le pays.

En ce qui concerne la langue d'enseignement, Lakanal est moins agressif que ses prédécesseurs : ici, non seulement on ne trouve pas de qualificatifs insultants pour désigner les langues régionales, mais on leur fait même une petite place. Si l'article 2 du chapitre IV établit que « dans l'une et l'autre section de chaque école, on enseignera aux élèves (...) les éléments de la langue française, soit parlée, soit écrite », l'article 3 du projet de loi se montre ouvert :

« Dans les contrées où l'on parle un idiôme particulier, l'enseignement se fera en même temps dans l'idiôme du pays et en langue française, de manière qu'elles deviennent, dans peu de temps, d'un usage familier à tous les citoyens de la République ».

¹ Rémi Rouquette, *op. cit.*, pp. 368-369.

² Texte accessible en ligne sur le site de Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48940f.pdf?download=1>

Mais la Convention apporte quelques modifications au projet de loi, notamment sur ce point, et l'article 3 change de teneur : « L'enseignement se fera en langue française. L'idiome du pays ne pourra être employé que comme un moyen auxiliaire. » Les langues régionales sont donc une fois de plus réduites à la portion congrue, étant autorisées seulement pour de simples ajustements techniques, et uniquement en cas de nécessité.

1.2.2.3.8. Loi Daunou – 25 octobre 1795

Le 3 brumaire an IV, onze mois après le décret Lakanal et à la veille de l'avènement du Directoire, la loi Daunou¹ vient rebattre les cartes². Les grands principes d'instruction obligatoire et de gratuité sont abandonnés : « le nombre d'écoles publiques par canton peut être réduit à une seule, les instituteurs ne sont plus salariés par la République, qui ne leur doit qu'un local et un jardin, mais par les familles »³.

Sur le plan linguistique, dans le détail des enseignements présentés en titre I, on ne trouve plus aucune mention de la langue d'enseignement. Il semble donc que les législateurs renoncent à bannir totalement les langues vernaculaires, au bout de quelques années de prises de positions très offensives sur le sujet. Ce fléchissement s'avère durable puisque désormais l'obligation d'enseigner en cette langue ne figurera plus dans aucun texte législatif⁴. Rouquette estime d'ailleurs que « à la fin de la III^e République, le régime juridique des langues dans l'enseignement est donc particulièrement fragile mais l'idéologie dominante compense largement cette fragilité »⁵. En effet, le texte de la loi Daunou ne comportant aucune disposition sur la langue de l'école, il faut se référer aux lois antérieures sur ce point. Selon ses recherches, le décret Lakanal du 27 brumaire an III (17 novembre 1794) n'a pas été abrogé, et l'on pourrait donc considérer que les dispositions qu'il contient sont toujours en vigueur, notamment celle qui prévoit que « L'enseignement sera fait en langue française : l'idiome du pays ne pourra être employé que comme un moyen auxiliaire ». Cela étant, le juriste estime que, concernant l'obligation d'enseigner en français, « il ne fait aucun doute que le principe politique [en] était établi, quoiqu'il ne paraisse pas qu'il ait jamais été envisagé de l'inscrire dans un texte constitutionnel »⁶.

Au terme de notre examen des rapports et décrets élaborés durant cette période charnière de la Révolution, nous pouvons conclure qu'il y a réellement eu volonté d'utiliser l'école pour imposer la langue française à l'ensemble de la population du territoire et ce faisant d'éradiquer les langues régionales, considérées comme des outils féodaux au service de l'ennemi réactionnaire, tout particulièrement le clergé.

¹ Du nom de son rédacteur, l'historien et homme politique Pierre Daunou (1761-1840).

² Texte complet accessible en ligne sur <https://books.google.fr/books?id=4JoxAAAIAAJ&pg=PA357#v=onepage&q&f=false>

³ François Furet et Jacques Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français, de Calvin à Jules Ferry*, tome I, Éditions de Minuit, Paris, 1977, pp. 99-100

⁴ Rémi Rouquette, *op. cit.*, p. 370.

⁵ Rémi Rouquette, *op. cit.*, pp. 379-380.

⁶ Rémi Rouquette, *op. cit.*, pp. 370-371.

1.2.2.3.9. Bilan de la période révolutionnaire

Finalement, le grand projet éducatif envisagé pendant la Révolution se révèle être un échec : les révolutionnaires ne parviennent pas, en effet, à implanter un réseau d'établissements publics gratuits pour remplacer les petites écoles tenues essentiellement par des religieux. Les congrégations enseignantes, telles que l'Institut des Frères des écoles chrétiennes créé par Jean-Baptiste de la Salle, sont certes supprimées par un décret de l'Assemblée législative du 18 août 1792, mais les nouvelles écoles ne sont pas à la hauteur de l'ambition initialement affichée.

Sous le Directoire, la situation de l'instruction publique est même qualifiée de « lamentable » par Ferdinand Brunot¹. Pour illustrer cette débâcle, il cite longuement Barbé-Marbois², qui déclare en mars 1796 que les écoles et les élèves sont peu nombreux, que « la chambre où le maître donne ses leçons est généralement humide, sans plancher, mal éclairée », que « les maîtres sont peu assidus parce que fort mal payés » et qu'ils doivent donc, pour survivre, travailler ailleurs et cultiver leur propre jardin. Mais surtout, il fait ressortir un bilan particulièrement négatif si on le compare à l'organisation en place sous l'Ancien Régime :

« Ces maîtres sont réduits à la moitié, et peut-être au tiers du nombre ancien ; et de jour en jour il est plus difficile de remplacer ceux qui viennent à manquer. Le nombre des enfants qui sortent de ces écoles, instruits dans l'art d'écrire et de calculer, n'est pas aujourd'hui égal à ce qu'il était autrefois ».

En octobre 1798, le Directoire dresse à son tour un tableau fort peu élogieux de l'état de l'instruction publique, qui montre que les choses n'ont guère évolué dans le bon sens depuis la loi Daunou :

« à peine le Gouvernement fut-il en activité qu'un de ses premiers soins a été d'organiser les Écoles primaires dans toute l'étendue de la République, conformément à la loi ; les administrations centrales furent invitées, pressées par des circulaires expresses et par la correspondance journalière de s'occuper avec ferveur de cet objet important. Toutes promirent ; mais il s'en faut beaucoup que l'exécution ait répondu à cette promesse : à l'exception, en effet, d'un très petit nombre de départements, les écoles primaires, ou n'existent pas, ou n'ont qu'une existence précaire. »³

Cet insuccès est attribué par les commentateurs à différents facteurs : les problèmes de financement et les difficultés à trouver des maîtres compétents ; mais aussi, les nouvelles orientations à partir de la réaction thermidorienne, qui visent plutôt à la constitution d'une société bourgeoise ; la crainte, à l'inverse, de voir « substituer, à la tyrannie des rois et des prêtres, celle des savants constitués en une corporation formidable » ; sans oublier « la résistance des communautés villageoises qui préférèrent, à celles de la République, les petites écoles d'Ancien Régime »⁴.

¹ Ferdinand Brunot, *op. cit.*, tome 9, pp. 349-352.

² Homme politique (1745-1837), né à Metz en Lorraine, ministre sous Napoléon 1^{er} et premier président de la Cour des comptes.

³ Cité par François Furet et Jacques Ozouf, *op. cit.*, 1977, pp. 101-102.

⁴ Régis Bernard, « Les petites écoles rurales d'Ancien Régime, Lectures et hypothèses », in Régis Bernard, Monique Buisson, Jean Camy et al, *Éducation, fête et culture*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1981, pp. 11-60.

L'échec de l'école publique est aussi l'échec de la francisation : « l'étude des éléments du français était considérée comme une ambition que la petite école de village ne pouvait se permettre », et « dans les diverses provinces de langue étrangère, l'école était redevenue ou restée d'idiome local »¹. Malgré tout, Ferdinand Brunot estime qu'« à la fin de la Révolution, le nombre des gens qui parlaient le français, en l'estropiant plus ou moins, avait énormément augmenté »². Il s'appuie certes sur quelques exemples rapportés dans le cadre d'une enquête menée sous Napoléon par différents informateurs en divers endroits de France, mais il reconnaît que les renseignements collectés sont insuffisants pour permettre d'évaluer cette progression³. Il est en réalité tout à fait probable que, de façon générale, les langues régionales n'aient perdu que peu de terrain dans les campagnes.

Au bout du compte, Louis-Jean Calvet résume ainsi la situation à la fin de la période :

« La révolution française n'a donc pas eu, dans le domaine linguistique, les moyens de son idéologie : sa politique scolaire en particulier fut un échec, et la chasse aux langues locales finalement décrétée au niveau des textes restera lettre morte »⁴.

Pas plus que l'ordonnance de Villers-Cotterêts, la Révolution ne peut donc être tenue pour directement responsable du recul des langues régionales dans les classes populaires, au regard de l'insuccès de sa politique éducative. Mais il n'empêche, si la substitution linguistique de masse n'aboutit pas à cette époque, le principe en est posé et il commence à se propager : dès les premières décennies du XIX^e siècle, ainsi que nous le verrons plus loin, des mesures sont appliquées dans les écoles pour imposer le français. Les bases idéologiques sont désormais établies, et la réalisation des objectifs des révolutionnaires en matière linguistique sera rendue possible par la mise en place d'un nouveau dispositif scolaire, en particulier dès lors que seront votées les lois rendant l'instruction obligatoire.

1.2.3. Le XIX^e siècle : les lents progrès de la francisation

Le XIX^e siècle est une période marquée par les changements de régime récurrents : deux empires, deux restaurations monarchiques et deux républiques. L'époque est également riche en débats concernant l'instruction, sans laquelle la francisation ne peut progresser, qui déboucheront sur les fameuses lois Ferry en fin de période.

1.2.3.1. La politique scolaire

Après l'échec des politiques de la Révolution concernant l'éducation, l'approche se veut plus pragmatique et moins radicale : l'Église retrouve toute sa place et les politiques linguistiques sont moins frontales.

¹ Ferdinand Brunot, *op. cit.*, tome 9, pp. 350-352.

² Ferdinand Brunot, *op. cit.*, p. 408.

³ Ferdinand Brunot, *op. cit.*, pp. 409-421.

⁴ Louis-Jean Calvet, « Le colonialisme linguistique en France », in *Les Temps Modernes*, n^{os} 324-325-326, *Minorités nationales en France*, août-septembre 1973, p. 80.

1.2.3.1.1. Un nouveau corpus de lois sur l'instruction

Le 1^{er} Empire (1804-1814 et 1815) voit le retour en force du clergé dans l'éducation. L'article 38 du décret pris par Napoléon le 15 août 1808 stipule en effet que les écoles doivent désormais suivre « les principes de l'Église catholique ». Les Frères des écoles chrétiennes reviennent ainsi sur le devant de la scène, l'article 109 du même décret les chargeant de l'enseignement primaire et de la formation des instituteurs¹.

Mais le niveau de qualification des maîtres pose problème, ils exercent souvent une autre profession (soldat à la retraite, barbier, sacristain, etc.) et ce n'est qu'à partir de 1816 que l'on exige d'eux un titre ou des preuves de compétences². Le manque d'enseignants formés demeurant un problème chronique, les écoles appliquent de plus en plus la méthode d'enseignement mutuel où, faute d'enseignants, les élèves les plus avancés transmettent leurs connaissances à ceux qui le sont moins.

Sous la monarchie de Juillet, la loi Guizot³ du 28 juin 1833 est un nouveau pas en avant : l'obligation faite à toutes les communes d'entretenir une école primaire élémentaire devient effective⁴. De fait, la loi produit rapidement des effets : « En 1833, la France avait 31 420 écoles, fréquentées par 1,2 millions d'enfants ; en 1847, le nombre des écoles avait doublé, et celui des élèves s'était multiplié par trois »⁵.

La loi Guizot fait par ailleurs une place aux écoles confessionnelles dans son article 3 (« L'instruction primaire est privée ou publique ») et sanctuarise même l'enseignement religieux dès l'article 1, qui rend « l'instruction morale et religieuse » obligatoire.

Les écoles publiques, quant à elles « sont celles qu'entretiennent, en tout ou partie, les communes, les départements, ou l'État » (article 8). L'école n'est pas pour autant gratuite, sauf pour « ceux des élèves de la commune ou des communes réunies, que les conseils municipaux auront désignés comme ne pouvant payer aucune rétribution » (article 14).

Puis vient la Deuxième République et, en 1848, la tentative du ministre de l'Instruction publique Hippolyte Carnot de rendre obligatoire et gratuite l'instruction primaire laïque, tant pour les filles que les garçons⁶. Ce projet de loi ne passe pas mais certaines de ses dispositions sont partiellement reprises deux ans plus tard dans la *Loi relative à l'enseignement* du 15 mars 1850, dite loi Falloux⁷.

On y trouve en effet pour la première fois une obligation d'offrir aux filles un accès à l'instruction, définie dans l'article 51 : « toute commune de 800 âmes de population et au-dessus est tenue, si ses propres ressources lui en fournissent les moyens, d'avoir au moins une école de filles ».

¹ Mona Ozouf, *L'École, l'Église et la République, 1871-1914*, Armand Colin, Paris, 1962, réédition Points Histoire 2007, p. 28.

² Eugen Weber, *op. cit.*, pp. 439-441.

³ Texte intégral accessible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/loi-sur-l-instruction-primaire-loi-guizot-du-28-juin-1833-1721>

⁴ Marc Loison, *op. cit.*, p. 159

⁵ Eugen Weber, *op. cit.*, p. 444.

⁶ Mona Ozouf, *op. cit.*, 2007, p. 28.

⁷ Texte intégral accessible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/loi-relative-l-enseignement-du-15-mars-1850-3800>

Cette disposition leur permettra, en quelques décennies, de rattraper pratiquement tout leur retard sur les garçons en termes d'effectifs scolarisés, ainsi que nous le verrons plus loin.

La gratuité de l'enseignement n'est quant à elle toujours pas totale, elle est simplement confirmée pour « tous les enfants dont les familles sont hors d'état de le payer » (article 24).

Mais ce que l'on retient généralement de la loi Falloux est la manière dont elle façonne, pour longtemps, le paysage scolaire, entre éducation publique laïque et éducation privée confessionnelle. L'article 17 stipule en effet que :

« La loi reconnaît deux espèces d'écoles primaires ou secondaires :

1° Les écoles fondées ou entretenues par les communes, les départements ou l'État, et qui prennent le nom d'Écoles publiques ;

2° Les écoles fondées et entretenues par des particuliers ou des associations, et qui prennent le nom d'Écoles libres. »

A cela s'ajoute l'article 36 qui dit que

« Le conseil académique peut dispenser une commune d'entretenir une école publique, à condition qu'elle pourvoira à l'enseignement primaire gratuit, dans une école libre, de tous les enfants dont les familles sont hors d'état d'y subvenir. »

La loi favorise ainsi l'Église catholique, l'enseignement en écoles chrétiennes étant assuré essentiellement par diverses congrégations enseignantes, qui prennent alors, de fait, un essor notable¹.

Enfin, pour conclure cette chronologie des textes antérieurs aux lois Ferry, la loi Duruy² de 1867, sous le Second Empire, améliore la loi Falloux sur certains points : dans son article 1, par exemple, elle abaisse le seuil d'ouverture d'une école publique de filles à toutes les communes de plus de 500 habitants.

1.2.3.1.2. Les langues régionales : règlements et pratiques

Il est frappant de constater que, après l'effervescence de la période de la Révolution autour de la question linguistique, et tout particulièrement la volonté de faire disparaître les « idiomes » grâce à l'école, le corpus de lois sur l'instruction que nous venons de passer en revue pour le XIX^e siècle ne soulève jamais ce sujet. Les seules mentions que l'on y trouve affirment simplement que l'enseignement primaire comprend « les éléments de langue française », mais aucun détail n'est donné sur la façon d'y parvenir, ni sur les langues autorisées dans l'enceinte des établissements.

Selon Ferdinand Brunot, dès le Consulat et l'Empire, à partir du moment où l'organisation des écoles était confiée aux communes, y imposer une langue unique était « une chimère ». Et il fait remarquer que « par un de ces paradoxes que l'histoire présente en foule, le régime qui avait fondé la liberté, avait imaginé de soumettre le langage de tout le pays à l'unité ; le régime qui instituait le despotisme lui rendait la liberté. »³

¹ Mona Ozouf, *op. cit.*, 2007, p. 30.

² Texte intégral accessible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/loi-sur-l-enseignement-primaire-du-10-avril-1867-11000>

³ Ferdinand Brunot, *op. cit.*, p. 498.

Dans sa thèse sur *Le régime juridique des langues en France*, Rémi Rouquette relève également cette absence de précision de la part des législateurs et il avance qu'elle « semble résulter d'une renonciation délibérée aux règles coercitives, aux textes solennels et d'une certaine indifférence de régimes politiques peu préoccupés par l'enseignement¹ ». Plus tard dans le siècle, les déclarations ministérielles révèlent « un nouvel état d'esprit des pouvoirs publics, plus réaliste, comptant sur l'œuvre du temps plutôt que sur celle de l'Administration² ». Cette nouvelle approche se révélera tout à fait efficace.

La question de la langue d'enseignement n'étant pas présente dans l'arsenal législatif, elle trouve en effet sa place dans les règlements scolaires, qui ne laissent aucun doute sur le fait que l'unique langue autorisée à l'école est le français : l'article 29 du *Règlement modèle pour les écoles publiques* publié par le ministère en août 1851 stipule que « le français sera seul en usage à l'école »³. Cette règle connaîtra une longévité exceptionnelle puisqu'elle sera « reprise sans y changer un mot dans l'arrêté portant "règlement scolaire modèle pour servir à la rédaction des règlements départementaux relatifs aux écoles primaires publiques" du 18 janvier 1887, toujours en vigueur »⁴.

Il semblerait que quelques exceptions aient été admises, en Alsace, en Lorraine, en Corse, en Bretagne et au Pays Basque. On ne trouve en revanche rien de tel pour les langues romanes des domaines d'oc et d'oïl, considérées comme des patois, ainsi qu'en témoigne ce règlement des Basses-Pyrénées en 1874 :

« L'usage du patois est expressément interdit dans les écoles béarnaises ; tous les exercices s'y feront en français. Dans les écoles basques, des exercices de traduction auront lieu chaque jour, de vive voix et par écrit, et toutes les parties de l'enseignement concourront à faire acquérir aux élèves l'intelligence et la pratique de la langue française »⁵.

Différents documents d'archives montrent en réalité que nombre d'instituteurs ont recours à la langue locale, en particulier pour enseigner le catéchisme. L'instruction religieuse figure au programme de l'école primaire dans les lois Guizot (1833) et Falloux (1850), et André Chervel estime que les curés exercent une pression sur les instituteurs afin que cet enseignement soit prodigué dans la langue maternelle des enfants⁶. Cette préférence est certainement motivée par un souci d'efficacité, mais également par des raisons idéologiques. La Révolution n'est en effet pas si éloignée et l'opposition de l'Église aux idées nouvelles perdure. Le professeur et journaliste anticlérical François Génin souligne ainsi à propos de la Bretagne que

« le clergé met le plus grand soin à maintenir l'usage du bas-breton comme une barrière insurmontable à l'invasion des idées révolutionnaires. Les Jésuites ont à Pontcroix un établissement de trois cents élèves à qui l'on enseigne le latin et le grec ; mais le français, on s'en garde bien ! »⁷

¹ Rémi Rouquette, *op. cit.*, p. 374.

² Rémi Rouquette, *op. cit.*, p. 375.

³ André Chervel, *op. cit.*, p. 27.

⁴ Rémi Rouquette, *op. cit.*, p. 376

⁵ André Chervel, *op. cit.*, p. 27.

⁶ *Ibid.*

⁷ François Génin, *Ou l'Église ou l'État*, Chamerot, Paris, 1847, p. 55.

Les conflits ne s'éteignent pas avec le retour de la République en 1848, puis de l'Empire en 1851. Bien au contraire, les rapports se tendent entre, d'un côté, le clergé préservant son pré carré grâce aux langues locales, et de l'autre « ces nouveaux apôtres de la langue française et des idées modernes que sont les instituteurs munis du brevet élémentaire¹ », sans oublier les inspecteurs primaires, « ces *missi dominici* de la pédagogie officielle, [qui] font de l'implantation du français dans les campagnes leur cheval de bataille »². En 1877, l'inspection générale indique ainsi que seul le français est en usage dans les écoles de plusieurs départements en pays d'oc, mais dans d'autres régions comme la Bretagne et le Pays Basque le catéchisme continue d'être enseigné en langue locale³.

Victor Duruy, ministre de l'Instruction publique sous Napoléon III et auteur de la loi de 1867, regrettera d'ailleurs en 1901 cette relative indulgence dans ses *Notes et souvenirs*⁴, au nom de l'unité du pays :

« Dans celles de nos provinces où régnaient des langues étrangères et des patois, [les membres du clergé] exigeaient que les instituteurs fissent apprendre le catéchisme dans l'idiome du lieu. Pour des raisons patriotiques dont personne aujourd'hui ne me blâmera, j'aurais voulu, au contraire, principalement sur la frontière du nord-est, qu'il n'y eût dans les écoles qu'un enseignement français : c'était un moyen d'achever la formation de la France ».

Cette remarque est intéressante en ce qu'elle indique qu'au tournant du XX^e siècle l'unité de la France n'est pas totalement achevée, et que la langue française est toujours perçue, cent ans après la Révolution, comme un ciment permettant de consolider un pays encore en construction.

1.2.3.2. La progression de l'alphabétisation

Afin d'être en mesure d'évaluer à quel point ces lois et règlements scolaires ont pu affecter la pratique des langues régionales au XIX^e siècle, nous devons évaluer le niveau d'alphabétisation dans les différentes parties du pays tout au long de la période. Il est cependant impossible de dresser un tableau précis et fiable de ce type de données, tant les sources sont éparses et incomplètes. Je m'appuierai donc sur plusieurs enquêtes, commentées par divers historiens : Michel Fleury et Pierre Valmary en 1957⁵, François Furet et Jacques Ozouf⁶ en 1977, Eugen Weber en 1979⁷, Christian Nique en 1990⁸ et Marc Loison⁹ en 2007.

¹ André Chervel, *op. cit.*, p. 28.

² Pierre Giolitto, *op. cit.*, p. 355.

³ André Chervel, *op. cit.*, p. 29.

⁴ Victor Duruy, *Notes et souvenirs*, tome 1, Hachette, Paris, 1901, p. 328.

⁵ Michel Fleury, Pierre Valmary, « Les progrès de l'instruction élémentaire de Louis XIV à Napoléon III, d'après l'enquête de Louis Maggiolo (1877-1879) », in *Population*, 12^e année, n°1, 1957, pp. 71-92.

⁶ François Furet et Jacques Ozouf, *op. cit.*, 1977, pp. 13-68.

⁷ Eugen Weber, *op. cit.*

⁸ Christian Nique, *Comment l'école devint une affaire d'État (1815-1840)*, Nathan, Paris, 1990.

⁹ Marc Loison, *L'école primaire française : de l'Ancien Régime à l'éducation prioritaire*, Vuibert, Paris 2007.

1.2.3.2.1. Les sources

Les sources dont disposent ces universitaires sont de nature différente, et nous allons ici en lister les principales, étant entendu que les uns et les autres ont eu recours également à plusieurs sources supplémentaires issues des archives nationales :

A partir de 1827, on dispose de relevés annuels commandés par le ministère de la Guerre et visant à déterminer le niveau d'instruction des appelés du contingent¹.

Viennent ensuite, à partir de 1866, les recensements démographiques qui prennent en compte le degré d'instruction de la population à partir de cinq ans. On y distingue trois catégories : ceux qui savent lire et écrire, ceux qui savent seulement lire, et ceux qui ne savent ni l'un ni l'autre².

Enfin, dans la dernière partie du siècle, Louis Maggiolo, recteur honoraire de l'Académie de Nancy, est chargé par le ministère de l'Instruction publique d'étudier l'évolution du degré d'éducation à travers la France. Il remplit cette mission de 1877 à 1879, mandatant 15 928 instituteurs pour qu'ils relèvent dans les registres de leurs communes le nombre d'époux ayant signé leur nom dans les registres de mariage. Plusieurs périodes sont prises en compte sur deux siècles (1686-1690, 1786-1790, 1816-1820, 1872-1876³) et 32 000 communes sont ainsi traitées. Bien qu'ambitieuse, cette enquête comporte inévitablement quelques défauts méthodologiques. En premier lieu, Maggiolo dépendant de la bonne volonté des instituteurs, il ne parvient pas à mettre sur pied une base statistique complète et nombre de communes et départements manquent à l'appel. Ensuite et surtout, être capable de signer ne signifie en aucun cas savoir lire et écrire couramment, ni même avoir été scolarisé.

1.2.3.2.2. Les données hexagonales

Ces limites étant posées, nous pouvons maintenant examiner les résultats que tirent les différents commentateurs de ces séries de données, en commençant par les éléments chiffrés concernant l'ensemble de la France.

Pour les années 1815-1830, Christian Nique et Marc Loison se basent sur des sources différentes⁴ mais aboutissent tous deux, peu ou prou, aux mêmes chiffres, dont ils précisent qu'il faut les considérer avec précaution. Le nombre d'enfants scolarisés serait ainsi approximativement de :

- 875 000 élèves pour environ 20 000 établissements en 1815;
- 1 120 000 élèves pour environ 27 000 établissements en 1820,
- 1 300 000 élèves pour environ 30 000 établissements en 1830.

On constate une nette progression sur cette quinzaine d'années, alors même que la loi Guizot n'est pas encore votée.

¹ François Furet et Jacques Ozouf, *op. cit.*, p. 21.

² François Furet et Jacques Ozouf, *op. cit.*, p. 20.

³ Fleury et Valmary, *op. cit.*, p. 73.

⁴ Ils utilisent, en sus des sources citées, quelques sources supplémentaires. Christian Nique a recours aux rapports sur l'instruction primaire présentés au roi par les ministres, aux compte-rendus des débats parlementaires, à de nombreux articles de l'époque, etc.; Marc Loison (*op. cit.*, p. 152) utilise quant à lui un rapport d'inspecteur général en 1819, l'état dressé par le ministère en 1824, l'*Almanach de l'université royale* de 1821, etc.

Furet et Ozouf élaborent quant à eux, à partir de trois des sources citées ci-avant (le recensement général, le relevé du niveau d'instruction des conscrits et les données de Maggiolo sur les signatures des époux) un tableau global du niveau d'instruction en 1866. Concernant la question de la pertinence des données issues de l'étude de Maggiolo, ils s'en remettent à l'appréciation de Schofield¹ selon laquelle « la capacité à signer est un indicateur intermédiaire entre la maîtrise de la lecture et celle de l'écriture, incluant moins de gens que ceux qui sont capables d'écrire, mais plus que ceux qui savent lire »². Tout compte fait, ils établissent qu'à l'époque, sur la population de plus de cinq ans, hommes et femmes confondus, 55,64 % savent lire et écrire, 11,47 % savent seulement lire et 32,84 % ne savent ni lire ni écrire³.

Loison, pour cette même année 1866, donne un total de près de 4 516 000 enfants scolarisés, dont 78 % en écoles publiques et 22 % en écoles privées. En 1872, ils seraient près de 4 723 000, dans des proportions identiques entre enseignement public et privé⁴.

Eugen Weber tempère quant à lui largement ces bons résultats, estimant qu'en 1876, près de 800 000 enfants, sur un total de 4,5 millions en âge d'aller à l'école, ne seraient en réalité pas scolarisés. Ce serait le cas essentiellement dans les communes rurales, où « bon nombre d'enfants officiellement enregistrés ne fréquentaient guère les classes⁵ ». Les chiffres d'analphabétisme seraient donc largement sous-évalués, notamment dans les zones rurales, pour lesquelles il donne de nombreux exemples en illustration : par exemple, dans le Lot en 1881, les instituteurs considèrent que 70 % de la population est illettrée, 30 % savent lire, et seulement 10 % sont également capables d'écrire, très mal au demeurant. La situation n'est guère meilleure au bout de la Bretagne :

« Vers le tournant du siècle, le taux d'alphabétisation des conscrits du Finistère égalait presque la moyenne nationale. Mais quand, en 1901, le conseil de révision examina un groupe de conscrits à Châteaulin, il s'aperçut qu'un homme sur trois, à Pleyben, Châteauneuf, Huelgoat et Carhaix, était analphabète. »⁶

Force est ainsi de constater, comme Félix Pécaut en 1879, que « la réalité n'a rien à voir avec les chiffres ou les réalités administratives »⁷.

1.2.3.2.3. Les résultats régionaux

Quel que soit le détail du décompte, l'on doit constater qu'entre 1815 et 1872, avant que ne soient votées les lois Ferry rendant l'instruction obligatoire, le nombre d'enfants scolarisés a considérablement augmenté, passant approximativement de 875 000 à un nombre situé entre 3,7 millions et 4,5 millions. Mais ces chiffres formidablement positifs doivent être pris avec prudence, car fréquenter l'école ne signifie pas être sorti de l'illettrisme, et surtout ils ne doivent

¹ Roger Schofield, « The measurement of literacy in pre-industrial England », in *Literacy in Traditional Societies*, J. Goody ed., Cambridge, U.K., 1968.

² François Furet et Jacques Ozouf, *op. cit.*, p. 20.

³ François Furet et Jacques Ozouf, *op. cit.*, p. 28.

⁴ Marc Loison, *op. cit.*, p. 175.

⁵ Eugen Weber, *op. cit.*, p. 446.

⁶ Eugen Weber, *op. cit.* p. 447.

⁷ Félix Pécaut, *Études au jour le jour sur l'éducation nationale, 1871-1879*, Hachette, Paris, 1879, p. 23. Cité par Eugen Weber, *op. cit.*, p. 448.

pas masquer le fait que ce développement n'a pas touché l'ensemble des régions de la même manière.

En 1827, le baron Dupin, professeur au Conservatoire des arts et métiers, publie un ouvrage¹ qui apporte une contribution intéressante sur les disparités territoriales. On y trouve une « carte figurative de l'instruction populaire de la France », qui divise l'Hexagone en deux parties : d'une part un bloc de 32 départements situés dans le nord et l'est, considérés comme « éclairés », et d'autre part un ensemble de 54 départements au sud d'une ligne allant de la baie du Mont-Saint-Michel au Jura, qualifiés de « plus ou moins arriérés »². L'auteur établit ainsi que dans la partie nord-est, 78 % des communes disposent d'un établissement scolaire, quand elles ne sont que 47 % dans les parties sud et ouest. Les départements où le nombre d'écoles est le plus faible sont les cinq départements bretons (Finistère, Côtes-du-Nord, Morbihan, Ille-et-Vilaine, Loire-Inférieure), six départements du Centre (Allier, Cantal, Corrèze, Dordogne, Haute-Loire, Puy-de-Dôme), deux départements de la Loire moyenne (Indre-et-Loire et Loir-et-Cher), ainsi que l'Ariège³.

Quant à Fleury et Valmary, qui étudient les données sur deux siècles, de 1790 à 1875, ils constatent également que dès la première période (1686-1690), les parties nord et est de la France sont globalement celles où l'on trouve les plus forts taux de personnes sachant signer leur nom (hommes et femmes confondus) dans les registres de mariage. Dans les parties sud et ouest, en revanche, seuls quatre départements ont un taux de signataires supérieur à 20 % : les Hautes-Alpes, le Puy-de-Dôme, la Charente-Maritime et le Gers⁴.

Un siècle plus tard, la configuration ne change guère, selon les registres de 1786-1790 : au nord et à l'est, tous les départements sont au-dessus de 30 % de signataires (soit dix points de plus qu'au siècle précédent), à l'exception du Loiret ; quant au sud et à l'ouest de la ligne de partage, les taux ont également augmenté, mais ils restent inférieurs : seuls trois départements dépassent les 40 % de personnes aptes à signer, et pour le reste, les zones, « attardées » en 1686-1690, le sont toujours cent ans plus tard, c'est-à-dire essentiellement les départements bretons, les départements du Centre (surtout Nièvre, Allier, Creuse, Haute-Vienne) et du Sud-Ouest (les Landes en particulier).⁵

Les deux historiens établissent ensuite une carte⁶ du nombre de recrues sachant lire et écrire en 1830-1833. Si elle ne correspond pas trait pour trait à la carte de Loison pour 1832 (ci-dessus), elle fait néanmoins ressortir de la même façon plusieurs départements où le taux de jeunes gens sachant lire et écrire est faible : ceux de Basse-Bretagne (Finistère, Côtes-du-Nord et Morbihan), les Pyrénées-Orientales, et les départements situés dans une partie au centre et centre-ouest du territoire (Nièvre, Cher, Allier, Indre, Haute-Vienne, Dordogne, Lot, Haute-Loire, et surtout Corrèze).

Enfin, durant la dernière période, en 1871-1875, soit quelques années avant les lois Ferry, les progrès sont de nouveau notoires dans les zones nord et est, où 30 sur les 31 départements

¹ Baron Dupin, *Force productives et commerciales de la France*, Bachelier, Paris, 1827.

² Fleury et Valmary, *op. cit.*, pp. 73-74.

³ Marc Loison, *op. cit.*, p. 155 ; René Grevet, *L'avènement de l'école contemporaine en France. 1789-1835*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2001.

⁴ Fleury et Valmary, *op. cit.*, p. 83.

⁵ Fleury et Valmary, *op. cit.*, pp. 83-84.

⁶ Fleury et Valmary, *op. cit.*, p. 78.

étudiés ont un taux de signataires de plus de 70 %, 21 d'entre eux dépassant même les 90 %. De l'autre côté de la diagonale, en revanche, l'ensemble progresse également mais reste globalement très en retard. Les départements où les taux de signataires sont les plus bas sont invariablement ceux du sud-ouest, du centre, et de Basse-Bretagne (Finistère, Côtes-du-Nord et Morbihan). Quatre d'entre eux n'atteignent toujours pas les 40 % de signataires : le Morbihan, le Finistère, la Haute-Vienne et la Corrèze.

Sur les deux siècles précédant l'adoption des lois sur l'instruction obligatoire, Fleury et Valmary constatent ainsi à toutes les époques « l'existence d'une "ligne-charnière", allant de la baie du Mont-Saint-Michel au lac de Genève »¹. Ce commentaire rejoint les précédentes analyses, et confirme une fois encore la carte du baron Dupin de 1827 et celle de Loison pour 1832.

En résumé, on retient que sur l'ensemble du territoire français la scolarisation a constamment gagné du terrain depuis la Révolution jusqu'à l'avènement des lois Ferry un siècle plus tard. Mais cette progression cache de très fortes disparités régionales : une nette fracture se dessine entre la France du nord et de l'est, très en avance sur celle du sud et de l'ouest, qui ne parvient pas à combler l'écart.

Les départements du Finistère, des Côtes-du-Nord et du Morbihan ressortent ainsi particulièrement comme étant parmi ceux où l'instruction s'est le moins développée. Ce retard dans la scolarisation est à mettre en parallèle avec une autre donnée que nous exposerons plus loin, la faible avancée du français en Bretagne au XIX^e siècle.

1.2.3.3. Quelle progression du français ?

La propagation de l'instruction est donc très limitée dans certaines portions du territoire. Elle est d'autant plus difficile qu'en bien des régions, comme en Bretagne, la majorité de la population ne parle pas français, alors que le choix a été fait de ne dispenser l'enseignement qu'en cette langue.

Nous allons à présent tenter de déterminer dans quelle mesure la langue a progressé durant le siècle, et quelle était la part de monolingues de langues régionales à l'avènement des lois Ferry. Ici encore, nous ne pourrions guère compter sur des données chiffrées fiables, peu nombreuses au XIX^e siècle, pour connaître la proportion de francophones et son évolution durant le siècle. Nous disposons cependant de deux études donnant une bonne vision du paysage scolaire et linguistique de l'époque : la première est de nature qualitative, et la seconde est une tentative d'approche plus quantitative.

1.2.3.3.1. L'enquête Guizot - 1833

Commençons par l'enquête ordonnée en 1833 par le ministre Guizot². A peine votée sa loi sur l'instruction primaire, il charge 490 inspecteurs de recueillir des informations sur les écoles de tous les cantons de France, à l'exception de la Corse. Les sujets abordés sont nombreux,

¹ Fleury et Valmary, *op. cit.*, p. 83.

² Voir la base de données sur l'Enquête Guizot réalisée par une équipe du Service d'Histoire de l'Éducation de l'I.N.R.P, sous la direction de Jean Hebrard puis d'Anne-Marie Chartier : http://www.inrp.fr/she/guizot/cadre_informations.htm

allant du cadre des études (administration, finances, qualité des locaux, etc.) aux aspects pédagogiques (niveau des instituteurs, méthodes d'enseignement, etc.). La question des langues est également très présente, dans une France multilingue où le français peine encore à s'imposer.

Paul Lorain un professeur de rhétorique qui a l'oreille de Guizot, tire de cette masse d'informations une synthèse publiée en 1837 sous le titre *Tableau de l'instruction primaire en France en 1833*¹. Le résultat est une description au vitriol sur presque tous les plans, où l'auteur n'hésite pas à émettre un avis personnel très hostile aux langues régionales :

« dût-on nous traiter de Vandale, nous sommes d'avis qu'on tranche au vif dans cette antique transmission des patois, et que chaque école soit une colonie de la langue française en pays conquis. »²

Mais le *Tableau* contient aussi une somme d'informations précieuses. Lorain consacre en particulier toute la section 5 de son chapitre II aux « patois ». Plusieurs éléments en ressortent, dont nous citerons ici quelques exemples.

Tout d'abord, en de nombreux points du territoire, d'innombrables commentaires indiquent que la langue du secteur, voire de l'école, n'est pas le français. Ici on parle le basque, là l'allemand, et là encore le « patois », qui ne cèdent toujours pas la place à la « langue nationale ». Un inspecteur des départements du sud-ouest soulève ce problème, tant en secteur bascophone que dans les zones de langue d'oc :

« Le langage populaire de ces quatre dernières communes rurales, toutes voisines de Bayonne qu'elles sont, est le *basque*, idiome tout-à-fait étranger à la langue française, que les enfants de ces communes ne parlent ni n'entendent. »³

« Dans toutes les écoles rurales de l'académie de Pau, l'idiome du pays est un grand obstacle aux progrès des élèves. Les enfants n'entendant pas le français, ont besoin de beaucoup de temps pour apprendre à lire, et leur prononciation, comme celle de leurs maîtres, est détestable. »⁴

Un autre dans le Tarn constate également l'omniprésence de la langue locale et prévient même des risques à se présenter impréparé dans les écoles :

« Dans les villes, dans les campagnes, à chaque instant le patois frappe les oreilles du voyageur, c'est l'idiome favori pour quelques esprits indépendants attachés au sol du Midi ; c'est presque la langue nationale. Les curés sont obligés de prêcher en patois ; tout le monde ici est obligé de savoir un peu de patois ; et malheur aux inspecteurs d'académie qui n'en connaissent pas un mot. »⁵

En Haute-Loire la faiblesse des études est aussi imputée « à l'habitude de parler patois, commune à la bourgeoisie, même dans les petites villes aussi bien que dans les campagnes »⁶. Une situation similaire est signalée dans le Doubs, où « le patois est en usage

¹ Paul Lorain, *Tableau de l'instruction primaire en France*, Paris, Hachette, 1837, Introduction.

² *Ibid.*, ch. II, De l'ignorance du peuple et de ses causes – Moyens proposés pour y remédier, 5°, *Des patois*.

³ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 134.

⁴ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 134.

⁵ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 134.

⁶ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 128.

parmi les élèves dans la classe »¹, et dans le département du Nord, où le flamand est clairement perçu comme un frein à l'éducation :

« Un des principaux obstacles qui s'opposent, dans l'arrondissement de Dunkerque, aux progrès de l'instruction primaire, et contre lequel luttent courageusement quelques instituteurs, c'est le flamand que les élèves parlent continuellement. »²

L'Alsace est quant à elle un cas particulier où l'allemand est en position de force, y compris à l'école, et où le français peine à le supplanter dans les classes. Un inspecteur y décrit une situation catastrophique, la proportion des enfants francophones n'étant selon lui que de 10 à 14 % dans les grandes villes et à peine 0,5 % dans les zones rurales. :

« À Strasbourg et à Colmar, il peut y avoir dans les écoles un dixième ou tout au plus un septième des enfants qui parlent plus ou moins français. Le nombre se réduit à un quinzième ou à un vingtième peut-être dans les autres villes. Quant aux campagnes, je n'oserais affirmer qu'on en trouvât un sur deux cents. »³

Un autre inspecteur observe cependant les résultats de façon plus positive, estimant que, dans un cadre local caractérisé par un bilinguisme scolaire, le français progresse convenablement « dans les meilleures écoles » de Strasbourg :

« Les deux langues du pays y sont enseignées avec le même soin aujourd'hui, ce qui n'avait pas lieu, il y a quelques années ; la langue française n'était alors qu'un objet secondaire, dans les écoles primaires. Dans les meilleures écoles de la ville de Strasbourg, les enfants de treize à quatorze ans parlent avec assez de facilité les deux langues, et ils traduisent de vive voix l'une dans l'autre avec aisance et promptitude. Il résulte de là que la langue française sera généralement beaucoup plus répandue à Strasbourg dans quelques années. »⁴

Quant à l'arrondissement de Colmar, la situation est contrastée, entre les communes où le français réussit son implantation et celles où l'on se montre plus réfractaire :

« Je citerai l'école de Rumersheim, qui se distingue par le succès avec lequel on y enseigne la langue française. (...) Dans toutes les communes voisines on ne parle qu'allemand. Cet exemple prouve qu'avec de la persévérance on arriverait à propager le français en Alsace. »⁵

En dehors de ces quelques exemples alsaciens, rares sont les endroits où les inspecteurs se montrent satisfaits de la progression du français. C'est le cas en Haute-Marne, où un établissement trouve grâce aux yeux de l'inspecteur :

« Parmi les écoles du canton d'Auberive, il en est une qui me paraît mériter d'appeler un moment votre attention : je veux parler de celle de Chameroy. Dans cette commune, l'enseignement est assez avancé, les enfants n'y parlent plus patois, m'a-t-on dit. »⁶

On trouve également quelques notes positives dans le nord : dans le canton de Bergues, un instituteur « fait, par sa méthode d'écriture, faire des progrès en peu de temps, et fait parler

¹ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 126.

² *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 134.

³ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 127.

⁴ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 168.

⁵ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 168.

⁶ *Ibid.*, ch. III, *Des instituteurs, Leur abjection et leur misère*, § 239.

français dans sa classe »¹. Un autre maître est cité en modèle à Eringhem : « Flamand dans une commune où l'on ne parle que flamand, [il] ne laisse parler que français, au point que presque toute sa petite classe entend le français et peut y être interrogée. »²

Pour le reste, le bilan est en règle générale estimé calamiteux. Plusieurs exemples montrent en particulier qu'il ne suffit pas d'être scolarisé pour maîtriser le français. Dans le Lot, « pour les enfants des communes rurales, les livres français sont aussi inintelligibles que les latins ». Dans le département voisin du Tarn, le constat d'échec est le même : « ces malheureux enfants n'entendent pas un mot de français ; ils lisent le français comme ils lisent le latin de leur psautier, sans le comprendre. J'ai fait mille fois cette expérience »³. Citons encore, à des centaines de kilomètres de là, le Haut-Rhin où

« on enseigne presque partout à lire et à écrire en français ; mais à quoi bon, si l'on ne fait aucun effort pour donner aux enfants l'intelligence de ce qu'ils lisent et de ce qu'ils écrivent ? Or, c'est ce qui arrive presque partout. »⁴

Cette incapacité à assimiler la langue imposée est lourde de conséquences : « À Mazamet, à Saint-Amant, comme dans tous les cantons que j'ai parcourus, comme dans une grande partie du Midi, l'usage du patois arrêtera longtemps encore, ou du moins entravera le progrès »⁵. Les résultats parmi la population adulte sont en effet sans appel : dans les zones rurales en particulier, ceux qui savent lire et écrire, ou même signer, ne sont pas nombreux. Dans l'arrondissement de Villeneuve-sur-Lot, « les plus notables, composant les administrations municipales, sont très peu lettrés, ignorent les premiers éléments de la langue française, et savent à peine signer leur nom »⁶. Le bilan n'est guère meilleur en Provence, dans les cantons de Digne et de Sisteron, où l'inspecteur décrit une situation jugée alarmante :

« Je pourrais citer plusieurs localités où, de temps immémorial, il existe des écoles, et où cependant, l'on ne trouve que peu de personnes sachant à peine signer leur nom, et où l'embarras est extrême, lorsqu'il s'agit de choisir un maire, un adjoint, un secrétaire de mairie, et de trouver un homme même qui puisse entendre et parler un peu la langue française. »⁷

Les échecs sont largement imputés aux maîtres, auxquels on reproche régulièrement leur trop grande tolérance vis-à-vis des langues locales, comme en Bourgogne, dans une commune de Côte d'Or, où « l'instituteur lui-même prend quelquefois les habitudes orales du pays qu'il habite ; il parle patois ; je n'affirmerais pas qu'il s'en dispense dans la classe »⁸. Dans les départements du sud, les situations décrites sont similaires : en Ariège, un inspecteur découvre que l'on enseigne en « patois » dans plusieurs écoles de l'arrondissement de Saint-

¹ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 168.

² *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 168.

³ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 134.

⁴ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 127.

⁵ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 134.

⁶ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 48.

⁷ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 48.

⁸ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 128.

Girons, « les maîtres trouvant plus simple de céder aux habitudes de l'ignorance que de s'attacher à les vaincre »¹. Et dans les Landes,

« les instituteurs parlent patois à leurs élèves, de telle sorte que ceux-ci sont incapables de comprendre les questions les plus simples si vous les leur faites en français. J'ai été obligé partout, excepté dans Hagetmau et Saint-Cric, de leur parler leur jargon. »²

Les inspecteurs vont parfois jusqu'à reprocher aux enseignants leur mauvaise maîtrise de la « langue nationale ». Dans certaines écoles d'Alsace on signale que des maîtres « ne comprennent pas même la langue française »³, et où l'on considère que « les instituteurs qu'a fournis [l'école normale] de Strasbourg n'en sont pas toujours sortis assez familiarisés avec notre langue, pour trouver du plaisir à la parler et à la faire parler dans leurs écoles »⁴. Dans l'arrondissement de Colmar, un inspecteur pointe la différence d'un canton à l'autre : « Le canton de la Poutroye est tout français, et celui de Munster tout allemand. Dans ce dernier, beaucoup d'instituteurs sont absolument étrangers à la langue nationale »⁵. De même, en Catalogne la méconnaissance du français par les maîtres est pointée du doigt :

« Doit-on être surpris que toutes les leçons orales, données dans les écoles rurales, le soient dans ce langage barbare ! Il me serait facile de citer des maires et même des instituteurs, à qui j'ai été obligé de faire traduire mes questions en catalan ; c'est là un des plus grands obstacles à l'instruction primaire. »⁶

Enfin, les commentaires sur des instituteurs du Pays Basque sont particulièrement offensifs, mêlant illettrisme et alcoolisme : ici « les instituteurs parlent en général tous en basque à leurs élèves »⁷ ; là « ils savent à peine lire et écrire ; ils ne parlent que basque. Il est impossible de leur rien faire comprendre, et ils se livrent, en général, aux excès de la boisson. »⁸

Les autres responsables du fiasco scolaire mentionnés par les inspecteurs sont les parents, qui manquent de motivation : beaucoup ne voient pas grand intérêt à apprendre la langue française, ni même à scolariser leurs enfants. Ils préfèrent les garder auprès d'eux pour les travaux des champs, et ne les envoient à l'école que quelques mois dans l'année, lorsqu'ils ont moins besoin de main d'œuvre. Dans l'arrondissement du Puy, en Haute-Loire, l'inspecteur fustige

« les habitants des campagnes, trop ignorants pour sentir même qu'ils le sont. Aux observations qu'on leur adresse sur l'utilité de l'instruction, ils répondent dans leur patois que *le soleil se lève pour les ignorants tout comme pour les savants ; qu'ils passent bien comme ils sont, et que leurs enfants passeront de même.* »⁹

On tient le même discours dans les Vosges, où il est rapporté que la plupart des parents du canton de Bulgnéville disent qu' « il n'est pas besoin de grammaire pour des paysans », ce qui fait que « les enfants parlent [...] généralement patois »¹⁰. Et « si un enfant se sert d'une

¹ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 132.

² *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 129.

³ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 127.

⁴ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 168.

⁵ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 127.

⁶ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 125.

⁷ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 129.

⁸ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 127.

⁹ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 53.

¹⁰ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 134.

expression française, retenue par hasard, le père et la mère se moquent de lui et y substituent un patois barbare »¹. Cette absence d'enthousiasme pour le français est également attestée dans l'arrondissement de Vitry, dans la Marne, où l'inspecteur signale que cette langue n'est pas la bienvenue dans certaines familles :

« J'ai entendu même plusieurs maîtres se plaindre que les parents défendissent de montrer à parler à leurs enfants ; *qu'ils sachent lire et écrire*, dit-on en patois, *c'est suffisant ; ils n'ont pas besoin de savoir parler comme des bourgeois.* »²

Les situations décrites sont donc souvent jugées désastreuses, et les remèdes proposés sont plus ou moins drastiques. En Alsace, conscient de la difficulté pour le français de s'imposer face à une langue prestigieuse comme l'allemand, un inspecteur préconise une montée en puissance progressive :

« La langue française devrait être enseignée dans toutes les écoles et à tous les élèves. On devrait y mettre les enfants dès qu'ils savent lire l'allemand avec lequel elle marcherait de front et partagerait les heures de classe. »³

Et le moment venu, la langue maternelle serait complètement écartée :

« Dans les commencements, sans doute, les explications, les demandes et les réponses auraient besoin d'être traduites, mais peu à peu la traduction deviendrait moins nécessaire et serait bientôt supprimée. C'est de cette manière, et de cette manière seulement, que l'enseignement de notre langue profiterait aux élèves, et que l'usage s'en répandrait avec les principes. »⁴

Du côté de Vannes dans le Morbihan, l'approche recommandée est également progressive, jusqu'à ce que le couperet tombe :

« Lorsqu'à l'aide de dialogues familiers et de vocabulaires méthodiques, ils auraient appris les mots les plus usuels de la langue française, le breton leur serait absolument interdit. »⁵

Mais ailleurs les préconisations sont plus abruptes, puisqu'elles consistent simplement à interdire d'emblée le recours à la langue locale. Dans le canton de Mauléon, dans les Basses-Pyrénées, après avoir exigé des maîtres « l'abolition entière de l'usage de la langue basque en classe »⁶, l'inspecteur leur donne des consignes strictes :

« Je leur ai fait sentir combien il importe à nos enfants d'apprendre et de parler la langue de la nation pour tous les usages de la vie sociale. Je leur ai également recommandé d'abandonner entièrement la pratique de la lecture basque, suivie dans tous les temps dans leurs écoles »⁷.

Non loin de là, dans le canton de Bayonne, l'inspecteur recommande, pour contrer la langue basque,

« qu'un ordre exprès obligeât rigoureusement les instituteurs (...) à parler constamment français à leurs élèves, tant en classe que partout ailleurs, de leur prohiber même tout

¹ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 128.

² *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 137.

³ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 168.

⁴ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 168.

⁵ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 168.

⁶ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 129.

⁷ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 129.

enseignement en cet idiome, à l'exception du catéchisme du diocèse qui y est traduit : c'est par ces moyens que l'instruction ferait quelques progrès dans ces contrées. La même obligation devrait être imposée tant aux instituteurs gascons qu'aux basques, relativement à la langue française, qui y est très retardée. »¹

Les prescriptions sont similaires dans l'arrondissement de Perpignan : « C'est au directeur de l'école normale qu'il appartiendra de commencer cette réforme par l'interdiction absolue de l'idiome catalan dans cet établissement. »²

Finalement, l'étude commandée par Guizot, si elle ne fournit pas de données chiffrées, nous éclaire sur la persistance des langues régionales dans une bonne partie du territoire dans les années 1830, et sur les difficultés à y implanter le français. Les « patois » et les « idiomes » tiennent une grande place dans les écoles, y compris dans la bouche des maîtres, mais ils sont toujours présentés comme des obstacles à l'instruction et partout on préconise de les remplacer au plus vite par la « langue nationale ».

Signalons aussi que cette enquête trouve une forme de prolongement deux ans plus tard grâce à l'ordonnance du 26 février 1835, qui instaure dans chaque département un « inspecteur spécial de l'instruction primaire ». Grâce à ce nouveau corps de fonctionnaires, des rapports d'inspection seront désormais établis régulièrement partout en France, constituant une source d'informations conséquente. Eugen Weber cite d'ailleurs pour les années 1860-1870 de nombreux exemples très similaires à ceux qui ressortent de la synthèse de l'enquête Guizot publiée par Lorain : par exemple, ceux qui peuvent signer ne savent pas forcément lire, et encore moins écrire ; ce qui est appris par cœur en français n'est souvent pas compris et donc pas retenu ; surtout, de retour à la maison, les enfants oublient immédiatement le peu qu'ils ont appris à l'école et se remettent au « patois »³. Dans la seconde partie du siècle comme dans la première, l'acquisition du français est donc encore loin d'être une réalité à travers l'Hexagone. Une autre étude que nous allons maintenant examiner, vient d'ailleurs le confirmer.

1.2.3.3.2. L'enquête Duruy – 1863-1864

Une trentaine d'années après Guizot, le ministre Victor Duruy lance à son tour en 1863 une grande enquête sur l'instruction, dont les résultats sont publiés par l'imprimerie impériale en 1866 sous l'intitulé *État de l'instruction primaire en 1864 d'après les rapports officiels des inspecteurs d'académie. Complément de la statistique de 1863*⁴.

Les préfets sont cette fois chargés de piloter l'opération, dont ils confient la mise en œuvre aux maires, aux inspecteurs et aux recteurs. La consultation comporte près de 150 questions

¹ *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 134.

² *Ibid.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 127.

³ Eugen Weber, *op. cit.*, pp. 448-451.

⁴ Josiane Boutet, « Langues et enquêtes quantitatives », in *Langage & Société*, n° 155, *Pratiques des langues en France*, Éditions de la maison des sciences de l'homme, Paris, 2016, p. 9.

sur un ensemble de sujets relevant, d'une part, des pratiques linguistiques, et d'autre part de la vie scolaire¹.

Nous ne nous attarderons ici que sur les résultats généraux de l'étude, étant entendu que nous verrons plus loin dans le détail les éléments concernant la Bretagne. Par ailleurs, il doit être précisé que la fiabilité des données chiffrées présentées par l'étude est incertaine. Nous n'avons en effet aucun renseignement sur la façon dont les enquêteurs ont procédé pour remplir les questionnaires, et comme il est peu probable que chacun ait interrogé des milliers de personnes, on peut légitimement s'interroger sur la façon dont les uns et les autres ont évalué le nombre de personnes de langue française dans leurs communes.

Ensuite, hier comme aujourd'hui, définir qui maîtrise telle ou telle langue requiert un effort de définition qui n'a pas été fait par les porteurs de l'enquête : qui peut être considéré comme francophone ? Quel niveau de maîtrise de la langue faut-il pour rentrer dans cette catégorie ? S'agit-il simplement de la comprendre ? ou d'en parler quelques mots ? Ou faut-il être apte à soutenir une conversation ?

Enfin, les résultats sont donnés par commune, et chacune d'entre elles est comptabilisée comme étant soit francophone, soit non francophone. Il est pourtant certain que dans les régions où l'on parle une langue autre que le français, les communes sont peuplées d'un mélange de locuteurs des deux langues, à des degrés divers.

Sur tous ces points, le manque de clarté et l'absence d'une méthodologie dûment exposée incitent par conséquent à la plus grande prudence dans l'exploitation des résultats.

Cela étant posé, si nous prenons en considération uniquement les grandes lignes de l'enquête, il ressort que² :

- le français est « d'usage général » dans la moitié des départements de l'Hexagone environ, au centre du pays essentiellement.
- A l'inverse, 22 % environ de la population ne parle pas du tout français, ce pourcentage représentant les habitants de 8 381 communes sur les 37 510 recensées.
- Sur les environ quatre millions d'élèves scolarisés, 11 % n'ont aucune connaissance de la langue française, 37 % pourraient la parler mais sans l'écrire, et 52 % sauraient la parler et l'écrire.
- 65 338 écoles déclarent enseigner uniquement en français, 3438 ont recours au français et à une langue locale, et 92 d'entre elles n'utilisent qu'une langue locale.

Notons qu'Eugen Weber doute ici de la véracité des données présentées, estimant que l'affirmation selon laquelle le français serait la langue de la moitié des départements du pays est surévaluée³, et qu'à l'inverse un pourcentage de non-francophones de seulement 22 % est sous-évalué. Mais il explique ces relativement bons chiffres par le fait que « le ministère de l'Instruction publique avait toutes les raisons d'exagérer ses succès et de dissimuler ses échecs. »⁴

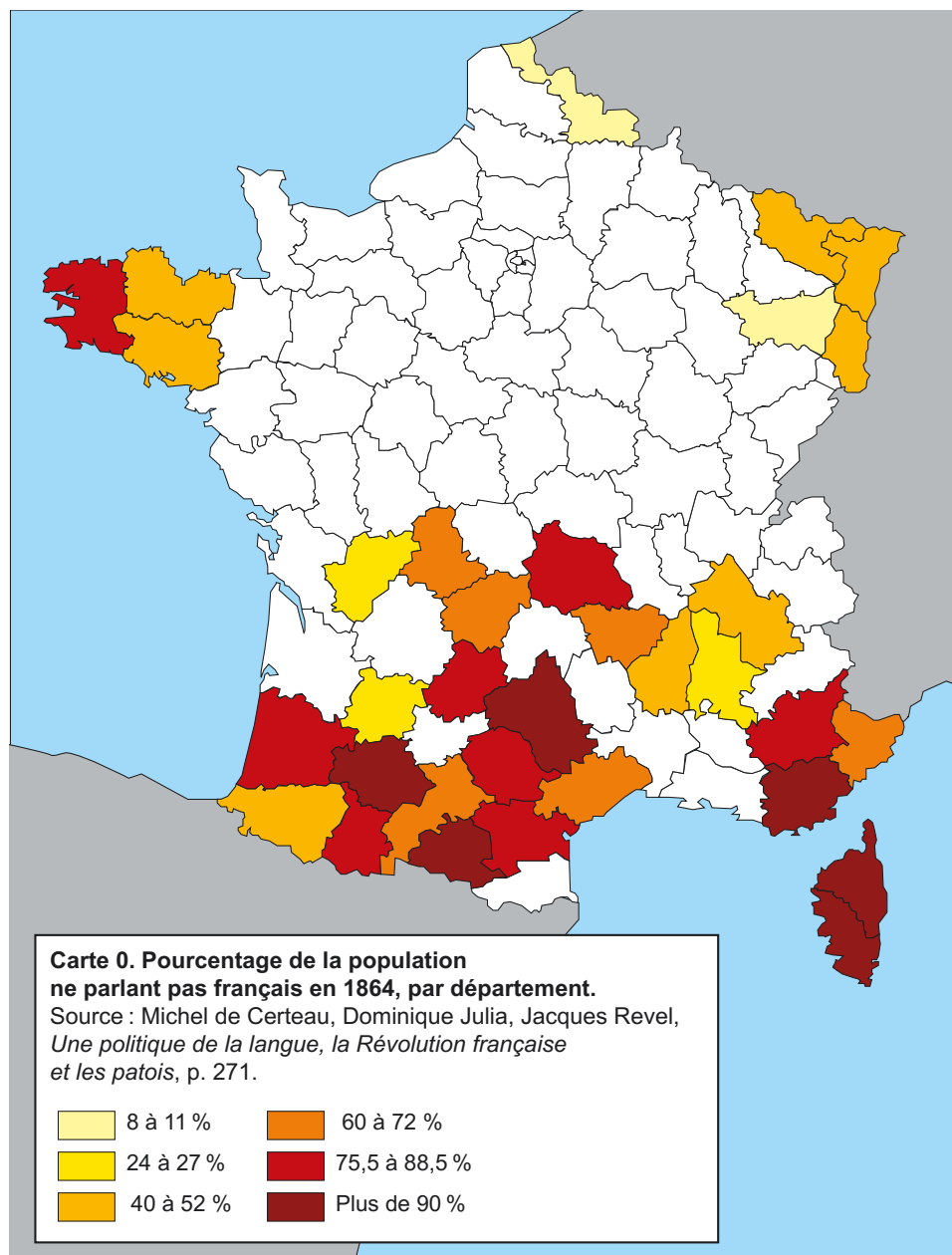
¹ Alexandra Filhon, « Les langues dans les enquêtes de la statistique publique : bilan et perspectives », in Josiane Boutet (dir.), *Pratiques des langues en France, Langage & Société* n° 155, Éditions de la maison des sciences de l'homme, Paris, 2016, pp. 15-38

² André Chervel, *op. cit.*, p. 14 ; Eugen Weber, *op. cit.*, Appendice.

³ Eugen Weber, *op. cit.*, p. 449.

⁴ Eugen Weber, *op. cit.*, pp. 108-110.

Le pourcentage de non francophones varie en réalité considérablement selon les régions, mais là encore, dans la masse de données présentées apparaissent de nombreux chiffres qui semblent suspects à bien des égards. Weber, au terme d'un exercice de comparaison des sources, pointe d'ailleurs toutes les contradictions des résultats de l'enquête sur ce point¹.



Quant à l'historien Philippe Vigier, il précise dans les conclusions qu'il tire de son dépouillement de l'étude² que l'Alsace-Lorraine et la Bretagne connaissent une certaine progression de la francisation dès la fin du second Empire, mais que « le Finistère apparaît comme une citadelle quasi inentamée de la France Patoisante », avec 80 % des habitants

¹ Eugen Weber, *op. cit.*, pp. 110-111.

² Philippe Vigier, *Diffusion d'une langue nationale et résistance des patois en France au XIX^e siècle*, In *Romantisme*, n°25-26, 1979, pp. 201-204.

(507 000 sur 627 000) vivant dans des communes non francophones. La partie sud de l'Hexagone ressort également comme étant un bastion de résistance : dans 21 départements on compte, selon les résultats collectés, plus de 40 % de locuteurs de langues romanes autres que le français ; dans cinq d'entre eux, ce pourcentage monte au-dessus de 90 % de non francophones : 91 % en Ariège, et même 100 % dans le Gers, l'Aveyron, le Var et la Corse !

On ne peut bien entendu valider complètement l'ensemble de ces chiffres, mais on peut cependant retenir que, si la progression de la langue française sur le territoire est réelle dans cette seconde partie du XIX^e siècle, elle est très lente, tout particulièrement en Bretagne, dans le Midi, et en Alsace, où la grande majorité de la population, y compris les enfants en âge scolaire, est décrite comme non francophone¹. L'instruction n'est pas encore généralisée et, loin de Paris, les locuteurs de langues régionales n'ont que peu de raisons d'apprendre le français, pour le moment.

C'est sur ce fond de résistance passive à la propagation du français que commencent à se répandre les méthodes coercitives visant à imposer cette langue dans les écoles, des méthodes attestées depuis la première partie du siècle, ainsi que nous le verrons plus loin.

1.2.4. La Troisième République : l'instruction obligatoire en français

La fin du XIX^e siècle est marquée par la défaite à l'issue de la guerre franco-allemande de 1870-1871, qui débouche sur l'avènement de la III^e République. La France a perdu l'Alsace et la Lorraine et la confiance en sa « grandeur » est ébranlée. Pour se remettre elle va désormais déployer son emprise sur les colonies, ainsi que nous le verrons plus loin.

1.2.4.1. Des lois qui refondent le système scolaire

En ce qui concerne l'Hexagone, c'est aussi à cette époque, alors que Jules Ferry est ministre de l'Instruction publique (1879-1880, puis 1882), qu'est votée une série de lois qui définiront le paysage scolaire français pour longtemps. La Troisième République parvient ainsi à mettre en œuvre ce que les révolutionnaires avaient échoué à instaurer : une instruction obligatoire, gratuite et laïque, affranchie de l'influence de l'Église, et qui formera des citoyens fidèles à la patrie. Cette politique ne sera pas sans conséquences pour les langues régionales, même si cette fois elles ne sont pas officiellement dans le viseur du législateur.

1.2.4.1.1. Les lois Ferry et l'instruction obligatoire

Le gouvernement, par la loi du 9 août 1879 dite loi Paul Bert², commence par contraindre tous les départements à créer dans les quatre ans des écoles normales, chargées de former des institutrices et des instituteurs laïcs. La laïcité est en effet un élément clef de la mise sur pied du système d'instruction publique, et Paul Bert en est l'un des grands promoteurs. Universitaire

¹ André Chervel, *op. cit.*, p. 14 ; Pierre Barral, « Depuis quand les paysans se sentent-ils français ? », in *Ruralia – Sciences sociales et mondes ruraux contemporains*, n° 03, 1998.

² Texte complet de la loi en Annexe 8.

et député de l'Yonne, il déclare d'ailleurs dans un discours prononcé à Auxerre le 19 août 1880 que l'école

« est notre église laïque à nous, où l'on enseigne des vérités scientifiques et démontrables auxquelles seuls les aliénés ne croient pas, où l'on enseigne les vertus civiques et la religion de la Patrie : car c'est une religion qui, si elle n'a pas de mystères, a ses dogmes, ses héros, ses martyrs »¹.

Six mois plus tard, la loi du 27 février 1880² vient confirmer cette vision en excluant les représentants de l'Église du Conseil supérieur de l'instruction publique. Puis la loi Ferry de 1882 remplace l'instruction religieuse par l'instruction morale et civique. Et le coup de grâce est donné par la loi Goblet³ du 30 octobre 1886 (chapitre II, article 17) qui interdit aux religieux d'enseigner dans les écoles publiques.

C'est ensuite le caractère gratuit et obligatoire de l'école qui est instauré : tout d'abord, la loi du 16 juin 1881 affirme dès son article 1^{er} la totale gratuité de l'enseignement primaire⁴. Cette mesure vient renforcer un dispositif existant depuis la loi Guizot de 1833, qui prévoyait déjà que les familles modestes seraient dispensées de paiement, ainsi que la loi Falloux de 1850, qui autorisait les communes à ne pas entretenir d'école publique si une école « libre »⁵ assurait un enseignement primaire gratuit pour les familles démunies.

Puis vient la loi du 28 mars 1882 qui fixe l'obligation de scolarisation pour tous les enfants, filles autant que garçons, de six à treize ans, avec autorisation, toutefois, de quitter l'école avant cet âge pour ceux qui auront obtenu le certificat d'études primaires. Les parents peuvent choisir entre l'école publique, l'école privée ou l'instruction à la maison. Quant à l'enseignement religieux, il est facultatif dans les écoles privées et banni des établissements publics, mais un jour par semaine, en plus du dimanche, est laissé disponible afin de permettre aux enfants d'aller au catéchisme. L'enseignement de la morale religieuse est en effet supprimé des écoles publiques et remplacé par « l'instruction morale et civique » (article 1^{er}). La figure emblématique du « hussard noir de la République » est née.

Cette batterie de lois est en fait l'aboutissement d'un mouvement de développement de l'instruction entamé depuis le début du siècle, notamment par les lois Guizot et Duruy. Les écoles s'étaient déjà multipliées, et la gratuité était fréquente, au moins pour les enfants des classes modestes. On n'observe d'ailleurs pas d'augmentation substantielle du nombre d'élèves à la suite des lois Ferry, puisqu'il passe, selon Marc Loison, de 5,341 millions environ en 1882 à un peu moins de 5,527 millions en 1900⁶.

Mais les lois Ferry représentent néanmoins une réelle avancée en ce qu'elles rendent l'instruction obligatoire pour tous à partir de six ans, y compris les filles et les enfants des campagnes, que les parents préféreraient souvent garder chez eux pour aider aux travaux de la

¹ Discours prononcé à la Distribution des Prix aux Écoles communales de Garçons de la ville d'Auxerre par M. Paul Bert, Député de l'Yonne, le jeudi 19 août 1880, p. 5. (voir Archives de l'Yonne).

² Texte publié au *Journal officiel* du 28 février 1880.

³ René Goblet, alors ministre de l'Instruction publique.

⁴ Texte complet de la loi en Annexe 9.

⁵ Les écoles dites libres sont celles qui ne dépendent pas de l'État, essentiellement des écoles religieuses.

⁶ Marc Loison, *op. cit.*, p. 242.

ferme. Plusieurs articles de la loi de 1882 précisent d'ailleurs les modalités de contrôle de la fréquentation de l'école, et surtout les sanctions en cas d'absences répétées. Le bond en avant est par ailleurs plus qualitatif que quantitatif, avec la diminution des effectifs par classe, la formation des maîtres et la mise sur pied de programmes, de méthodes et de matériel pédagogique¹.

L'évolution de la situation en matière d'enseignement est donc positive et l'école gratuite et obligatoire est un progrès social considérable. Ces séries de lois et de mesures ont d'ailleurs raison de l'analphabétisme, puisque 97,1 % des hommes et 94,8 % des femmes signent leurs noms dans les registres de mariage dès 1901-1906, et l'on compte seulement 5,1 % d'illettrés parmi les conscrits de cette même année 1906².

La question linguistique est en revanche la grande absente des textes. La seule mention à ce propos se trouve en quatrième ligne de l'article premier de la loi de 1882, qui dit simplement que l'enseignement primaire comprend « la langue et les éléments de la littérature française ». Le législateur aborde donc la question de la même façon que ses prédécesseurs tout au long du XIX^e siècle : il ne traite pas le sujet de la langue de l'école dans l'arsenal législatif et préfère s'en remettre aux règlements scolaires. Ceux-ci s'avèreront tout aussi efficaces qu'une inscription dans la loi.

Un autre élément contribuera par ailleurs à chasser les langues régionales hors de l'école : le catéchisme figurait au programme sous les lois Guizot et Falloux, et il était généralement inculqué en langue locale, les curés veillant à ce qu'il soit compris de tous. Mais la nouvelle loi exclut l'instruction religieuse des établissements publics, l'article 2 précisant qu'il doit désormais être enseigné « en dehors des édifices scolaires », et qu'il est même « facultatif dans les écoles privées ». Les « patois » et « dialectes » perdent ainsi l'un de leurs rares accès à l'école publique³.

1.2.4.1.2. Les lois anticléricales

On ne peut dresser un tableau de ce qu'est le monde de l'éducation au tournant du XX^e siècle sans évoquer la question religieuse. D'une part le clergé occupe de longue date une place importante dans le dispositif, comme en témoignent les chiffres de l'année 1901-1902 : sur les 5 551 000 enfants scolarisés en France, 1 510 000 fréquentent des établissements congréganistes, soit plus de 27 % des effectifs⁴. D'autre part, la question n'est pas anodine sur le plan linguistique car durant la Troisième République, langues régionales et clergé sont intimement liés dans l'esprit des anticléricaux, qui estiment que les « idiomes » et les « patois » sont des outils dont se sert le clergé pour tenir la population sous sa coupe. Le combat opiniâtre qu'ils mènent contre les écoles confessionnelles ne sera donc pas sans conséquences pour les langues régionales.

¹ *Ibid.*

² François Furet et Jacques Ozouf, *op. cit.*, p. 57.

³ André Chervel, *op. cit.*, pp. 26-27.

⁴ Marc Loison, *op. cit.*, pp. 239-241.

Examinons en premier lieu ce que sont ces congrégations que l'on retrouve à la tête de nombreuses écoles. Leurs membres font vœu de pauvreté, de chasteté et d'obéissance à Dieu, mais ils prononcent seulement des vœux simples, c'est-à-dire temporaires. Chacune définit son champ d'action (congrégations missionnaires, hospitalières, enseignantes etc.), et ses propres règles. Parmi celles qui sont présentes dans le champ éducatif, on compte les jésuites de la Compagnie de Jésus, les Frères maristes des écoles, les Frères des écoles chrétiennes (ou lassaliens, du nom du fondateur Jean-Baptiste de La Salle), les Frères de l'instruction chrétienne de Ploërmel (ou Mennaisiens, du nom du fondateur Jean-Marie de Lamennais), les Sœurs de Saint-Joseph de Cluny, les Filles de la Providence, ou encore les Filles de la Sagesse, pour n'en citer que quelques-unes.

Elles connaissent au fil des années des fortunes diverses, selon le positionnement du pouvoir en place, plus favorable sous l'Ancien Régime, et plus hostile durant certaines périodes républicaines. Les congrégations enseignantes sont ainsi supprimées par la Convention en 1792, puis elles reviennent sur le devant de la scène au XIX^e siècle¹. Un concordat est signé en 1801, qui prévoit que les évêques et les curés soient payés par l'État (article 14), sous réserve d'un serment de fidélité au gouvernement (articles 6 et 7). Ce siècle est considéré comme leur âge d'or², avec notamment les lois Guizot et Falloux.

Puis elles sont de nouveau menacées sous la Troisième République, une période marquée par une succession de lois et de mesures visant, notamment, à exclure le clergé du domaine de l'éducation. En 1880, deux décrets bannissent ainsi les jésuites de France et imposent aux autres congrégations l'obtention d'une autorisation légale, ce qui aboutit à une première vague d'expulsions³. Vingt ans plus tard, Pierre Waldeck-Rousseau (1846-1904), élu Président du Conseil, fait voter la loi du 1^{er} juillet 1901 sur les associations⁴. Celle-ci, connue pour garantir, précisément, la liberté de constituer des associations, établit par ailleurs dans ses articles 13, 14, 16 et 18 du titre III que toutes les congrégations, nouvelles ou existantes, devront être autorisées par décret du Conseil d'État. Celles qui n'obtiendront pas cette autorisation seront déclarées illicites et dissoutes.

En 1902, la victoire du « Bloc des gauches » aux élections législatives permet à Émile Combes, un ancien séminariste devenu médecin, de prendre à son tour la présidence du Conseil et d'occuper la fonction de ministre de l'Intérieur et des Cultes. Anticlérical farouche, il se distingue par la guerre qu'il mène, trois ans durant, contre les congrégations religieuses. Après avoir massivement refusé d'octroyer les autorisations rendues obligatoires par la loi de 1901, il donne, à l'été 1902, l'ordre de fermeture de 3000 écoles de congrégations non autorisées : 2676 décident d'obtempérer, alors que 324 font de la résistance⁵.

¹ Sophie Hasquenoph, *Histoire des ordres et congrégations religieuses en France du Moyen Âge à nos jours*, Les classiques de Champ Vallon, 2009, pp. 989-1040 ;

² Michel Lagrée, « Les congrégations », in *Patrimoine religieux en Bretagne*, Éditions Ouest-France, 1998, p. 35.

³ Yvon Le Bras, *La politique anticléricale du ministère Combes* (mémoire de maîtrise), Université de Bretagne Occidentale, Brest, 1985, pp. 10-11.

⁴ Texte complet accessible sur Legifrance :

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000006294383/1901-07-02/#LEGIARTI000006294383>

⁵ Fañch Broudic, *L'interdiction du breton en 1902 : la III^e République contre les langues régionales*, Coop Breizh, Spézet, 1997.

Le coup final est porté en juillet 1904 par une loi au titre très explicite, la « Loi relative à la suppression de l'enseignement congréganiste »¹, qui prévoit qu'aucune congrégation ne pourra désormais diriger des écoles, et que les frères et sœurs qui œuvrent dans l'éducation ne pourront poursuivre leurs activités que s'ils se sécularisent. Beaucoup refusent et ils sont des dizaines de milliers² à quitter la France au fil des années pour fonder des établissements à l'étranger, sur plusieurs continents (Europe, Amériques, Chine, etc.)³.

En décembre 1905, la loi de Séparation de l'Église et de l'État⁴ vient conclure un quart de siècle de conflit entre anticléricaux et soutiens de l'Église. La loi établit deux grands principes fondamentaux, encore en vigueur à ce jour : la liberté de croyance et de culte, et la stricte sécularisation de l'État. Elle scelle ainsi la relégation du clergé, dont l'influence est désormais largement réduite, et qui a perdu en l'espace de quelques années un terrain considérable dans l'enseignement : l'année scolaire 1882, leurs écoles étaient fréquentées par environ 1 773 000 élèves (écoles congréganistes publiques et privées) ; en 1912-1913 ils ne sont plus que 38 200⁵.

Il va sans dire que ces quelques années de confrontation laissent des marques durables en ce qui concerne les langues régionales : d'une part, l'hégémonie des écoles publiques, sous l'autorité d'un gouvernement hostile à ces langues, scelle leur bannissement du monde scolaire ; d'autre part, si les religieux veulent continuer à diriger des écoles et à enseigner, ils devront désormais se conformer aux règles de l'État, et tout particulièrement s'engager à n'enseigner qu'en français.

Un nouvel événement vient alors à nouveau bouleverser le cours des choses : l'Union sacrée proclamée au déclenchement de la Première Guerre mondiale entraîne le retour de bon nombre de religieux exilés en vue de leur mobilisation. A l'issue du conflit, les lois anti-congréganistes sont suspendues et les religieux sont de nouveau autorisés à enseigner. Il faudra cependant attendre 1940 et la Seconde Guerre mondiale pour que le retour de toutes les congrégations soit autorisé, mettant fin à plusieurs décennies d'affrontement.

1.2.4.1.3. La circulaire de Monzie

Les langues régionales ne bénéficient en revanche d'aucune ouverture dans l'après-guerre, et l'on observe même que la situation se fige jusqu'au milieu du XX^e siècle.

¹ Texte complet du Journal officiel disponible en ligne : https://fr.wikipedia.org/wiki/Loi_du_7_juillet_1904#/media/Fichier:Loi_congréganistes_JORF_19040708.jpg

² Patrick Cabanel estime que le nombre de congréganistes exilés au fil des années est de l'ordre de 30 000, entre 1901 et 1914, cf « Le grand exil des congrégations enseignantes au début du XX^e siècle. L'exemple des Jésuites », in *Revue d'histoire de l'Église de France*, tome 81, n°206, *L'enseignement catholique en France aux XIX^e et XX^e siècles*, 1995. P. 207.

³ Voir Patrick Cabanel, *op. cit.*, pp. 207-209.

⁴ Texte complet du Journal officiel disponible en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000508749>

⁵ Marc Loison, *op. cit.*, pp. 239-241.

Dès décembre 1924, une circulaire de François Albert, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, évoque les dialectes romans et, bien que reconnaissant qu'ils peuvent contribuer à l'apprentissage du français, il rejette l'idée de leur prise en compte dans l'enseignement. L'une des raisons invoquées est la préservation de l'unité nationale¹.

Mais l'histoire retiendra surtout le nom de son successeur, Anatole de Monzie (1876-1947), qui occupe le ministère très brièvement du 17 avril au 11 octobre 1925, avant de le retrouver de 1932 à 1934. Ses six premiers mois en poste sont marqués par une circulaire hostile à l'inclusion des langues régionales dans les écoles².

Les instituteurs de la Fédération Régionaliste Française réclament rapidement en 1925 l'autorisation d'utiliser les langues régionales dans leurs classes, et soutiennent que « la connaissance du patois, en sus du français, augmente la valeur sociale de l'homme par la seule gymnastique bilingue qu'elle suppose de nécessité ». De Monzie répond à cette demande le 19 août par sa fameuse circulaire aux recteurs³, dans laquelle il balaye l'argument invoqué par les instituteurs (qui a trouvé depuis lors de nombreux défenseurs) considérant que les « patois » ne sont pas des langues nobles et que les langues locales ne peuvent servir à enseigner le français. Il salue néanmoins diplomatiquement les professeurs et érudits qui, « penchés sur ces fleurs de notre terroir, en ont étudié avec amour toutes les variétés », mais s'il admet leur enseignement en université, il ne l'autorise pas dans les écoles primaires, car « le français pourrait être corrompu par le patois ».

Puis il passe en revue les différents textes qui, depuis Villers-Cotterêt en 1539 jusqu'au ministère Combes, ont rendu obligatoire la pratique de la « langue nationale ». On perçoit à chaque ligne de cet exposé une volonté d'étouffer dans l'œuf toute velléité de revendication linguistique, car celles-ci pourraient selon lui mettre en péril l'unité du pays : « la France, si unie qu'elle soit, ne l'est jamais trop » et « l'école laïque, pas plus que l'Église concordataire, ne saurait abriter des parlars concurrents d'une langue française dont le culte jaloux n'aura jamais assez d'autels. »

Il conclut en validant l'aspect patrimonial des cultures régionales, mais en écartant les langues qui les portent : « il n'est pas nécessaire de pratiquer le langage local pour pratiquer tous les devoirs du régionalisme, pour s'employer à la sauvegarde des chers monuments du passé ». Bien que donnant des gages aux porteurs de la revendication, de Monzie leur oppose donc une fin de non-recevoir en ce qui concerne l'introduction des « patois » et « dialectes » dans le cursus scolaire. Cette circulaire, qui sera le dernier texte important sur le sujet jusqu'au milieu du siècle, scelle ainsi le sort des langues locales en les maintenant hors de l'école pour quelques décennies encore.

Comme il a été indiqué précédemment, une batterie de lois restrictives n'aura donc pas été nécessaire pour imposer le français dans les établissements scolaires des différentes régions de l'Hexagone : circulaires et règlements, soigneusement appliqués par des enseignants

¹ Rémi Rouquette, *op. cit.*, p. 379.

² Rémi Rouquette, *ibid.*

³ Anatole de Monzie, « 129, 14 août 1925 : Circulaire sur les idiomes locaux », in *L'enseignement du Français à l'école primaire – Textes officiels*. Tome 2 (1880-1939), Institut national de recherche pédagogique, Paris, 1995, pp. 334-337. Toutes les citations suivantes sont tirées du texte de la circulaire, disponible en Annexe 13.

convaincus « que la disparition des patois était bonne pour la France et leurs élèves »¹, auront suffi.

C'est en effet sur un corpus extrêmement maigre que s'appuient les maîtres pour bannir les langues régionales des écoles : dès les années 1830 on trouve aux archives départementales du Finistère nombre de règlements qui établissent qu'« Il est interdit aux instituteurs de rien apprendre aux enfants en idiome Breton »², mais si cela implique que les élèves n'apprendront pas à lire et à écrire dans leur langue maternelle, il n'est en revanche pas défendu de l'utiliser pour se faire comprendre³. Nous avons par ailleurs vu qu'en 1851, l'article 29 du *Règlement modèle pour les écoles publiques* publié par le ministère stipulait que « le français sera seul en usage à l'école »⁴, une phrase qui sera ensuite reprise dans les règlements scolaires tout au long du siècle. Elle est encore présente dans le règlement modèle du 6 janvier 1881, à l'article 14, et c'est cette place qu'elle occupe ensuite dans tous les documents que j'ai pu examiner en différentes archives départementales. La circulaire d'Anatole de Monzie vient enfin, en quelque sorte, renforcer un dispositif déjà largement en place, mais qui ne sera jamais en réalité passé par une loi.

1.2.4.2. Des pédagogies qui s'opposent

Si les règlements scolaires de la fin du XIX^e siècle sont unanimes à décréter que la seule langue autorisée en milieu scolaire est le français, la question n'est cependant pas consensuelle parmi les pédagogues, qui sont divisés sur ce sujet : certains veulent barrer la porte des écoles aux langues régionales quand d'autres estiment au contraire qu'elles sont utiles pour les apprentissages, y compris du français.

Parmi les premiers, certains vont jusqu'à proposer une solution radicale, consistant à éloigner les instituteurs de leur lieu d'origine, de telle sorte qu'ils n'aient d'autre choix que d'utiliser le français. L'inspecteur général Le Bourgeois, par exemple, suggère en 1881 en Ariège de « dépayser » les maîtres afin de leur faire perdre leurs « défauts du terroir » et de mieux les instruire « comme ces jeunes gens que le service militaire a dégrossis »⁵. De même, Irénée Carré, en Bretagne, estime qu'il vaut mieux que les maîtres ne connaissent pas du tout le breton, et il relève que « c'est ce qui a souvent déterminé l'administration, dans la Basse-Bretagne, à envoyer, dans des communes où l'on ne parlait que le breton, des instituteurs ne sachant que le français »⁶. Si ce cas de figure semble avoir été assez répandu, les recrutements locaux, tout au moins au sein du département, semblent également courants. Mais l'intention n'est pas ici de mieux prendre en compte les réalités du terrain, et surtout pas

¹ Rémi Rouquette, *op. cit.*, p. 380.

² Archives départementales de Quimper, 1 T 33, Règlements départementaux et d'arrondissement (1829-1907), Arrondissement de Brest, 23 janvier 1834, Comité d'Instruction primaire, Projet de règlement pour les écoles primaires de l'arrondissement.

³ Il est d'ailleurs parfois spécifié que les instituteurs « pourront seulement se servir de cette langue pour communiquer avec les enfants qui n'entendraient pas le français ». Cf archive citée, « Additions et modifications au projet de règlement etc. ».

⁴ André Chervel, *op. cit.*, p. 27.

⁵ Cité par Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996, p. 73.

⁶ Irénée Carré, « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes dans nos colonies et dans les pays soumis à notre protectorat », in *Revue pédagogique*, Tome XVIII, n° 4, 15 avril 1891, p. 300.

les réalités linguistiques : « L'on préférerait que des ruraux enseignent les ruraux – mais des ruraux capables d'acquérir bientôt l'urbanité de langage et de mœurs qui convenait à leur état »¹.

Tous ne partagent cependant pas cette vision, et l'on doit aussi citer quelques pédagogues et responsables de l'instruction publique de ce tournant de siècle dont les voix disent autre chose.

1.2.4.2.1. Michel Bréal, le défenseur des « patois »

C'est le cas en particulier de Michel Bréal (1832-1915), un linguiste qui s'intéresse aux questions d'instruction et qui a l'oreille du ministère. Il se fait l'apôtre des « patois » dans son ouvrage intitulé *Quelques mots sur l'instruction publique en France*², paru en 1872, et dont l'objet est un programme de refonte de l'enseignement. Il y revient quelques années plus tard lors d'une conférence sur l'enseignement du français³, prononcée à la Sorbonne en 1878 devant le ministre de l'époque et 1500 instituteurs.

Dans le livre, il commence par expliquer que l'on ne doit pas « enseigner le français comme une sorte de latin, mais qu'il faut l'appuyer autant que possible à la langue populaire, dont il est le correctif et l'idéal ». Malgré cette formule affirmant la supériorité du français, il fait preuve de beaucoup d'ouverture d'esprit quand il considère, à l'inverse de l'opinion très largement dominante à l'époque, qu'il n'y a pas lieu de considérer les langues locales « comme une sorte de corruption ou de caricature du français ». Faisant preuve d'une grande justesse dans son analyse, il se réjouit de ce que ces « patois »

« commencent à être envisagés sous leur vrai jour, c'est-à-dire comme des dialectes non moins anciens, non moins réguliers que le français proprement dit, lequel pour avoir été le dialecte de l'Ile-de-France, est devenu la langue littéraire de notre pays. »⁴

Il recommande ainsi aux instituteurs d'avoir recours à la langue maternelle des enfants pour mieux enseigner le français :

« Loin de nuire à l'étude du français, le patois en est le plus utile auxiliaire, et il ne sera pas difficile de démontrer que là où il existe un patois, l'enseignement grammatical, pour peu qu'on sache s'y prendre, devient aussitôt plus intéressant et plus solide. »⁵

Il s'agit là bien entendu des langues romanes d'oïl et d'oc, qualifiées à l'époque de « patois ». Suffisamment proches du français, elles peuvent contribuer à son enseignement à travers la méthode des comparaisons, que Bréal détaille ensuite sur quelques pages. Il n'ignore pas, par ailleurs, la présence sur le territoire de langues non romanes, et il recommande pour elles également la plus grande attention : « Quant aux provinces, qui, comme la Bretagne et le pays basque, parlent une langue à part, introduisez le français tout en respectant le dialecte natal. » Il va même jusqu'à faire remarquer que « les seules bonnes poésies que la France ait produites pendant la guerre de 1870-71, sont en provençal, en breton et en allemand⁶ ».

¹ Jean-François Chanet, *op. cit.*, p. 72.

² Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Hachette, Paris, 1872.

³ Texte publié au sein de l'article de Pierre Boutan « Michel Bréal, "Ami des patois" : linguistique, pédagogie, politique », in *Langages*, 29^e année, n°120, *Les savoirs de la langue : histoire et disciplinarité*, 1995, pp. 33-51.

⁴ Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Hachette, Paris, 1872, p. 59.

⁵ Michel Bréal, *op. cit.*, p. 60.

⁶ Michel Bréal, *op. cit.*, pp. 64-65.

On le voit, ces écrits tranchent avec le rejet si répandu des langues régionales sous la Troisième République. Certains intellectuels ont en réalité une approche bien plus fine de la question, et celle de Bréal étonne même par sa modernité. Mais son esprit d'ouverture connaît des limites, et il ne remet jamais en cause la primauté de la langue française et l'impératif d'unité nationale. Dans sa conférence de la Sorbonne, il déclare en effet aux instituteurs qu'ils sont « les représentants de l'unité française en ce qu'elle a de meilleur ». Il montre également une grande perspicacité quant à l'avenir des langues régionales :

« cette œuvre d'assimilation est aujourd'hui assez avancée pour qu'on puisse faire grâce à ce qui reste de diversités provinciales. Laissez donc les patois vivre à côté de l'école. L'administration, le journalisme, le service militaire les feront assez vite disparaître¹. »

1.2.4.2.2. Félix Pécaut et les « vraies langues »

Citons aussi un autre pédagogue, Félix Pécaut (1828-1898), originaire du Béarn et inspecteur général de l'Instruction publique. Comme Bréal, Pécaut est favorable à un apprentissage du français qui prenne en compte les langues maternelles des élèves.

Dans un ouvrage recensant quinze ans de ses notes sur l'éducation², il traite ainsi de l'« Usage des patois dans les écoles ». Il précise tout d'abord qu'il entend distinguer, non seulement les langues « complètes à elles seules » telles que le breton et le basque, mais aussi les idiomes « intermédiaires entre le latin et le français » comme le provençal et le gascon, des « *patois* proprement dits, ceux qui sont, non une langue particulière, mais une déformation, laide et sans noblesse, du français ». Puis il énonce les raisons pour lesquelles il recommande le recours aux idiomes « intermédiaires entre le latin et le français, tel que le provençal, tel encore que le gascon et particulièrement cette forme de gascon qui est le béarnais » :

- « Ils sont utiles pour la comparaison de leurs formes grammaticales avec les nôtres.
- Chacun d'eux est un précieux trésor de tours piquants, ou gracieux, ou graves, de proverbes, de chants, bref l'expression de toute une façon particulière de comprendre et de sentir la vie.
- Il est fâcheux de créer le divorce entre les deux langues, l'une maternelle, ordinaire, qui exprime tout l'intime et tout l'ordinaire de l'expérience quotidienne, et l'autre savante, administrative, scolaire...
- Bannir l'idiome local, c'est se résigner à ce que l'enfant ne livre à l'école qu'un *moi* artificiel, composé, insincère... »

Il ne manque pas de lister aussi les obstacles qui se dressent face à la volonté d'intégrer les « idiomes » dans les modes d'apprentissage du français, comme la supposée liberté d'une langue orale « qui n'impose à la pensée aucune contrainte », ou le manque de compétences des maîtres pour se lancer dans un exercice de comparaisons étymologiques. Il conclut surtout par cette remarque établissant une hiérarchie linguistique qui ne laisse guère d'espoir aux défenseurs des langues régionales :

¹ Pierre Boutan, *op. cit.*, p. 36.

² Félix Pécaut, *Quinze ans d'éducation - Notes écrites au jour le jour*, Delagrave, Paris, 1932, 9e éd. (1^{re} édition en 1902), pp. 381-384. Cité par Pierre Boutan, « Langue(s) maternelle(s): de la mère ou de la patrie ? », in *Éla. Études de linguistique appliquée*, Klincksieck, n° 130, 2003, pp. 137 à 151.

« il y a des pertes auxquelles il faut nous résigner : en devenant des Français, nous avons dû prendre notre parti de sacrifier bien des choses locales, provinciales, originales, qui sans doute ne sont pas sans prix, mais dont le sacrifice est nécessaire ».

1.2.4.2.3. Irénée Carré et la « méthode maternelle »

Les positions de Bréal et Pécaut, si elles sont entendues¹, restent très minoritaires et l'heure est plutôt à une approche qui tend à éliminer totalement les langues régionales du périmètre de l'école. L'un des chefs de file principaux de cette tendance est Irénée Carré (1829-1909).

Né dans les Ardennes, agrégé de grammaire, Carré est nommé inspecteur d'académie, puis inspecteur général de l'enseignement primaire, après une carrière de professeur. Il est surtout connu, d'une part pour avoir été le créateur, en 1873, du certificat d'études, et d'autre part pour avoir développé et promu, à partir du milieu des années 1880, une méthode d'enseignement qui porte son nom, et qu'on qualifie aussi de « méthode maternelle » ou « méthode directe ». Inspirée des modes d'apprentissage intuitifs en usage de longue date en Allemagne et en Alsace, elle transpose des techniques utilisées en didactique des langues étrangères pour les appliquer aux langues régionales².

Le principe en est simple : l'instituteur doit se comporter comme la mère qui apprend à son enfant à parler. C'est-à-dire qu'il doit lui montrer des objets, ou des dessins, les nommer, et faire répéter ces mots à l'élève. Pour cela, il doit constituer un « musée scolaire » d'objets usuels qu'il conserve dans la classe. Les adjectifs et les verbes s'apprennent aussi par la pratique, les enfants mimant toutes sortes de situations, « et bientôt la classe est à même de conjuguer, au présent, au passé et au futur, toutes sortes de verbes : "je mets ma main droite sur mon épaule gauche, tu mets, etc., etc." »³

Contrairement à ce qui se pratique jusqu'alors dans les écoles, Carré estime que le maître ne doit jamais traduire ces mots dans la langue maternelle des écoliers, étant donné « les résultats médiocres que donne partout dans les classes, au point de vue pratique, l'enseignement des langues vivantes par la traduction ». A l'inverse, la « méthode maternelle » apprend aux enfants à penser directement en français : « Quand on va directement des objets et des actes aux mots qui les expriment, forcément on associe les mots aux choses elles-mêmes et l'on pense dans la langue qu'on apprend »⁴. Et il affirme qu'avec sa technique l'élève

¹ Bréal sera nommé par le ministre Ferry inspecteur général de l'Instruction publique pour l'enseignement supérieur et membre de la Commission permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique en 1879.

² Laurent Puren, *L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français, du XIX^e siècle à nos jours*, Université de Paris III Sorbonne nouvelle, Paris, 2004 (thèse, multigr.), pp. 95-96 et p. 52.

³ Irénée Carré, « La Basse-Bretagne. Ses habitants, ses mœurs, ses usages, ses écoles », in *Annuaire de l'enseignement primaire*, Paris, Armand Colin, 1891, pp. 495-497.

⁴ Irénée Carré, « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes de nos colonies et des pays soumis à notre Protectorat, ainsi que dans tous ceux dont la langue usuelle est autre que la langue française », in *Revue pédagogique*, avril 1891, repris dans *Méthode pratique de langage et de lecture, d'écriture, de calcul, etc. à l'usage du Cours préparatoire des Écoles primaires, Livre du maître*, Librairie A. Colin, Paris, 1914, pp. 38-39.

sait faire des phrases entières en un trimestre, parce que « du jour où il est entré à l'école, il n'y a entendu que du français et il n'a parlé que français ».

C'est en Bretagne qu'il met au point sa méthode, pour la propager ensuite à travers plusieurs autres régions, notamment au Pays Basque et en Béarn, via divers manuels scolaires, avec l'appui du ministère. Très en vogue en France durant plus de 40 ans, jusqu'aux années 1925, elle sera également utilisée dans les colonies, comme nous le verrons plus loin. Dans deux articles de la *Revue pédagogique*, Carré explique d'ailleurs comment elle doit être appliquée en métropole, d'une part, et outre-mer, d'autre part.

Le premier de ces textes, intitulé « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français dans les écoles de la Basse-Bretagne »¹, paraît en mars 1888. Il dresse dans son introduction un tableau au vitriol de la langue bretonne, sur lequel nous reviendrons. Jugeant le breton sans intérêt, il veut le rejeter totalement de l'enceinte des établissements scolaires, y compris en tant que médium d'enseignement, contrairement à ce que recommandaient Bréal, ou même Pécaut. Il amendera cependant cette position trois ans plus tard dans un autre article², où il recommandera finalement une certaine tolérance pour la langue maternelle, mais uniquement dans la cour de récréation.

Le second texte, publié en avril 1891, est donc consacré aux territoires d'outre-mer et reprend dans son titre la même formule : « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes de nos colonies et des pays soumis à notre Protectorat, ainsi que dans tous ceux dont la langue usuelle est autre que la langue française »³. L'introduction est cependant bien moins longue et surtout moins virulente que celle consacrée à la Bretagne. Cette fois on ne trouve aucune mention des défauts des langues « indigènes », mais plutôt des propos en phase avec l'idéologie de conquête qui prévaut à l'époque : « la communauté de langage amène celle des idées, des sentiments et des goûts, et celle-ci assure vite, quelle que soit la distance, des échanges lucratifs. "Tout lecteur d'un livre français est un ami de la France, dit *l'Alliance française*, et tout ami de la France est un client naturel des produits français" ». On le voit, l'approche n'est pas la même qu'en Bretagne : d'un côté il s'agit de mettre au pas des citoyens de seconde zone pour les intégrer à la nation, de l'autre la langue permettra à terme un juste « retour sur investissement » après les dépenses occasionnées par la politique d'expansion. Carré n'écarte toutefois pas la possibilité d'assimiler un jour également les peuples conquis : il estime en effet que la « communauté de langage » prépare cette intégration, et « qu'elle rend plus faciles et nécessairement plus intimes les rapports entre les vainqueurs et les vaincus »⁴.

¹ Irénée Carré, « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français dans les écoles de la Basse-Bretagne », in *Revue pédagogique*, 15 mars, 1888. L'article est également repris dans un ouvrage d'Irénée Carré, *Méthode pratique de langage et de lecture, d'écriture, de calcul, etc. à l'usage du Cours préparatoire des Écoles primaires, Livre du maître*, Librairie A. Colin, Paris, 1914, pp. 6-26.

² Irénée Carré, « La Basse-Bretagne. Ses habitants, ses mœurs, ses usages, ses écoles », in *Annuaire de l'enseignement primaire*, Paris, Armand Colin, 1891, pp. 495-496.

³ *Ibid.*, p. 26-55.

⁴ Irénée Carré, « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes de nos colonies et des pays soumis à notre Protectorat », in *Revue pédagogique*, 15 mars, 1888. Repris dans Irénée Carré, *op. cit.* 1914, p. 26.

1.2.4.2.4. Les méthodes Constantius et Savinian

La méthode Carré n'est pas la seule sur le marché, et des voix discordantes se font entendre. Elles émanent tout particulièrement de frères exerçant dans l'enseignement congréganiste, qui proposent des techniques d'apprentissage du français à partir des langues maternelles. André Chervel note d'ailleurs à ce sujet que « même les écoles chrétiennes, qui ont pourtant suffisamment montré depuis Jean-Baptiste de La Salle leur attachement à l'enseignement du français, préconisent le passage par l'idiome local au moins pour les débutants. »¹

En Bretagne, Constantius (1842-1906), frère lasallien et directeur d'école dans le Finistère, publie en 1899 un *Abrégé de la méthode de Landivisiau pour apprendre le français à partir du breton*². Il estime que l'enseignement du français doit se faire à partir de séries de mots usuels que les enfants connaissent dans leur langue maternelle. Aux substantifs s'ajoutent progressivement les articles, les compléments de nom, les adjectifs, les prépositions, les pronoms, mais aussi des éléments de grammaire comme les pluriels et les accords, selon une progression indiquée dans la méthode. Les verbes occupent une bonne partie de l'ouvrage car selon l'auteur, « la principale difficulté que rencontrent les Bretons dans l'étude du verbe français vient de la grande richesse de la conjugaison bretonne vis-à-vis de l'extrême pauvreté de la conjugaison française »³.

L'introduction de l'*Abrégé* affirme que la méthode a prouvé son efficacité depuis plus de 25 ans et insiste sur « les brillants succès obtenus aux derniers concours par les écoles de Plougastel-Daoulas (religieuses de Saint-Thomas de Villeneuve) et de Landivisiau (frères du bienheureux Lasalle) ».

Dans le Midi, on trouve aussi une méthode occitane élaborée par Savinian (1844-1920)⁴, un autre frère des Écoles chrétiennes, par ailleurs *majoral* du Félibrige⁵. Sa technique consiste à faire traduire en français des textes littéraires en langue d'oc, mais elle fait face à plusieurs difficultés. Tout d'abord, ces œuvres sont rédigées essentiellement en provençal, par des auteurs comme, notamment, le prix Nobel de littérature Frédéric Mistral, et elles ne sont pas toujours compréhensibles pour des enfants vivant dans une autre aire dialectale des pays d'Oc. Ensuite, Savinian n'obtient pas l'approbation de Bréal, qui estime que cette technique revient à apprendre le français comme une langue morte⁶. Enfin, le contexte n'est guère favorable sur le plan idéologique, puisque la méthode est portée par des membres du clergé,

¹ André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Éditions Retz, Paris, 2006, p. 31.

² Frère Constantius, *Abrégé de la méthode de Landivisiau pour apprendre le français à partir du breton*, Imprimerie-librairie-lithographie René Prud'homme, Saint-Brieuc, 1899 (Collections numérisées de l'université Rennes 2).

³ Frère Constantius, *op. cit.*

⁴ Pierre Boutan, *Apprendre le français par le provençal : l'échec du frère Savinian*, Tréma, Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique, 2003, pp. 6-28.

⁵ Félibrige : mouvement fondé en 1854 par Frédéric Mistral (1830-1914), poète de langue provençale et prix Nobel de littérature, dont l'objet est de sauvegarder, promouvoir et développer les langues et cultures des pays d'oc. Les « félibres majeurs », au nombre de 50, sont élus à vie par cooptation et sont les gardiens de la philosophie du Félibrige.

⁶ Pierre Boutan, *Langue(s) maternelle(s) : de la mère ou de la patrie ?*, in Éla. Études de linguistique appliquée », Klincksieck, n° 130, 2003, pp. 137 à 151.

et malgré le soutien de plusieurs républicains elle est perçue comme étant du côté de la réaction, sur fond d'émergence d'une guerre scolaire entre enseignement catholique et enseignement public¹.

Citons encore Louis Pastre (1863-1927), un instituteur laïc, cette fois, en poste dans les Pyrénées-Orientales durant toute sa carrière. Républicain radical et syndicaliste, écrivain et grammairien, il est favorable à l'utilisation du catalan à des fins pédagogiques. Il élabore ainsi, en 1907, une « méthode mixte » basée sur l'usage des deux langues, « compromis inédit entre les méthodes directe et de traduction, en faveur de l'apprentissage du français par, et pour, le catalan à l'école primaire »². Il est aussi l'auteur de nombreux articles et ouvrages didactiques, en particulier des exercices de traduction de textes catalans, qui donnent lieu à des comparaisons entre les deux langues³. Il se heurte cependant à l'administration, n'est guère suivi par les autres instituteurs du Roussillon, et se consacre dès lors à des travaux de linguistique en dehors du cadre scolaire.

A cette liste viennent s'ajouter, vers la même époque (fin XIX^e - début XX^e), d'autres figures qui prônent également une pédagogie bilingue, telles que le Languedocien Antoinin Perbosc, le phonéticien Paul Passy, l'ancien directeur de l'école normale de Douai Alfred Perrin, le linguiste Jules Ronjat, disciple de Frédéric Mistral et de Michel Bréal⁴, etc.

A l'aube du nouveau siècle, la situation n'est donc pas totalement figée et surtout elle est très diverse d'une région à l'autre. Une bonne partie de la population de l'Hexagone est encore monoglotte et si la volonté d'en faire de bons Français francophones n'est guère contestée, il n'y a pas de consensus sur la manière d'y parvenir. La détermination des cadres de l'éducation à franciser les élèves se heurte à des réalités de terrain, et certains, en particulier les maîtres des établissements congréganistes, n'hésitent pas à utiliser les langues locales comme support d'enseignement, même si les règlements scolaires affirment désormais sans ambiguïté que « le français sera seul en usage à l'école ».

1.2.4.2.5. Le soutien tardif de Jean Jaurès

Contemporain de Constantius, Savinian et Pastre, Jean Jaurès (1859-1914), député socialiste dreyfusard, fondateur du quotidien *L'Humanité* et l'un des rédacteurs de la loi de séparation de l'Église et de l'État, n'est certes pas connu pour être un spécialiste de l'éducation. Mais sa découverte, tardive, de la valeur des langues régionales l'amène à se prononcer en faveur de leur enseignement.

¹ Pierre Boutan, *Apprendre le français par le provençal : l'échec du frère Savinian*, Tréma, Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique, 2003, pp. 6-28.

² Luc Bonet, *L'instituteur Louis Pastre (1863-1927) : le catalan et l'école en Roussillon de 1881 à 1907*, thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier III, Montpellier, 2012.

³ Voir notamment Louis Pastre, *Le français enseigné par les exercices de traduction de textes catalans aux enfants de 9 à 15 ans (Notes grammaticales et remarques sur la comparaison des deux langues)*, 1915. Accessible en ligne : <https://estudi.univ-perp.fr/viewer/show/207#page/n0/mode/1up>

⁴ Pierre Escudé, « Histoire de l'éducation : imposition du français et résistance des langues régionales », in *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014, p 341.

Né à Castres dans une famille bourgeoise, Jaurès est élevé à la campagne de façon bilingue¹, mais il ne fait guère ressortir cet élément de sa biographie durant les premières décennies de sa carrière politique, estimant que « la langue et la littérature de la France étaient désormais et seraient de plus en plus pour tous les Français le moyen essentiel de civilisation »². Dans ses jeunes années, il applaudit par ailleurs la création en 1883 des Alliances françaises car « la langue est l'instrument nécessaire de la colonisation » et « nos colonies ne seront françaises d'intelligence et de cœur que quand elles comprendront un peu le français »³.

En 1910, cependant, il se rend à Lisbonne, et constate qu'en utilisant ses connaissances en français et en languedocien, il comprend « en très peu de jours le portugais et l'espagnol ». C'est une véritable révélation qui le pousse à reconsidérer sa vision de la place des langues d'oc, qui n'ont aucun droit de cité en France alors que « le dialecte du Midi était un noble langage de courtoisie, de poésie et d'art ».

Il développe alors sa pensée sur ce sujet, et la livre dans deux textes, un article paru dans le journal *La Dépêche*⁴ le 15 août 1911, et un autre, rédigé après un séjour au Pays Basque, publié le 15 octobre de la même année dans la *Revue de l'Enseignement Primaire*⁵. Il y expose ses idées pour intégrer les langues romanes, « que l'on appelle d'un nom grossier, "le patois" » dans les cursus éducatifs. Comme Bréal avant lui, il soutient que la comparaison entre les unes et les autres permettrait de percevoir « cette fraternité du langage avec les peuples latins ». Et il ajoute même que cette proximité est « bien plus visible et sensible dans nos dialectes du Midi que dans la langue française, qui est une sœur aussi pour les autres langues latines, mais une sœur un peu déguisée, une sœur "qui a fait le voyage de Paris" ». Il est également très élogieux sur la langue basque, parlée dans les rues de Saint-Jean-de-Luz « par la bourgeoisie comme par le peuple », et il se fait même lyrique quand il évoque « la familiarité d'un passé profond et mystérieux continué dans la vie de chaque jour », se demandant « par quel prodige cette langue si différente de toutes autres s'est [...] maintenue en ce coin de terre ». Il précise enfin que « ce qui est vrai du basque est vrai du breton », et il insiste sur le bien-fondé d'une présence conjointe à l'école de ces langues et du français, qui « serait une éducation de force et de souplesse pour les jeunes esprits ; ce serait aussi un chemin ouvert, un élargissement de l'horizon historique ».

Ces présentations frappent par leur modernité, mais Jaurès n'ira pas plus loin dans son soutien à l'enseignement des langues régionales : il ne fait aucune proposition de loi allant dans ce sens à l'Assemblée et ne dépose pas même de motion au sein de la SFIO qu'il a

¹ Jordi Blanc, « Jaurès et l'enseignement des langues régionales à l'école de la république », in Hervé Lieutard et Marie-Jeanne Verny (éd.), *L'école française et les langues régionales – XIX^e-XX^e siècles*, Presses universitaires de la Méditerranée, 2007, pp. 105-120.

² Jean Jaurès, « Méthode comparée », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 15 octobre 1911.

³ Discours prononcé à Albi en 1984, cité par Charles-Robert Ageron (1978), *France coloniale ou parti colonial ?*, Presses Universitaires de France, Paris, 1978, p. 156, d'après Jean Jaurès, *Textes choisis*, Introduction et notes par Madeleine Revérioux, Paris, Editions sociales, 1959.

⁴ Jean Jaurès, « L'éducation populaire et les "patois" », in *La Dépêche*, 15 août 1911. Texte intégral en annexe 11.

⁵ Jean Jaurès, *op. cit.*, 15 oct. 1911. Texte intégral en Annexe 12.

pourtant contribué à fonder¹. Sans doute était-il trop difficile de faire partager des idées de ce type dans les années d'avant-guerre, quand le nationalisme français occupait tous les esprits.

1.2.4.3. Les sanctions

Dès lors que l'instruction devient obligatoire et au fur et à mesure qu'elle se généralise, la Troisième République (1870-1940) est la période de l'histoire où le combat contre les langues régionales est le plus virulent dans les écoles, via des circulaires, des règlements, et des pédagogies offensives. L'imposition du français va aussi de pair avec un arsenal de punitions, allant de lignes à copier à des châtiments corporels. Certaines de ces peines peuvent être infligées pour tous les types de fautes mais la plupart sont spécifiques aux « erreurs linguistiques », en particulier le « symbole ».

1.2.4.3.1. La tradition des sanctions à l'école

Les sociétés occidentales considèrent aujourd'hui majoritairement que les châtiments corporels et les humiliations ne sont pas acceptables en milieu éducatif, mais il n'en a pas toujours été ainsi. Sous l'Ancien Régime, mais aussi sous les différentes Républiques que la France a connues, les corrections ont longtemps été de rigueur, à des degrés divers et selon la nature des fautes commises. Nous devons donc prendre en compte les changements d'approche intervenus au fil des décennies pour apprécier en contexte les pratiques en usage à l'encontre des langues régionales au sein des établissements scolaires.

L'historien Antoine Léon estime que les sanctions physiques, très courantes au XVI^e siècle, ont été ensuite progressivement abandonnées, faisant place à d'autres types de peines qui en appelaient plutôt « au sens de l'honneur » et avaient « recours aux louanges ou aux blâmes publics, à la distribution de lauriers et à l'emploi d'écrêteaux infamants² ». S'il est vrai que le siècle des Lumières a beaucoup fait pour une humanisation des écoles³, et que de nouvelles formes de punitions moins brutales se sont alors répandues progressivement, il n'en demeure pas moins que les châtiments physiques ont perduré en réalité très au-delà du XVIII^e siècle.

C'est le ministre Guizot qui met fin à ces corrections, tout au moins officiellement, dans le règlement modèle de 1834 publié sous le nom de *Statuts sur les écoles primaires élémentaires communales*, qui fait suite à la loi scolaire de juin 1833. Y sont consignés un ensemble d'articles précisant le contenu des études et les règles de discipline dont l'article 29 du Titre II qui décrit très précisément les sanctions autorisées :

« Les élèves ne pourront jamais être frappés.

Les seules punitions dont l'emploi est autorisé sont les suivantes :

Un ou plusieurs mauvais points ;

La réprimande ;

¹ Jordi Blanc, *art. cit.*

² Antoine Léon, Pierre Roche, *op. cit.*, 2008, p. 39.

³ Pierre Giolitto, *Abécédaire et férule*, maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry, Éditions Imago, Paris, 1986, p. 323.

- La restitution d'un ou plusieurs billets de satisfaction ;
- La privation de tout ou partie des récréations avec une tâche extraordinaire ;
- La mise à genoux pendant une partie de la classe ou de la récréation ;
- L'obligation de porter un écriteau désignant la nature de la faute ;
- Le renvoi provisoire de l'école. »

Administrer des coups aux élèves est donc désormais interdit et cela constitue une véritable rupture avec les croyances antérieures selon lesquelles les enfants devaient être « domptés et purifiés par le fouet » de « la souillure originelle »¹. Cela étant, les sanctions pouvaient encore être sévères, les longues stations à genoux sur un sol dur et glacial n'étaient pas des parties de plaisir, et le port d'un écriteau demeurait stigmatisant, voire humiliant.

Quelques années plus tard, sous Louis-Napoléon Bonaparte, en mars 1851, un *Décret portant règlement des écoles normales primaires*² redéfinit la teneur des enseignements et le cadre disciplinaire. Mais cette fois l'article 24 du Titre V, qui détermine les peines autorisées, est très bref :

- « Les punitions qui peuvent être infligées aux élèves, suivant la gravité des fautes, sont :
- La retenue ;
- La réprimande ;
- L'exclusion. »

Les retenues et les renvois apparaissent, mais les stations à genoux et le port d'un écriteau disparaissent. Le champ des possibles châtiments est donc encore réduit.

Vient ensuite le ministère Ferry et un nouveau *Règlement scolaire modèle*³, en 1880. Les grandes lignes changent peu en ce qui concerne les sanctions admises, et il est de nouveau spécifié que frapper les enfants n'est pas autorisé (articles 18 et 19) :

- « Les seules punitions dont l'instituteur puisse faire usage sont :
- Les mauvais points ;
- La réprimande ;
- La retenue après la classe, sous la surveillance de l'instituteur ;
- L'exclusion temporaire.
- Cette dernière ne pourra dépasser deux jours.

(...)

Il est absolument interdit d'infliger aucun châtiment corporel. »

Les écoles maternelles sont également réglementées, et le décret du 2 août 1881⁴ dit dans son article 31 que « Les enfants seront toujours repris avec bienveillance. Ils ne devront pas être frappés. »

¹ Pierre Giolitto, *op. cit.*, pp. 324-325.

² *Bulletin administratif de l'instruction publique* n° 15, p. 179-185.

³ *Bulletin de l'instruction primaire*, n° 52, 1880.

⁴ *Écoles maternelles, organisation, surveillance et inspection*, 2 août 1881.

Accessible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/ecoles-maternelles-organisation-surveillance-et-inspection-decret-du-2-aout-1881-10550>

Quant aux établissements congréganistes, nous avons vu dans un chapitre précédent comment les frères, ces « virtuoses de la fêrule », n'hésitaient pas à punir et humilier les élèves sous l'Ancien Régime. On trouve encore mention de la fêrule dans l'édition de 1811 de la *Conduite des écoles chrétiennes*, mais il est stipulé que l'on ne doit y avoir recours « qu'en toute extrémité », et elle disparaît finalement totalement dans l'édition de 1850¹.

Quelques décennies plus tard, le pédagogue et homme politique Jules-Gabriel Compayré (1843-1913), dans son *Cours de pédagogie théorique et pratique* de 1897, se fait très ferme quand il évoque les punitions physiques :

« Les règlements, aussi bien que les mœurs, condamnent absolument en France les châtimens corporels qui pendant tant de siècles ont été compris parmi les *legitima poenarum genera*. (...) Nous ne saurions entrer dans cette casuistique des châtimens corporels. Il faut les interdire absolument et dans tous les cas, parce que, selon l'expression de Locke, ils constituent une discipline servile qui rend les âmes serviles.² »

Mais malgré ces affirmations et ces règlements très catégoriques, la fêrule, les coups et autres humiliations n'ont pas cessé, ni chez les frères et les sœurs, ni chez les instituteurs publics. Ces pratiques perdureront au moins jusqu'au milieu du XX^e siècle, comme nous le verrons dans l'enquête de terrain en deuxième partie de la présente étude.

Pour ce qui est des punitions non corporelles, elles sont listées par Joseph Leif et Georges Rustin dans leur *Pédagogie générale par l'étude des doctrines pédagogiques* au sein d'un chapitre consacré à l'enseignement par la contrainte :

« les jeûnes – ou au moins “le pain sec” -, le piquet, le cachot (cabinet noir), les retenues, les privations de récréation et de sortie ; et toute la gamme variée des pensums à écrire ou à apprendre par cœur. On a recours aussi à l'humiliation : mauvaises notes, déplacement dans la classe, banc d'infamie, réprimande ou moqueries devant els camarades »³.

1.2.4.3.2. Un vestige : le *signum* à Saint-Acheul

Reprenons à présent le chemin emprunté par le fameux *signum*, ancêtre du « symbole » et du « signal », que nous avons laissé en 1764, date du dernier texte recommandant son usage pour contraindre les élèves à parler latin.

Nous retrouvons le *signum* quelques décennies plus tard, au début du XIX^e siècle, toujours chez les jésuites, au sein du petit séminaire de Saint-Acheul, un pensionnat d'élite destiné à accueillir les enfants de la meilleure noblesse et de la bourgeoisie, près d'Amiens en Picardie. Dans les *Annales de Saint-Acheul*, un manuscrit de huit cent pages dû à la plume du Père

¹ Pierre Giolitto, *op. cit.*, p. 325.

² Gabriel Compayré, *Cours de pédagogie théorique et pratique*, P. Delaplane, Paris, 1897, pp. 442-343.

³ Joseph Leif, Georges Rustin, *Pédagogie générale par l'étude des doctrines pédagogiques*, Delagrave, Paris, 1954, p. 150.

Loriquet¹, le directeur des études de l'établissement, et daté de 1814 à 1828, on découvre que les jésuites ont repris l'usage du *signum* dans un cadre très précis :

« pour n'avoir point à punir trop fréquemment les transgressions de la règle, dont le nombre croissait nécessairement avec celui des élèves, on entreprit de faire revivre, en le modifiant un peu, un moyen jadis employé avec succès dans les Collèges de la Compagnie, sous le nom de *Signum*. C'était une espèce de médaille, qui portait cette inscription *signum regulae* ».

Le Père y décrit deux types de *signum* : le *signum regulae* (« *signum* de la règle ») et le *signum gulae* (« *signum* du gosier »). Les délits entraînant le port de l'un ou l'autre *signum* sont divers : s'absenter ou parler sans permission, courir dans les couloirs, monter sur les tables, frapper un condisciple, lancer des pierres, toucher aux poêles ou aux stores, etc. en ce qui concerne le *signum regulae*, et manger hors du réfectoire, manger ou boire avant le *benedicite*, toucher au pain ou au dessert d'autrui, laisser perdre le pain, cueillir des fruits sans permission etc. pour le *signum gulae*². Mais ici point de *signum linguae* : il ne s'agit plus de punir pour faute linguistique car l'enseignement se fait désormais en français, une langue que maîtrisent les élèves puisqu'ils sont issus des classes aisées.

Quoi qu'il en soit, il est à noter que cette méthode du *signum*, basée sur la délation et la stigmatisation, est déjà très décriée, en particulier par un ancien élève du petit séminaire, qui signe du nom de Comte de B., et qui se fait un devoir de dénoncer les pratiques des jésuites dans un livre intitulé *L'intérieur de Saint-Acheul*³.

L'auteur commence par une longue litanie sur le côté pervers de l'éducation qui y est prodiguée : « L'oppression à Saint-Acheul est plus dure que partout ailleurs ; elle s'étend sur les paroles et presque sur les pensées. (...) Dans les réfectoires et les salles d'étude la police se faisait publiquement par l'entremise des élèves ; on nommait des censeurs ordinairement choisis parmi les congréganistes, et ces censeurs devaient rendre compte de tout ce qui se passait » etc.

Il donne ensuite une description détaillée du *signum*, qui réunit tous les ingrédients précédemment cités mais en insistant sur le côté exécrationnel de la dénonciation systématique : « Mais voici le chef-d'œuvre de l'imagination jésuitique : ce que je vais rapporter ne se fait et ne peut se faire nulle part que chez eux. Lorsqu'ils prennent un élève en faute, ils lui donnent une pièce de monnaie gravée nommée *signum* qui met son possesseur dans l'obligation d'aller dîner et souper debout et au pain sec. Le *signum* une fois donné ne se retire pas et entre dans la circulation : c'est à celui qui l'a à trouver un de ses camarades en faute et à le lui donner afin que celui-ci mange du pain sec à son tour. On sent tout ce que ce procédé a d'odieux. Un *signum* donné devient la cause d'une haine irréconciliable; celui qui l'a reçu garde rancune à l'autre, s'efforce de le lui rendre, l'épie, le dénonce pour se venger : ces *signum* passent quelquefois en dix mains par jour et causent autant de disputes et de ruptures. Il faut être quatre pour faire circuler un *signum*, quelqu'un qui le donne, quelqu'un qui le reçoive et deux

¹ Père Loriquet, *Annales du petit séminaire de Saint-Acheul, ou Mémoires pour servir à l'histoire de cette maison. Depuis le 3 novembre 1814, jusqu'au 20 août 1828*. Manuscrit consultable aux archives des Jésuites à Vanves.

² *Ibid.*, pp. 696-697.

³ Comte de B., *L'Intérieur de Saint-Acheul*, Paris, Delangle frères, 1828.

témoins ; ainsi quatre brouilleries chaque fois que le signum change de place. Les jésuites voudraient qu'il y en eût cent ».

Le parcours du *signum* se termine ainsi en France au début du XIX^e siècle par un épisode sans lien avec une quelconque obligation de parler latin ou français. Mais c'est aussi l'époque où il se métamorphose en « symbole » et en « signal », avec un retour à une contrainte d'ordre linguistique.

1.2.4.3.3. L'émergence de la pratique du « symbole » contre les langues régionales

Nulle part dans les textes officiels on ne trouve trace de sanctions spécifiques qui pourraient être infligées à ceux qui parleraient leur langue maternelle en classe ou en récréation. Pourtant l'on sait, à travers de nombreuses sources écrites et orales, que des pratiques coercitives ont bien existé, notamment celle du « symbole ». Nous allons tenter d'esquisser ici la phase de transition, où le *signum* des écoles latines s'efface et où apparaît le « signe », ou le « symbole », dans différentes régions de France. Nous nous arrêterons à la fin du XIX^e siècle, puisque l'enquête de terrain que nous examinerons dans une prochaine partie prendra alors le relais, avec plusieurs centaines de témoignages recueillis au XX^e siècle en Bretagne.

1.2.4.3.3.1. Premières mentions hors de France

C'est en fait en dehors du territoire français qu'il faut chercher les mentions les plus anciennes de l'usage d'un objet stigmatisant pour imposer une langue dominante, certains témoignages en Espagne remontant à la première partie du XVIII^e siècle.

Au Pays Basque sud, en effet, le contrat d'un maître d'école de la ville de Beasain en Guipúzcoa précise dès 1730 qu'il devra veiller à ce que les élèves parlent en espagnol et non pas en basque, sans quoi ils seront sanctionnés « en leur mettant l'anneau et en les punissant comme ils le méritent »¹.

Au nord-ouest de l'Europe, les Anglais ne sont pas en reste, qui imposent leur langue en Irlande, en Écosse et au Pays de Galles, également en affublant les enfants surpris à parler leur langue d'un objet descendant du *signum* et destiné à les humilier. Nous reviendrons plus loin dans le détail sur le *Welsh Not*, attesté dès 1799, la *tessera* écossaise vers 1800 et le *Tally stick* irlandais à partir de 1825 environ. Nous y reviendrons dans le détail.

1.2.4.3.3.2. Premières mentions en France

En ce qui concerne la France, la première trace écrite de ce type de pratique date des années 1820 : l'historien Émile Coornaert² rapporte qu'au collège de Bergues, dans le département du Nord, l'enseignement était donné d'abord dans les deux langues, le flamand et le français,

¹ Joan Mari Torrealdai, *El libro negro del Euskera*, Tartalo, San Sebastian, 1998, p. 15. Cité par Antoni-Ignasi Alomar Canyelles, « La imposició lingüística a l'ensenyament mitjançant la delació de compnys », in *Treballs de Sociolingüística Catalana*, n° 27, 2017, p. 259 : «Y que no se les permita hablar en vascuence, sino en castellano, poniendo anillo y castigándoles como merecen»

² Émile Coornaert, « Flamand et français dans l'enseignement en Flandre française des annexions au XX^e siècle », In *Revue du Nord*, tome 53, n°209, Avril-juin 1971, p. 219.

puis au bout d'un certain temps, dont la durée n'est pas précisée, les élèves devaient ne plus utiliser que le français, sous peine de punition. Dans le *Registre du Bureau d'administration*, le directeur Jean-Winoc Loorius avait dressé un « tableau des fautes » : parler flamand entre élèves en faisait partie, et les contrevenants étaient sanctionnés par une amende d'un liard ainsi que le port du *signum*, « un objet encombrant en bois ou assez lourd en métal, par exemple une clef, remis par le maître le matin et qui devrait être rendu au professeur le soir par le dernier détenteur ». Cela n'empêchait pas d'étudier également la langue flamande, Loorius estimant que c'était « la langue du pays » et qu'elle méritait « d'être cultivée de façon particulière ».

Ce premier exemple français constitue en quelque sorte une intéressante rémanence d'un texte que nous avons vu précédemment et qui concerne également la Flandre : les *Dialogues d'Antoine Van Torre*, publiés en 1657 et réédités notamment en 1763, décrivent un *signum* utilisé pour imposer le latin ; soixante ans plus tard, dans la même région, on a encore recours au *signum*, mais cette fois pour contraindre les élèves à parler le français. Notons bien également que dans les deux cas il ne s'agit pas d'enfants de six ou sept ans, mais d'élèves de collège ayant déjà connu plusieurs années de scolarisation. Coornaert spécifie bien que les deux langues étaient enseignées les premières années et que le flamand n'était ainsi pas exclu de l'école de manière dogmatique. L'objectif n'était donc pas de faire oublier aux élèves leur langue maternelle mais de mieux leur faire intégrer la seconde langue.

La même technique est évoquée en Bretagne pour la première fois dans un rapport de 1833 rédigé par l'inspecteur d'académie et folkloriste Louis-Antoine Dufilhol, et repris par l'anthropologue Maryon McDonald :

« Un inspecteur, M. Dufilhol, décrit en 1833 une méthode pédagogique qui "implique que les enfants se surveillent les uns les autres" à l'affût d'un mot de breton. Quiconque prononçait un mot de breton par inadvertance devait porter "un morceau de bois assez lourd", dit-il, et "ne pouvait plus participer aux jeux jusqu'à ce qu'il entende un de ses amis parlant breton". Le morceau de bois était alors remis au prochain enfant pris en faute, et ainsi de suite. Il rapporte que "quelques enseignants" utilisaient cette méthode pour encourager l'usage du français, et que "les enfants s'adonnaient à cette surveillance de manière active et joyeuse" »¹

Les termes *signum*, ou « symbole », n'apparaissent pas ici, mais l'objet est similaire à ce que décrivait Coornaert pour la Flandre : « un objet encombrant en bois ou assez lourd en métal » d'un côté et « un morceau de bois assez lourd » de l'autre. Ce morceau de bois n'est par ailleurs pas sans rappeler la liste des punitions prévues dans les *Statuts sur les écoles primaires élémentaires communales* de 1834, publiés par le ministre Guizot, parmi lesquelles

¹ ADF:IT:27, *Fonds de l'Inspection Académique, Rapports des Inspecteurs*, 1833, *arrondissement de Brest*. Cité par Maryon McDonald, *We are not French, Language, culture and identity in Brittany*, Londres, Routledge, 1984, p. 47: « An inspector, M. Dufilhol, wrote in 1833 of a pedagogical method which "involves the children watching each other" for a word of Breton. Anyone who inadvertently uttered a word of Breton had to hold "quite a heavy piece of wood", he said, and "cannot take part in the games until he had heard one of his friends speaking Breton". The piece of wood was then passed on to the next child caught in the act, and so on. He reported that a "few teachers" were using this method to encourage the use of French, and that "the children carry out their watch in a very active and gay manner" ».

figure « l'obligation de porter un écriteau désignant la nature de la faute ». On note aussi que la méthode décrite ne semble pas très coercitive, puisqu'elle a pour objet d' « encourager l'usage du français », et qu'il n'est pas fait mention de punitions.

Quelques décennies plus tard, c'est encore en Bretagne que l'on trouve une trace du « symbole », dans un courrier adressé par un inspecteur du primaire à l'inspecteur d'académie à Quimper, daté de 1863 :

« Aux moyens proposés pour les enfants, on pourrait ajouter la remise déjà pratiquée sur mon invitation dans plusieurs écoles de jetons, qui, donnés à un certain nombre d'élèves seraient passés par ceux-ci aux enfants parlant breton pendant les récréations, dans les chemins ou dans les villages, et repassés par ces derniers aux premiers trouvés en faute, afin d'éviter la punition réservée à la fin de chaque journée aux détenteurs des jetons. L'obligation de parler constamment français résultant de la circulation des jetons et de la surveillance incessante des élèves par eux-mêmes fait évidemment de cette circulation, par le maintien aussi sévère que possible de la défense de parler breton, un auxiliaire puissant des exercices de la classe. »¹

Cette déclaration appelle plusieurs commentaires : tout d'abord, la recommandation de l'usage du « symbole » ne vient pas d'un instituteur mais d'un inspecteur, ce qui incite à penser que, même si la pratique n'est pas présente dans les circulaires et les règlements, les cadres de l'éducation sont actifs dans sa propagation. Ensuite, contrairement à ce que relatait Coomaert pour la Flandre, la langue maternelle n'est ici jamais tolérée dans l'enceinte de l'école primaire, et il est d'autant moins question de l'enseigner. Enfin, le breton est non seulement exclu de l'établissement, mais il est même pourchassé « dans les chemins ou dans les villages ».

Peut-être faut-il voir là un raidissement de l'approche de la question linguistique lié aux événements politiques : les années 1820 étaient celles de la Restauration, une période où les idées dogmatiques de la Révolution n'avaient plus cours, et où la France ne menait aucune guerre extérieure ; à l'inverse, l'inspecteur de Quimper officie dans les années 1860, en plein cœur du second Empire, marqué par l'exercice de la censure et surtout par une politique extérieure agressive (guerres en Crimée, en Chine, en Italie, en Syrie et au Mexique, et finalement contre la Prusse en 1870), qui nécessite une exaltation du sentiment nationaliste.

A la même période, en 1864, c'est un instituteur de l'école publique d'Eschbach, en Alsace, qui, suite à la réception d'une lettre de l'inspecteur d'académie de Strasbourg le félicitant pour ses bons résultats dans l'enseignement du français, décrit sa pratique du « symbole » :

« Je montrais à tous les enfants de la classe une pelote que je donnais ensuite à l'un d'eux à l'insu des autres. L'élève qui était possesseur de cette pelote, avait la permission de parler l'allemand en dehors de l'école ; mais lorsqu'il surprenait un autre enfant qui parlait l'allemand, il la passait au délinquant ; celui-ci cherchait à pouvoir le

¹ Archives départementales de Quimper, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938), courrier de l'inspecteur du primaire à l'inspecteur d'académie de Quimper, 31 octobre 1863.

passer à un autre, et ainsi de suite. L'enfant qui arrivait en classe, muni de la pelote mystérieuse, était puni. »¹

Ici comme dans l'exemple précédent, l'accent est mis sur la surveillance entre élèves et la punition dont écopait le dernier « fautif ». La méthode apparaît dès lors plus coercitive et plus drastique puisque, selon l'instituteur d'Eschbach, le résultat en est que les élèves, quand ils quittent l'école, continuent de parler français plutôt qu'alsacien.

Toujours au XIX^e siècle, sous la Troisième République, en 1893, nous disposons du témoignage de Henri Boitiat, un autre inspecteur de l'enseignement primaire, cette fois à Barcelonnette en Haute-Provence. Dans la *Correspondance Générale de l'Instruction Primaire*, après avoir fustigé le « patois », qualifié de « mauvaise habitude » et de « pire ennemi de l'enseignement du français dans nos écoles primaires », il dresse l'éloge d'une méthode qu'il a vu appliquer dans une école, basée sur la circulation d'un sou « marqué d'une croix faite au couteau », auquel on donne le nom de « signe ». Il cite alors l'instituteur qui lui a raconté la façon dont il procédait et les résultats qu'il en a obtenus :

« Une mère de famille me disait l'autre jour :

“Depuis quelque temps ma fille ne veut plus prononcer un seul mot de patois à la maison ; elle craint toujours, - et elle n'a pas tout à fait tort, car la chose lui est déjà arrivée, - que ses camarades ne soient embusquées près de la porte ou des fenêtres, prêtes à lui lancer le *signe* au premier mot de patois qu'ils lui entendraient prononcer. Aussi, pour ne pas la laisser tomber inconsciemment dans le piège, nous nous efforçons tous de ne plus parler que français”.

Depuis bientôt deux ans que j'ai introduit le *signe* dans mon école, je constate des progrès très réels dans la manière dont mes élèves parlent et écrivent le français. Les parents eux-mêmes, vous le voyez, subissent l'influence de cet innocent artifice. Ils voient avec plaisir leurs enfants apprendre leur langue nationale jusque dans ses moindres nuances, sans aucun effort, et pour ainsi dire en se jouant. Peu à peu le patois disparaît de l'école, de la cour, de la rue, de la famille même. Chacun y gagne, moi tout le premier, et personne ne proteste contre mon procédé que j'ai ainsi tout lieu de croire bon ».²

Ici encore, la technique s'avère redoutablement efficace, puisque l'instituteur réussit à exclure le « patois » non seulement de l'école, mais aussi de la famille.

Les premières indications d'une pratique du « symbole », ou du signe, destinée à imposer une langue vernaculaire devenue nationale au détriment des autres langues autochtones remontent donc à la première partie du XVIII^e siècle en Espagne ; les suivantes sont identifiées au Royaume-Uni au tournant du XIX^e siècle ; et celles qui concernent la France sont à peine plus tardives, à partir des années 1820. Cela étant, nous devons garder à l'esprit qu'il s'agit là

¹ Joseph Wirth, *La langue française dans les départements de l'Est ou des moyens et des méthodes à employer pour propager la langue nationale dans les parties de l'Alsace et de la Lorraine où l'idiome allemand est encore en usage*, Paris, Veuve Berger-Levrault et Fils, Libraires-Editeurs, 1867, p. 191. Cité par Laurent Puren, *op. cit.*, p. 156.

² H. Boitiat, « Contre le patois », in *Correspondance Générale de l'Instruction Primaire*, 13 septembre, 1893, p. 347.

des témoignages écrits qu'il a été possible de retrouver, mais ils n'impliquent en aucune façon que ces pratiques ne soient pas apparues plus tôt.

La transition du *signum* au « symbole », ou au « signal » semble donc se faire généralement vers la fin du XVIII^e et le début du XIX^e siècle. Cela n'a rien de surprenant, car il s'agit tout à la fois de la période où le latin disparaît presque complètement en tant que langue d'enseignement, et où les écoles commencent à se multiplier ; enfin, c'est à cette époque que les États-nations modernes se constituent et commencent à imposer une langue unique aux peuples qu'ils ont conquis ou intégrés afin de forger un sentiment d'unité nationale.

Rappelons enfin que dans aucun des endroits cités, ni plus tard dans les colonies d'Afrique, on ne trouve de circulaires ou de règlements qui décrivent ou recommandent cette méthode pour contraindre les élèves à parler la langue obligatoire. La pratique du « symbole » semble ainsi s'être propagée à bas bruit, de siècle en siècle et à travers l'Europe, sans jamais être officiellement préconisée. Sa diffusion n'en aura pas été moins efficace.

1.2.5. Au XX^e siècle : l'effet ciseau

Avant de passer à l'enquête de terrain qui permettra de dessiner les contours de la pratique du « symbole » au XX^e siècle, nous allons considérer brièvement les éléments essentiels qui marquent la période.

Sur le plan législatif, les précédentes décennies ont vu l'adoption des lois Ferry de 1881 et 1882, qui ont conduit à la généralisation de la scolarisation des enfants et à un début d'implantation massive de la langue française. Ensuite, au tout début du siècle, les lois anticléricales bannissent les congrégations de l'enseignement, un événement qui a pour conséquence de réduire encore l'espace accordé aux langues régionales dans les écoles. Il faut alors attendre la loi Deixonne de 1951 pour qu'elles y retrouvent officiellement une petite place, alors qu'elles ont déjà largement entamé leur déclin.

1.2.5.1. La chute du nombre de locuteurs de langues régionales

Nous avons déjà vu dans un précédent alinéa que le nombre d'enfants non francophones à leur arrivée à l'école a diminué tout au long du XIX^e siècle, mais dans des proportions variables selon les départements. Dans certaines régions, dont la Bretagne, l'Alsace et le Midi, la progression du français est lente et les élèves sont encore largement monoglottes. Les parents continuent en effet de leur transmettre leur propre langue, et beaucoup d'enfants la reprennent comme langue quotidienne dès qu'ils en ont terminé avec l'école.

Eugen Weber estime quant à lui que, dans plusieurs régions où l'on parle « patois », le français devient de plus en plus la *lingua franca* vers cette période du tournant du siècle, et il note que le nombre de francophones augmente encore au retour de la guerre 1914-1918¹.

Il précise cependant que les langues régionales opposent une sérieuse résistance à cette vague de francisation, principalement dans trois parties du territoire : le pays d'Oc « de la

¹ Eugen Weber, *op. cit.*, pp. 120-124.

Gasconne à la Provence », la Flandre, et surtout la Basse-Bretagne. Il cite, entre autres exemples, le père Gorse prêchant en Corrèze en 1895 qu' « il passera encore de l'eau sous les ponts avant qu'on amène le paysan à parler français »¹, et mentionne aussi François Laurent, un conscrit de Mellionec dans les Côtes-d'Armor, qui fut considéré comme espion et exécuté en 1916 parce qu'il ne parvenait pas à s'expliquer en français². Les anecdotes ne sont pas toutes aussi tragiques, mais elles témoignent d'une réalité similaire : « même si le français était enseigné, il n'était pas parlé ».³

Ferdinand Brunot ne dit pas autre chose quand il écrit, en 1926, dans le tome VII de sa magistrale *Histoire de la langue française*, qu' « Au XVIII^e siècle, comme de nos jours, le patois était chez lui partout où l'on causait au village, sur la place, à la fontaine, au cabaret. »⁴

Les langues vernaculaires étaient donc encore largement transmises des parents aux enfants au début du XX^e siècle, tout au moins dans les régions les plus éloignées des centres de décision parisiens.

Cela nous est confirmé par une étude menée conjointement par l'INSEE⁵ et l'INED⁶ à partir du recensement de 1999, auquel était adjoint un questionnaire relatif aux pratiques linguistiques au sein des familles. Pas moins de 380 000 adultes vivant en métropole y avaient répondu, dont certains étaient nés avant la guerre de 1914. Cette base de données inédite sur ce sujet a ensuite donné lieu à des analyses publiées au sein d'un article de François Héran, Alexandra Filhon et Christine Deprez⁷, qui donnent des informations substantielles sur la transmission des langues, notamment des langues régionales.

On y découvre que 85 % des parents transmettaient le corse à leurs enfants en 1915-1919, un pourcentage qui décroît jusqu'à 30 % en 1935-1939 pour remonter à 40 % en 1945-1949, avant d'entamer un déclin régulier jusqu'à passer au-dessous des 10 % en 1985.

La courbe des locuteurs de breton est assez semblable : ils sont 70 % à transmettre leur langue jusqu'aux années 1925-1929, puis ce pourcentage chute régulièrement jusqu'à s'approcher de 0 % en 1985.

L'alsacien résiste un peu mieux, démarrant à 70 % de transmission en 1915-1919, progressant jusqu'à 80 % vers 1940, pour dévisser ensuite régulièrement jusqu'à atteindre 18 % en 1985.

¹ Eugen Weber, *op. cit.*, p. 121.

² Eugen Weber, *op. cit.*, p. 130.

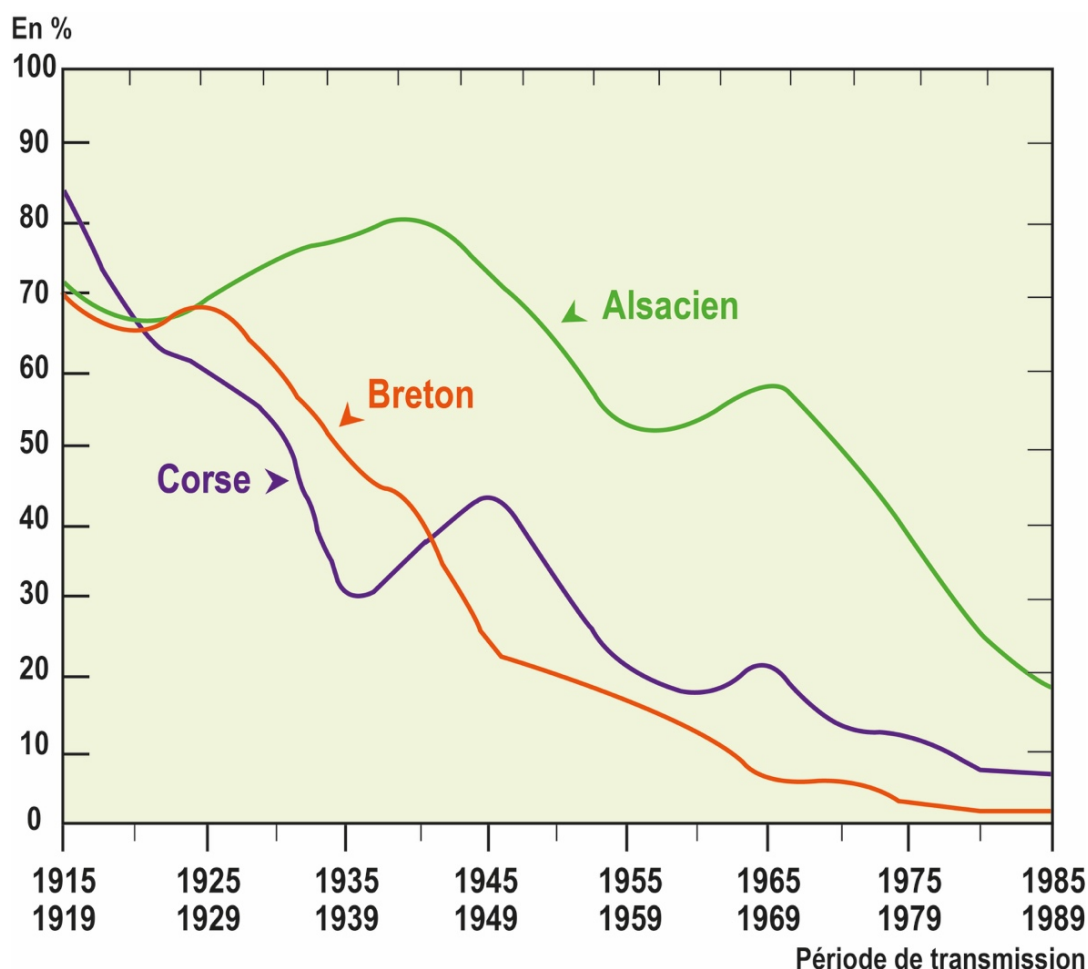
³ *Ibid.*

⁴ Ferdinand Brunot, *Histoire de la langue française des origines à 1900*, Tome VII, Armand Colin, Paris, 1926, p. 32.

⁵ Institut national de la statistique et des études économiques.

⁶ Institut national d'études démographiques.

⁷ François Héran, Alexandra Filhon et Christine Deprez, « La dynamique des langues en France au fil du XX^e siècle », in *Populations et Sociétés*, n° 376, février 2002.



Graphique 1. Taux de transmission des langues régionales aux enfants de 5 ans comme langues habituelles : l'exemple du corse, de l'alsacien et du breton depuis la guerre de 1914.

(Source : Insee, enquête Famille 1999 et recensements. In *Population et sociétés*, n° 376, février 2002).

On le voit, ces trois langues bénéficiaient au début du siècle d'un fort taux de transmission, de 70 à 80 %, mais elles ont toutes connu une irrémédiable régression (avec quelques soubresauts non durables) à partir de 1925 pour le corse et le breton, et de 1940 pour l'alsacien. La courbe est particulièrement nette pour le breton, dont la transmission est en véritable chute libre entre, grosso modo, 1930 et 1970.

1.2.5.2. La loi Deixonne

Les chiffres que nous venons d'examiner montrent qu'il est difficile de ne pas établir de lien entre instruction obligatoire en langue française, d'une part, et déclin de la transmission des langues régionales d'autre part, même si l'éducation n'est pas seule en cause.

Les lois Ferry de 1881 et 1882 ont en effet commencé à produire leurs effets à partir du début du XX^e siècle, quand ceux qui ont été scolarisés commencent eux-mêmes à avoir des enfants et que se pose la question de la langue de communication entre les deux générations. Nous verrons plus loin, grâce notamment aux centaines de témoignages collectés en Bretagne,

quelles ont été les modalités du passage progressif de la langue régionale au français au sein des familles.

Mais avant cela nous devons examiner l'évolution du cadre législatif afin de poser plus précisément le cadre qui aura permis la progression de la substitution linguistique. Au XX^e siècle en effet, après deux siècles de lois, décrets et circulaires restreignant, voire interdisant, la présence des langues régionales dans les écoles, la période qui suit la Première guerre mondiale voit un mouvement de revendication se mettre en place, qui débouchera sur la loi Deixonne en 1951.

1.2.5.2.1. Les prémisses

A l'issue de la guerre, « l'unité politique et linguistique du pays paraît réalisée, et les mentalités deviennent progressivement plus favorables à l'enseignement des langues régionales »¹. Ainsi, des cours de breton sont donnés dans certaines écoles catholiques de Bretagne, sous l'impulsion de l'évêque du diocèse de Quimper, dans les années 1930. Puis pendant la Seconde Guerre mondiale, un arrêté du 24 décembre 1941 stipule dans son article VI que

« les instituteurs et les institutrices sont autorisés à organiser dans les locaux scolaires, en dehors des heures de classe, des cours facultatifs de langue dialectale (langues basque, bretonne, flamande, provençale...) dont la durée ne devra pas excéder une heure et demie par semaine »².

Cet arrêté est abrogé à la Libération, mais l'idée fait son chemin.

En 1947, deux députés communistes d'origine bretonne, Marcel Cachin et Pierre Hervé³, lancent une première proposition de résolution en faveur de la langue et de la culture bretonnes. Puis, l'année suivante, des députés communistes des Pyrénées-Orientales, déposent à leur tour une proposition de loi au profit du catalan⁴. En 1948 toujours, des députés bretons du M.R.P. (Mouvement Républicain Populaire) rédigent un troisième projet. Ces textes sont ambitieux, réclamant non seulement la création de chaires universitaires dédiées aux langues régionales concernées, mais également un cursus scolaire, du primaire au lycée, débouchant sur des épreuves au baccalauréat.

Rien de tout cela ne verra le jour et c'est finalement Maurice Deixonne, député de la SFIO, qui rédige un rapport et une nouvelle proposition au nom de la commission de l'éducation nationale, incluant une place pour les langues régionales, mais limitant considérablement la portée des mesures.

Le Conseil de la République, la chambre haute du Parlement qui remplace le Sénat de 1946 à 1958, se réunit à deux reprises, les 7 et 23 mars 1950, afin d'examiner la proposition de loi et de l'amender jusqu'à ce qu'elle soit acceptable aux yeux de la majorité des sénateurs. Les

¹ Rémi Rouquette, *op. cit.*, p. 384.

² Arrêté du 24 décembre 1941 concernant l'introduction de cours facultatifs de langues dialectales dans les écoles primaires, *Journal Officiel*, p. 5562, 27 décembre 1941.

³ Georges Cadiou, *EMSAV : Dictionnaire critique, historique et biographique : Le mouvement breton de A à Z du XIX^e siècle à nos jours*, Spézet, Coop Breizh, 2013, p. 67.

⁴ Philippe Martel, Robert Lafon, *L'école française et l'occitan. Le sourd et le bègue*, Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée, 2007, p. 134.

débats sont très animés, parfois lyriques et souvent sarcastiques, certains formulant de vives critiques, voire de grandes réticences, quand d'autres défendent le projet pied à pied. Chaque article est ainsi disséqué et remanié mot à mot.

1.2.5.2.2. Langue vivante vs langue morte

Les différents intervenants, opposants à la loi comme partisans, revendiquent des origines provinciales et introduisent leurs discours par une envolée sur leur attachement à leurs régions, leurs langues et « dialectes », et surtout leur folklore. Même le ministre de l'Éducation nationale Yvon Delbos estime que ces langues sont une richesse à préserver, car « chacune d'elles apporte sa contribution au trésor national »¹.

Le socialiste Georges Lamousse, rapporteur de la commission de l'éducation nationale au Conseil, opposée au projet de loi, ouvre la première séance. Il commence par un éloge des langues bretonne et provençale, qui trouvent grâce à ses yeux car, en ce qui concerne la première c'est « dans [son] berceau que s'est formé le cycle étonnant des romans de la Table Ronde », et pour la seconde parce qu'elle « a permis l'épanouissement d'un génie égal aux plus grands, celui de Frédéric Mistral »².

Mais il déclare aussitôt que « le cœur est ici mauvais guide » et qu'il ne le suivra pas. Tout d'abord, estime-t-il, beaucoup est déjà fait dans les écoles pour les « dialectes locaux » : ils peuvent être utilisés comme support d'enseignement du français, et « il n'est point de fêtes scolaires où ne figurent les chants du folklore, les danses régionales, les saynètes en langue locale ». Lamousse considère que ces pratiques sont suffisantes et se désole : « Mais on veut aller plus loin. On veut introduire dans les programmes les langues locales. Et à cette porte nous sommes obligés de dire un non catégorique. »³

Les détracteurs du projet de loi sont en effet favorables au maintien des traditions folkloriques et au développement des sociétés savantes qui s'y consacrent. Dans la même veine, ils approuvent l'existence d'études universitaires et la création de « chaires et [d'] instituts des langues locales et dialectales »⁴, mais ils sont fermement opposés à la présence de ces langues dans les écoles primaires et secondaires, et surtout à la mise sur pied pour elles d'une épreuve au baccalauréat. Il s'agit donc de les admettre « dans l'enseignement supérieur, comme nous y admettons l'étude du sanscrit ou des langues agglutinantes »⁵, c'est-à-dire de les considérer uniquement comme des objets d'étude et non comme des langues vivantes. Les régionalistes ne sont pas dupes, comme le montre cette intervention du sénateur basque, Jean Biatarana :

« Les enseigner dans l'enseignement supérieur, cela veut dire qu'on les destine au rang de langue morte, qu'on ne les apprendra qu'à dix-sept ou dix-huit ans, lorsque tous les efforts auront été faits pour les faire oublier »⁶.

¹ Ministre Yvon Delbos, *Journal Officiel du Conseil de la République*, Débats, 7 mars 1950, p.717

² Georges Lamousse, *ibid.*, 7 mars 1950, p. 709.

Frédéric Mistral est prix Nobel de littérature en 1904 pour *Mirèio*, une œuvre en langue provençale.

³ Georges Lamousse, *ibid.*, 7 mars 1950, p. 710.

⁴ Georges Lamousse, *ibid.*

⁵ Charles Morel, *ibid.*, 7 mars 1950, p. 716.

⁶ Jean Biatarana, *ibid.*, 7 mars 1950, p. 720.

La place des langues régionales est aussi dans les familles mais pas au-delà, ainsi que le déclare Pierre Pujol, un autre sénateur particulièrement virulent s'exprimant au nom du groupe socialiste : « Certes, le dialecte, le patois peuvent être utilisés dans la vie familiale et courante, mais l'école nationale ne peut connaître que la langue nationale de la République »¹.

Cantonner les langues régionales aux études savantes et à la sphère familiale revient de fait à les condamner en les privant de la possibilité de se développer comme langues de plein exercice, à la fois à l'oral et à l'écrit. Le sénateur breton Pinvidic est tout à fait lucide :

« Une langue qu'on n'enseigne pas est une langue qui meurt. C'est la raison pour laquelle nous demandons que l'enseignement du breton soit protégé et encouragé, non seulement dans les facultés, mais encore dans les collèges, dans les écoles primaires. »²

L'histoire donnera largement raison à Biatarana et à Pinvidic.

1.2.5.2.3. Des arguments idéologiques

Que redoutaient donc les législateurs hostiles à l'étude des langues régionales en primaire et en secondaire ? Les premières craintes sont d'ordre idéologique, et elles sont formulées à de nombreuses reprises par différents élus, notamment le rapporteur Lamousse :

« Enfin, si nous ouvrons nos écoles primaires à l'enseignement des dialectes, ce sont d'abord d'autres enseignements, et d'autres dialectes qui vont, eux aussi, demander droit de cité ; c'est le particularisme, c'est l'émiettement de la langue française auquel nous allons assister et c'est, d'un autre côté, la politique que nous introduisons à l'école. Je dis et je répète que si l'on donne droit de cité à ces langues locales, demain d'autres, à leur tour, demanderont droit de cité. Ce seront des dialectes qui ne méritent pas le nom de langues, et ce seront également, dans les territoires d'outre-mer, des dialectes africains, guyanais et tahitiens. »³

Permettre de tels enseignements revient selon lui à ouvrir la boîte de Pandore, y compris pour les langues des colonies, ce qui paraît alors totalement saugrenu. Mais l'on redoute tout particulièrement que l'autorisation du « dialecte alsacien » dans les établissements scolaires mène à une revendication concernant l'allemand, une perspective alors effrayante : « vous aurez favorisé l'introduction, dans notre pays, de la pratique courante d'une langue dont les dangers vous apparaissent très certainement », argumente le sénateur Camille Héline, en conséquence de quoi il faut « aboutir à une rédaction absolument nette et telle qu'aucune langue étrangère ne vienne jamais, sous aucun prétexte, salir la langue française »⁴.

Une expression clef surgit alors, dans la bouche de plusieurs membres de la commission de l'éducation : l'unité nationale, qui est manifestement le fondement réel de l'opposition au projet de loi. Lamousse justifie ainsi l'exclusion des langues régionales de l'école : « Toutes les fois

¹ Pierre Pujol, *ibid.*, 23 mars 1950, p. 947.

² Joseph Pinvidic, *ibid.*, 7 mars 1950, p.713.

³ Georges Lamousse, *ibid.*, 7 mars 1950, p. 710.

⁴ Camille Héline, *ibid.*, 7 mars 1950, p. 719.

qu'on lutte contre les empiècements qui menacent [la langue française], on lutte pour la France »¹. Le sénateur André Southon est plus explicite encore :

« Nous pensons que cet enseignement des langues locales, qu'on vous demandera demain d'amplifier, ainsi que le signalait tout à l'heure M. Lamousse, pourrait être, en définitive, dangereux pour l'unité nationale elle-même. Nous estimons que le rôle essentiel de nos écoles primaires, de nos collèges et de nos lycées est d'enseigner le français et la littérature française, facteurs de l'unité nationale »².

Nous retrouvons ainsi, au milieu du XX^e siècle, l'ancienne rhétorique de l'époque de la Terreur : la langue française est le ciment de la nation, et permettre à d'autres langues de prospérer revient à menacer la cohésion du pays. Cette unité paraît d'ailleurs bien fragile, malgré des siècles de construction, si l'on en croit les différents intervenants : « nous ne devons pas oublier que la France, si unie qu'elle soit, ne l'est jamais trop », confirme le ministre, avant de déduire que « c'est en fonction de la France et du français que doivent se développer les langues et les dialectes régionaux »³. Pierre Pujol est plus alarmiste encore : « Je le répète, la langue française est en péril et cela devient plus grave si la proposition de loi est acceptée. »⁴

Ces arguments sont évacués par Jacques de Menditte, sénateur des Basses-Pyrénées, qui tente d'expliquer que les Basques sont aussi patriotes que les autres Français, et que l'on peut être à la fois l'un et l'autre : « Certes, la France est une et indivisible, mais la France est le pays de la diversité et il faudrait avoir bien peu de confiance en ses destinées pour croire que cette diversité puisse nuire à son unité »⁵. Et Pinvidic renchérit : « C'est précisément parce que ce souci de l'unité n'est plus en cause que nous nous tournons, en ce moment, vers le pays pour lui demander de faire quelque chose pour respecter l'originalité de nos provinces »⁶. Mais rien n'y fait, le spectre de la revendication d'autonomie ou d'indépendance est sans cesse invoqué et les régionalistes sont toujours soupçonnés de défaut de patriotisme. Plusieurs d'entre eux se sentent tenus de montrer que leur revendication linguistique n'enlève rien à leur loyauté. Ils mentionnent notamment leurs innombrables compatriotes dont les noms figurent sur les monuments aux morts et les sacrifices consentis pendant les différentes guerres : Biatarana clame que des dizaines de milliers de Basques ont donné leur vie pour la France⁷, et Pinvidic assure que le 19 juin 1940, la moitié des forces françaises libres était composée de Bretons⁸.

Il est aussi question des instituteurs, dans ces débats : où trouvera-t-on les maîtres pour enseigner ? et des enseignants qualifiés pour le secondaire ?⁹ Là encore, Pujol déploie des arguments à l'emporte-pièce : « Ferez-vous appel à des personnalités locales, au président

¹ Georges Lamousse, *ibid.*, 7 mars 1950, p. 710.

² André Southon, *ibid.*, 7 mars 1950, p. 711.

³ Ministre Yvon Delbos, *ibid.*, 7 mars 1950, p. 718.

⁴ Pierre Pujol, *ibid.*, 23 mars 1950, p. 947.

⁵ Jacques de Menditte, *ibid.*, 23 mars 1950, p. 943.

⁶ Joseph Pinvidic, *ibid.*, 23 mars 1950, p. 945.

⁷ Jean Biatarana, *ibid.*, 7 mars 1950, p. 720.

⁸ Joseph Pinvidic, *ibid.*, 7 mars 1950, p. 712.

⁹ Pierre Pujol, *ibid.*, 23 mars 1950, p. 946.

du syndicat d'initiative, ou à celui qui est seul susceptible de connaître à fond la langue du pays, c'est-à-dire au curé ? »¹

Se pose aussi le problème des mutations : s'il faut parler la langue de la région, comment les maîtres et les professeurs venus de l'extérieur pourraient-ils y trouver des postes ? Là encore, Pujol aborde le sujet en persiflant :

« Une autre solution, monsieur le ministre, consiste à cloîtrer les maîtres dans leur province ; que dis-je, dans leur canton d'origine. Le mariage de l'instituteur provençal et d'une Bretonne est interdit, et vice-versa. Le maître provençal nommé en Bretagne pour vivre avec sa femme, quelle figure fera-t-il quand on lui demandera d'enseigner en breton ? Vous serez obligés de murer le personnel enseignant, alors que c'est par les échanges d'idées, les contagions de sensibilité, que se fait l'unité morale et sentimentale de la France. »²

Le sénateur est bien entendu de mauvaise foi, car il sait que la loi envisage uniquement un enseignement facultatif, qui ne mettrait pas en danger l'instituteur provençal émigré en Bretagne ou ailleurs. Mais le sujet est en réalité celui de la mobilité des fonctionnaires, considérée comme un droit inaliénable, prévalant sur les conditions locales. On est frappé par le fait que l'intérêt des enfants n'est jamais ici pris en compte par le sénateur.

Enfin, pour mieux marquer les esprits, Pujol accuse les régionalistes de repli, alors que l'Europe est en pleine construction : « Vous créez des musées au lieu d'organiser des pistes d'envol »³. Et il décoche une dernière flèche visant à disqualifier définitivement les partisans des langues régionales : « Vous êtes un peu – et je ne veux pas, je ne crois pas vous offenser – comme ces collectionneurs passionnés qui gardent jalousement des bijoux d'une rare et stérile beauté »⁴.

1.2.5.2.4. Des arguments pédagogiques

Les opposants au projet de loi enfourchent un autre cheval de bataille : la question épineuse des dialectes au sein des différentes langues régionales, Le sujet est abordé à plusieurs reprises dans les débats, notamment par Georges Lamousse qui n'hésite pas à asséner des coups bas :

« Quel dialecte serait retenu par exemple parmi les 70 que comprend la langue bretonne ? C'est ainsi que M. Le doyen Musset, de l'université de Caen, déclare qu'il lui serait impossible de donner un texte de breton ou de basque si on le lui demandait. »⁵

Difficile, en effet, d'imaginer une épreuve au baccalauréat dans ces conditions. Mais quelle compétence a le doyen d'une université normande, professeur d'histoire-géographie d'origine bourguignonne⁶, pour parler des spécificités de la langue bretonne ? Le rapporteur lance une nouvelle invective un peu plus loin :

¹ Pierre Pujol, *ibid.*

² Pierre Pujol, *ibid.*

³ Pierre Pujol, *ibid.*, p. 947.

⁴ Pierre Pujol, *ibid.*

⁵ Georges Lamousse, *ibid.*, 7 mars 1950, p. 710.

⁶ « René Musset (1881-1977) », in *Norôis*, n° 96, 1977, pp. 5-10.

« Est-il exact, comme l'a déclaré M. le doyen Musset, qu'il y ait en Bretagne, entre 70 et 80 dialectes ? Aussi, lorsque vous parlez de la langue bretonne, j'ai le droit de vous demander : de quoi, au juste, nous parlez-vous ? »¹

Pinvidic répond de façon tout aussi cinglante : « vous vous êtes trompé, et M. Musset s'est trompé ! »². Il explique qu'une étude linguistique a travaillé sur 77 points d'enquête mais qu'il existe bien une seule langue bretonne. De nouveau attaqué à ce propos durant la session du 23 mars, il se fait plus précis :

« A la séance tenue ici même il y a quinze jours, M. le rapporteur, je reconnais parfaitement que vous aviez été induit en erreur ; vous l'aviez reconnu. On vous avait dit qu'il y avait dans la langue bretonne 77 dialectes. Je vous avais indiqué qu'il s'agissait de 77 points d'enquête. Si je voulais faire une comparaison avec le français, je crois bien que celui-ci contient jusqu'à 678 points d'enquête pour le même mot. »³

Rien n'y fera, nonobstant cette explication, Pujol s'obstine à essayer une nouvelle fois de discréditer la langue bretonne sur cet aspect : « Que dire du breton, où environ soixante-dix dialectes présentent de sensibles différences ? »⁴

Une autre raison d'ordre scolaire est donnée pour justifier le rejet du projet de loi : plusieurs sénateurs affirment que les programmes sont déjà surchargés, ce qui génère de mauvais résultats car rien n'est appris correctement. Pujol rend même responsables « les données parascolaires : gymnastique, dessin, musique, qui dispersent au maximum l'effort des élèves »⁵. Il n'est donc pas question pour lui d'alourdir encore le cursus en y ajoutant l'étude des langues régionales. On se réfère également au linguiste Albert Dauzat :

« Beaucoup d'enfants ont du mal à apprendre à lire puis à s'assimiler les règles élémentaires de la grammaire française. Leur enseigner conjointement un autre système de rapports, entre les sons et les lettres, et d'autres règles grammaticales divergentes ou contradictoires, c'est jeter la confusion dans les jeunes cerveaux et risquer de tout brouiller. »⁶

A l'inverse, les régionalistes font l'apologie du recours aux langues locales pour mieux apprendre le français, partant du principe que les exercices de comparaison et les versions permettent une meilleure acquisition de la nouvelle langue. De nombreux témoignages d'instituteurs allant dans ce sens sont rapportés, dont celui d'une institutrice basque, cité par Jacques de Menditte :

« J'ai remarqué que les enfants qui entrent à l'école ne sachant que le basque rattrapaient très vite leur retard. A douze ans, quand ils quittent l'école, ils parlent un français plus riche et plus correct que les autres. »⁷

André Cornu, sénateur des Côtes-du-Nord, confirme ces résultats pour la Bretagne :

¹ Georges Lamousse, *ibid.*, 7 mars 1950, p. 713

² Joseph Pinvidic, 7 mars 1950, p. 713.

³ Joseph Pinvidic, *ibid.*, 23 mars 1950, p. 945.

⁴ Pierre Pujol, *ibid.*, 23 mars 1950, p. 947

⁵ Pierre Pujol, *ibid.*, 23 mars 1950, p. 946.

⁶ Albert Dauzat cité par Jacques de Menditte, *ibid.*, 23 mars 1950, p. 941.

⁷ Jacques de Menditte, *ibid.*, 7 mars 1950, p. 942.

« D'après une enquête faite en Bretagne, il a été démontré – et l'expérience l'a déjà prouvé, disent les techniciens – l'excellence de cette méthode. Les enfants qui possèdent vraiment la langue bretonne sont de loin les meilleurs en français. »¹

Les partisans du projet de loi en déduisent par conséquent qu'il faut autoriser les langues régionales à l'école dans l'intérêt de la langue française.

1.2.5.2.5. Une revendication populaire

Joseph Pinvidic, qui s'exprime au nom de la Bretagne, estime que la langue bretonne est parlée par 1,2 millions de personnes et rappelle que des mesures en sa faveur sont réclamées depuis 70 ans : « Je n'ai pas la prétention de vous dire que la proposition de loi qui est soumise à votre examen est un chef-d'œuvre ; j'entends simplement déclarer qu'elle correspond aux revendications de notre population bretonne ». Il ajoute qu'il bénéficie du soutien populaire : « Il y a plus de 400 municipalités, soit 700 000 habitants, qui ont demandé que la langue bretonne soit défendue. Les conseils généraux, à l'unanimité, des trois départements "bretonnants" l'ont demandé »². En outre, la proposition fait consensus de gauche à droite sur le terrain, et elle est même défendue, déclare-t-il, par des instituteurs laïcs « qui se montrent en ce moment des défenseurs très ardents de la langue bretonne. »³

Pinvidic fait aussi connaître son mécontentement, estimant que la commission de l'éducation nationale a « véritablement saccagé »⁴ la proposition de loi de l'Assemblée Nationale. De fait, celle-ci a été édulcorée lors de son traitement par le Conseil de la République. Le Basque Jean Biatarana se bat également pied à pied pour que certaines dispositions soient revues de façon plus favorable. Il cherche par exemple à contrer le pouvoir des recteurs, induit dans l'un des articles, en demandant que l'hypothétique « pourront autoriser » soit remplacé par « autoriseront » : « nous estimons que, si le conseil départemental prend l'initiative de promouvoir cet enseignement, il est normal et juste que le recteur soit lié par la décision du conseil départemental »⁵. Mais le président de la commission lui oppose une fin de non-recevoir :

« C'est précisément parce qu'il fallait sauvegarder le pouvoir des recteurs des académies et non pas les laisser sous l'influence des conseils qui sont sous leurs ordres. C'est précisément pour sauvegarder cette autorité que nous avons maintenu le terme "pourront autoriser" »⁶.

Il n'est donc pas question de laisser aux acteurs locaux, fussent-ils élus du peuple, la moindre parcelle de décision autonome sur ce sujet. Seul le pouvoir central et ses représentants seront autorisés à décerner les autorisations. L'amendement proposé par Biatarana n'est donc pas retenu.

¹ André Cornu, *ibid.*, 23 mars 1950, p. 945.

² Joseph Pinvidic, *ibid.* 7 mars 1950, p. 712.

³ Joseph Pinvidic, *ibid.*

⁴ Joseph Pinvidic, *ibid.*

⁵ Jean Biatarana, *ibid.*, 23 mars 1950, pp. 950-951.

⁶ Président de la commission, *ibid.*, 23 mars 1950, p. 951.

1.2.5.2.6. Une loi modeste

Frédéric Cayrou, sénateur occitan du Tarn-et-Garonne, se désole :

« Nous demandons si peu de chose ! qu'une ou deux heures par semaine on veuille bien faire appel au dialecte local ; qu'on montre à l'enfant qu'il a le droit de parler cette langue, qu'elle n'a rien de méprisable, qu'au contraire il peut en tirer vanité »¹.

L'article 3 de la loi dira finalement que, dans les écoles primaires,

« Tout instituteur qui en fera la demande pourra être autorisé à consacrer, chaque semaine, une heure d'activités dirigées à l'enseignement de notions élémentaires de lecture et d'écriture du parler local et à l'étude de morceaux choisis de la littérature correspondante ».

Quant aux lycées et collèges, l'article 6 institue que

« l'enseignement facultatif de toutes les langues et dialectes locaux, ainsi que du folklore, de la littérature et des arts populaires locaux, pourra prendre place dans le cadre des activités dirigées ».

Aucune précision de volume horaire n'est donnée là, mais on note bien le terme « facultatif », également présent à la fin de l'article 3 (« cet enseignement est facultatif pour les élèves »), ainsi que dans l'article 5 qui concerne les écoles normales où

« des cours et stages facultatifs seront organisés, dans toute la mesure du possible, pendant la durée de la formation professionnelle, à l'usage des élèves-maîtres et des élèves-maîtresses qui se destinent à enseigner dans une région où une langue locale a affirmé sa vitalité. »

Pinvidic se bat contre ce côté optionnel, tant il comprend qu'il diminue considérablement la portée de la loi :

« Nous savons bien que cet enseignement est facultatif pour les maîtres comme il l'est pour les élèves ! On nous l'a assez rabâché. Mais si on demandait l'avis des élèves (...) ils vous répondraient tout de suite que leur école préférée est l'école buissonnière. On n'a nullement besoin d'indiquer, semble-t-il, avec acharnement, le mot « facultatif » dans tous les articles. »²

Même le sarcastique Pujol l'admet volontiers :

« J'ai assez d'expérience de l'enseignement pour savoir que l'enseignement facultatif est voué à l'échec. Si, au début de l'année, vous avez un enseignement facultatif – passez-moi l'expression, des élèves et des maîtres facultatifs – trente, quarante élèves viendront, qui, à la fin de l'année, se retrouveront à un ou deux. »³

Pinvidic demande donc une réécriture de certains articles mais n'aura pas plus gain de cause que Biatarana. L'histoire, là encore, lui donnera raison : un enseignement facultatif ne permet jamais à une langue minorisée de retrouver sa place dans la société.

Le sénateur brestois Yves Jaouen lance un ardent appel à la fin de la session du 23 mars :

« Lorsqu'une langue naît et survit à des générations, transmettant à celles-ci l'histoire des ancêtres, les beautés du passé et les richesses de l'esprit, cette langue ne meurt

¹ Frédéric Cayrou, *ibid.*, 7 mars 1950, p. 715.

² Joseph Pinvidic, *ibid.*, 23 mars 1950, p. 949.

³ Pierre Pujol, *ibid.*, 23 mars 1950, p. 946.

que si on la tue. Or, je vous en supplie, mes chers collègues, n'aidez pas à accomplir ce crime. »

L'on peut penser qu'il aura été entendu puisque la loi est définitivement adoptée¹ le 13 janvier 1951. Mais c'est une victoire sans éclat, composées de quelques mesures sans ambition obtenues au bout de trois quarts de siècle de revendications. L'article 1 est à ce titre révélateur, qui donne tout pouvoir au Conseil supérieur de l'Éducation nationale, donc au pouvoir central, et ne fixe aucune obligation de résultats, seulement une obligation de moyens, qui demeure de surcroît très floue :

« Le Conseil supérieur de l'Éducation nationale sera chargé, dans le cadre et dès la promulgation de la présente loi, de rechercher les meilleurs moyens de favoriser l'étude des langues et dialectes locaux dans les régions où ils sont en usage. »

Comme le fait remarquer le ministre Yvon Delbos à plusieurs reprises durant les débats, la loi telle qu'elle a été remaniée ne contient en réalité aucune source d'inquiétude véritable : « le texte qui vous est soumis ne constitue pas une grande innovation. Gardons-nous d'affirmer qu'il constitue une sorte de dangereuse révolution. Il ne fait que consacrer, en fait, un état qui existait déjà »². Surtout, le côté facultatif de toutes les dispositions le rend totalement inoffensif : « le texte que nous présente l'Assemblée nationale ne comporte pour ainsi dire aucune obligation et c'est pourquoi j'estime qu'il ne présente aucun danger »³. La loi Deixonne est en effet vide de tout engagement, et elle a probablement été adoptée précisément parce qu'elle ne posait pas grand problème au pouvoir en place.

Neuf mois plus tard, le 22 décembre 1950, la loi est également votée en seconde lecture à l'Assemblée nationale à la quasi-unanimité⁴, sans même donner lieu à débats.

1.2.5.3. Des mesures trop tardives

Il faudra encore attendre la fin des années 1960 pour que la loi Deixonne rentre véritablement en application. Viendront ensuite, au fil des années, différents textes élargissant son champ d'application, puis la création des CAPES de langues régionales pour le breton (1985), le corse (1990), le catalan et l'occitan / langue d'oc (1991), le basque (1992), l'alsacien (1993), le créole (2001) et le tahitien (2004)⁵. Une agrégation suivra tardivement, en 2017, pour ces sept mêmes langues. Parallèlement, des écoles associatives en immersion sont créées au Pays Basque (*ikastolas* depuis 1969), en Bretagne (écoles *Diwan* depuis 1977) et en pays d'oc (*calendretas* depuis 1979), et des classes bilingues sont également ouvertes dans les établissements publics et privés.

Mais toutes ces mesures arrivent bien tard : au moment du vote, en 1951, le processus de substitution linguistique mis en œuvre durant toute la III^e République a déjà produit ses effets, puisque le taux de transmission des langues régionales est déjà passé sous la barre des 30 % pour certaines d'entre elles. Elles ont donc largement entamé leur déclin, le nombre de leurs

¹ Texte complet de la loi en Annexe 15.

² Ministre Delbos, *ibid.*, 7 mars 1950.

³ Ministre Delbos, *ibid.*, 7 mars 1950, p. 718.

⁴ *Journal Officiel de l'Assemblée nationale*, Débats parlementaires, 22 décembre 1950, p. 9471.

⁵ Pierre Escudé, *op. cit.*, p 344.

locuteurs est en chute, et elles ne représentent plus un danger pour la République. Par un effet ciseau, les dispositions en leur faveur arrivent à un moment où les parents cessent massivement de les transmettre à leurs enfants (sauf en Alsace, qui n'est revenue dans le giron français que depuis une trentaine d'années) et qu'il n'est plus besoin de punir les élèves pour les contraindre à parler français.

L'histoire confirmera d'ailleurs que ces lois, mesures et initiatives seront arrivées bien trop tardivement pour que les langues régionales aient une chance de se relever : selon les chiffres de l'enquête de 1999, l'alsacien ne comptait plus que 548 000 locuteurs adultes à la fin du XX^e siècle, l'occitan 526 000, le breton 304 000, les langues d'oïl 204 000, le catalan 132 000, le corse 122 000, le platt lorrain 78 000 et le basque 44 000 (sur le territoire français). Ajoutons à cela que les locuteurs de ces langues sont de plus en plus âgés et que leur nombre a encore drastiquement régressé ces vingt dernières années.

Conclusion

Au terme de ce long voyage à travers les époques, de la monarchie à la République en passant par une Révolution majeure, il est temps de tirer quelques premières conclusions sur l'impact qu'auront eu les vicissitudes de ces quelques siècles d'histoire sur le destin des langues régionales au sein de l'Hexagone.

Sous l'Ancien Régime, les monarques s'étaient préoccupés de la francisation de la justice et de l'administration, mais ils ne s'étaient guère intéressés à la langue dans laquelle leurs sujets s'exprimaient. Le peuple comptait peu, et s'il ne créait pas de troubles, il pouvait bien s'exprimer dans la langue qu'il entendait.

Les révolutionnaires, à l'inverse, perçoivent à quel point les questions linguistiques représentent des enjeux importants : il s'agit alors de répandre les idées des Lumières et de créer une unité nationale là où n'existe jusqu'alors qu'une mosaïque de populations d'origines, de cultures et de croyances très diverses. Mais comment s'y prendre s'ils ne comprennent pas ce projet, faute de maîtriser le français ? Après une brève tentative de traduction des textes dans différentes langues parlées sur le territoire, les membres du Comité de Salut Public jugent que ces langues sont en elles-mêmes dangereuses parce qu'opposées à la Révolution. Qu'à cela ne tienne, ils décident de les éradiquer et de contraindre le peuple à parler français. Mais cette ambition est démesurée et ils ne parviennent pas à mettre en œuvre le grand projet éducatif qui devait accomplir cette substitution linguistique.

Un siècle plus tard, les lois Ferry rendent l'instruction obligatoire, mais sans précision sur les langues autorisées dans les établissements scolaires. Les décrets et règlements, appliqués par des instituteurs zélés, suffiront cependant à faire aboutir enfin l'objectif d'unicité linguistique en marche depuis une centaine d'années.

Finalement, on ne peut donc rendre ni les uns ni les autres responsables à eux seuls du linguicide qui a suivi. Car c'est en fait la conjonction des lois de ces deux périodes, c'est-à-dire

l'instruction obligatoire de 1882, doublée de l'obligation d'enseigner en français contenue dans le décret Lakanal du 27 brumaire an III¹, jamais abrogé, qui constituera le fondement de l'élimination des langues régionales à l'école.

En effet, dès lors que l'instruction est rendue obligatoire et que seul le français est admis dans les établissements scolaires, les « patois » et « dialectes » sont bannis et souvent réprimés. Ils ne cessent alors de décliner : le français passe peu à peu de la classe à la maison et finit, au bout de quelques générations, par supplanter totalement les langues d'origine au sein même des familles.

Il n'est bien entendu pas question d'affirmer que l'école aura été la seule cause de l'effondrement de la pratique des langues régionales, mais elle en aura certainement été l'outil, comme nous le verrons au fil des chapitres à venir.

¹ 17 novembre 1794.

1.3. En Bretagne : deux siècles de tensions linguistiques à l'école

Après avoir suivi les différentes phases de l'évolution des politiques concernant les langues en France, nous allons examiner la façon dont elles ont affecté les deux espaces qui font l'objet de cette étude, la Bretagne et le Sénégal.

La péninsule armoricaine perd son indépendance¹ au terme d'un processus qui s'étale sur plusieurs décennies et aboutit en 1532 à un édit scellant son rattachement au royaume de François 1^{er}, tout en préservant bon nombre de ses prérogatives. Puis la Révolution française vient dissoudre les États de Bretagne en 1789 et lui retirer toute autonomie. Elle est ainsi pleinement intégrée à la France et elle n'en quittera plus le giron. Sur le plan linguistique, la langue de la partie occidentale de la région est alors le breton, et cette question devient rapidement un enjeu sensible.

1.3.1. La Révolution et le Consulat

1.3.1.1. Le breton langue du peuple

Nous avons vu que durant les premières années de la Révolution une politique de traduction des textes avait été mise en place à partir de janvier 1790, visant à rendre accessibles la Constitution, les lois et les décrets aux différentes populations de la toute nouvelle République.

Cette approche, rejetée début 1794 par les figures de la Terreur que sont l'abbé Grégoire et surtout Bertrand Barère, connaît en réalité une plus grande longévité en Bretagne : on trouve en effet des documents officiels traduits en breton dès 1789 et ensuite bien au-delà de 1794, d'après de nombreux documents bilingues déposés aux Archives départementales du Finistère.

En ce qui concerne la première année de la Révolution, ce sont au moins deux textes en langue bretonne qui sont consignés² : une « Lettre des députés bretons aux États Généraux à leur compatriotes » (*Liser d'ar Bobl a Vreiz aberz o Députet d'ar Stadou Général*)³ et des « Instructions pour la rédaction des cahiers de doléances et l'élection des députés chargés de les porter à Quimper » (*Instruction Evit Stadou ar Rouantelez er Bloaz 1789*)⁴. Plus tard on trouve encore quelques textes fondamentaux comme, en juin 1793, la « Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, suivie de l'Acte constitutionnel » (*Act constitutionnel eraoc pini ema an Declaration eus a Viriou an Den hac ar Citoyen*)⁵, et même, le 25 décembre 1792, le « Testament de Louis XVI, tel qu'il a été adressé aux communes par le Conseil exécutif »

¹ Jean-Jacques Monnier, « La politique d'indépendance du duché », in Jean-Jacques Monnier et Jean-Christophe Cassard (coord.), *Toute l'histoire de Bretagne, des origines à la fin du XX^e siècle*, Skol Vreizh, 1997, pp. 259-277.

² On note pour tous ces textes que les traducteurs, probablement bons brittophones, ont une syntaxe impeccable mais utilisent en revanche énormément de mots français : les sujets abordés étaient en effet nouveaux pour une langue qui était alors essentiellement populaire et pour laquelle personne n'avait encore réfléchi à traduire réellement ces nouveaux concepts.

³ Archives départementales du Finistère, Langue et culture bretonne, 204 J. Voir copie du document en Annexe 2.

⁴ *Ibid.*, 100 J 1/1. Voir copie du document en Annexe 1.

⁵ *Ibid.*, 159 L. Voir copie du document en Annexe 3.

(*Testamant Loys c’huezevet eus an hano. Evel ma zeo bet caçet gant ar Gommun d’ar C’Honseil executif*)¹. Pour le reste, la palette d’articles traduits est plus large : textes sur l’agriculture, la justice, les questions militaires, la religion, l’instruction, etc., le dernier de l’époque révolutionnaire étant, le 12 juillet 1799, une « Loi de répression du brigandage et des assassinats dans l’intérieur » (*Lezenn pehini a ordren da ziarbern ar vrigandach ha car muntrou en diabarz*)².

Pourtant, dès la période de la Terreur (1793-1794), la volonté d’implanter partout le français, tout particulièrement via les écoles, se fait impérieuse : on a vu par exemple que le rapport Barère débouche sur le décret du 8 pluviôse An II (27 janvier 1894), qui ordonne que soit établi « un instituteur de langue française dans chaque commune de campagne des départements du Morbihan, du Finistère, des Côtes-du-Nord et dans la partie de la Loire-Inférieure dont les habitants parlent l’idiome appelé bas-breton ». On note avec intérêt que ce décret a été lui-même traduit en breton³. Il est intéressant également de constater que des instituteurs envoient leurs courriers de candidature en breton et en français, tels Jean Nédélec à Porspoder⁴ en février 1794, ou Jacques Gabriel Lorgan à Lannilis⁵ en mars de la même année. Jean Nédélec insiste d’ailleurs sur le fait qu’il est parfaitement adapté au poste puisqu’il est bilingue :

« j’ai d’autant plus d’aptitudes à enseigner dans nos municipalités rurales que j’ai une connaissance parfaite de l’idiome Breton, pour l’avoir appris, pour ainsi dire, entre les bras maternels. »

(*Credout a rin lavaret deoc’h penaos e zon capabl da veza e pen an Desgadurez, dre ar raison ma ouzon ar Brezonnec, pehini a meus desquet etre diouvrec’h va mam*).

Quant à Lorgan, sa proposition de services est en français, mais il y joint un dialogue de sa composition faisant l’apologie de la Révolution, en français et en breton. Citons aussi le citoyen Rolland, instituteur à Guissény, qui rédige en juin 1794 un discours dans les deux langues à l’attention des habitants de la commune⁶. Il tente, visiblement sans grand succès, de les convaincre d’inscrire leurs enfants à la nouvelle école :

« Je vous ai différentes fois donné lecture en français et en breton des différents décrets relatifs à l’instruction publique, mais (...) je vois, avec douleur, que vous n’avez pas assez senti les conséquences de ces décrets, dictés d’après nature, appuyés des principes de la saine raison, ou que vous avez été dissuadés par des ennemis du bonheur. »⁷

¹ *Ibid.*, 3K. Louis XVI avait en effet rédigé son testament le 25 décembre 1793, pendant que se déroulait son procès, instruit par la Convention présidée par Bertrand Barère – l’auteur du rapport et du décret du même nom fustigeant les langues régionales, que la Révolution aurait « dû faire disparaître ». Le verdict sera rendu le 20 janvier et le roi sera guillotiné dès le lendemain.

² Archives départementales du Finistère, Langue et culture bretonne, 10 L 97/1.

³ Version bilingue aux archives départementales du Finistère, Langue et culture bretonne, 100 J 459/1.

⁴ *Ibid.*, 8 L 105/1.

⁵ *Ibid.*, 8 L 105/2.

⁶ *Ibid.*, 25 L 104/1.

⁷ Le texte en breton est inscrit en regard du texte en français dans l’adresse manuscrite rédigée par l’instituteur.

Il insiste longuement sur l'intérêt pour tous que les enfants fréquentent l'école, et reproduit fidèlement le discours des autorités sur la nécessité de parler une seule langue :

« Il y va de vos propres intérêts et de ceux de vos enfants. En effet, la France régénérée, composée d'un peuple libre et souverain, ne doit plus parler que la même langue, c'est le vrai, c'est peut-être le seul moyen de faire régner l'union et la bonne foi. »

Puis il se lance dans un long développement sur le fait que les citoyens de la commune sont constamment trompés, ballotés à hue et à dia, et victimes de prédateurs cyniques parce qu'ils ne savent pas le français :

« Ce qui vous est arrivé vous l'eussiez évité si vous aviez su le français. Vous avez été mille fois vendus devant vos propres yeux et vous n'en saviez rien, par des gens bien moins instruits que vous si ce n'est qu'ils parlaient français. »

Tout aussi fournie est l'apologie de la Révolution libératrice :

« Vous sentez toutes les vérités que je vous répète, vous êtes à l'épreuve, mais votre esclavage a été si long, vous y avez si bien languis, que vous vous y êtes accoutumés. A peine sentez-vous que vos fers sont brisés. Vous voyez la prison ouverte, encore faut-il vous en faire sortir comme par la main. Peuple bon, docile, mais aveugle, revenez de vos erreurs, revenez de vos superstitions, renoncez à des préjugés enfantés par le fanatisme, ouvrez enfin les yeux à la raison d'un bon sens que vous ne semblez pas encore assez connaître. »

L'étonnement est donc grand quand il observe que le nombre d'inscrits à son école est si faible :

« D'où vient qu'il n'y a pas encore une dizaine de cette commune qui se soit fait inscrire pour l'instruction ? Je le sais, mes concitoyens, il n'y a pas encore trois mois que plus de soixante m'ont demandé pour instruire leurs enfans. Pas un de ceux-ci ne s'est venu inscrire. »

Il met en garde tous les autres parents contre « l'aristocratie à l'agonie » qui, écrit-il, propage des rumeurs selon lesquelles la liberté de culte ne serait pas respectée et les enfants scolarisés seraient ensuite recrutés dans l'armée. Et il conclut :

« Je vous invite, mes amis, au nom de la jeunesse, au nom de vos propres enfans, pour vos intérêts et les leurs, et pour le bien de tous en général, de venir vous faire inscrire incessamment. »

On voit là que, sur le terrain, en Bretagne, la réalité n'est pas celle souhaitée par les figures politiques de l'époque de la Terreur : convertir le peuple aux idées de la Révolution ne peut se faire sans la langue bretonne, qui est encore omniprésente dans les campagnes de Basse-Bretagne.

1.3.1.2. Premier raidissement de la politique linguistique

La même année, un nouveau décret découlant du rapport Lakanal est pris le 27 brumaire An III (17 novembre 1794). Il y est toujours établi que l'enseignement se fait en français, mais le recours aux langues locales comme outil d'apprentissage est explicitement autorisé :

« L'enseignement se fera en langue française. L'idiome du pays ne pourra être employé que comme un moyen auxiliaire. »

Le décret Lakanal pose ainsi pour la première fois de façon extrêmement nette que le français est la langue de l'école. Il n'est pour autant pas encore question d'éliminer toute présence de la langue bretonne, mais celle-ci n'est plus autorisée que comme outil d'enseignement. La voie vers un monolinguisme scolaire est désormais ouverte.

La politique linguistique en milieu scolaire commence dès lors à se tendre. Sous le Consulat, le 16 mars 1801, le Conseil d'arrondissement de Pontivy, dans le Morbihan, répondant à des questions posées par le ministre de l'Intérieur, affiche sa volonté d'éliminer le breton :

« L'on ne doit pas cependant se dissimuler que c'est dans ces départements qui forment la ci-devant Basse-Bretagne, que l'on doit multiplier les moyens d'instruction pour faire disparaître l'idiome du bas-breton, la seule langue usuelle des habitants des campagnes de cet arrondissement, qui les rend, pour ainsi dire, étrangers au milieu de leurs concitoyens dont ils ne peuvent se faire entendre et qu'ils ne peuvent comprendre. »¹

Un an après, le 13 juin 1803, le sous-préfet du Morbihan adresse une circulaire aux maires de sa sous-préfecture afin de connaître l'état d'avancement de l'implantation d'écoles primaires sur leurs territoires. Mais le maire de Brec'h fait savoir que toutes ces communes sont hostiles au projet pour des raisons financières². Le sous-préfet en déduit que ces écoles devront être imposées :

« Ainsi, si le gouvernement, comme cela est probable, veut instruire les Bas-Bretons dans la langue française principalement, et les retirer de l'isolement où les retient l'idiome du pays, il faudra d'autorité établir des instituteurs, sinon dans toutes les communes, au moins dans les considérables des différents cantons, et les faire déclarer aux dépens des pères de famille jusqu'à un âge déterminé, soit qu'ils envoient leurs enfants à son école, soit qu'ils s'en dispensent. C'est une mesure de rigueur, mais sans laquelle on ne parviendra pas à propager l'instruction, et surtout la langue française qui devrait être générale pour tous les habitants de la République. »³

La langue bretonne est ici considérée comme un facteur d'arriération qu'il s'agit de faire disparaître, une approche qui correspond aux idées propagées, notamment, par Barère et l'abbé Grégoire.

De cette période riche en déclarations tonitruantes contre les langues régionales, on retient que les autorités veulent certes imposer le français grâce à l'instruction, mais que, de façon pragmatique, elles admettent le breton comme outil pour y parvenir. Le décret Lakanal établit cette règle qui ne variera pas jusqu'à la dernière partie du siècle.

¹ Régime de la loi du 3 brumaire an IV, Enquête de Ventôse an IX, Réponse du conseil d'arrondissement de Pontivy aux questions posées par le ministre de l'intérieur, 25 ventôse an IX (16 mars 1801). Cité par Jules de La Martinière, « Notes et documents sur l'instruction publique primaire dans le département du Morbihan, de l'an VIII à 1808 », in Jean Decap, Jules de La Martinière, Léon Bideau, *L'instruction primaire en France aux XVIII^e et XIX^e siècles, documents d'histoire locale*, F. Rieder et C^{ie} éditeurs, Paris, 1914, p. 111.

² Elles ne veulent pas « fournir le logement aux instituteurs », et surtout elles sont opposées à l'idée de faire « payer le traitement aux pères et mères des enfants qu'on y envoie ». Cf Lettre de Briard, maire de Brech, « président du canton » d'Auray, en réponse au sous-préfet, le 2 messidor an XI (21 juin 1803). Cité par Jules de La Martinière, *art. cit.*, pp. 137-138.

³ Arrondissement de Lorient, sous-préfet aux maires. Cité par Jean Decap, Jules de La Martinière, Léon Bideau, *op. cit.*, p. 131.

1.3.2. La Restauration et la monarchie de Juillet

La monarchie est ensuite rétablie pendant quelques décennies (1814-1848)¹, durant lesquelles on assiste à un développement de l'éducation, tout particulièrement à partir de la loi Guizot de 1833. A l'ouest de la Bretagne, cet essor est cependant très relatif, si l'on en juge par les chiffres donnés dans l'*Annuaire de Brest et du Finistère pour 1836*², qui recense 64 358 enfants de 5 à 12 ans non scolarisés, sur un total de 77 412 dans la classe d'âge. C'est-à-dire que seuls 17 % d'entre eux en moyenne vont à l'école, avec des disparités selon les arrondissements : 28 % dans l'arrondissement de Brest, 19 % dans celui de Morlaix, 14 % dans celui de Quimper et uniquement 6 % dans les arrondissements de Châteaulin et de Quimperlé, plus ruraux.

Rappelons que l'école n'est toujours pas obligatoire, mais que les communes sont désormais contraintes d'ouvrir un établissement primaire, entretenu « en tout ou partie, [par] les communes, les départements, ou l'État » (article 8), que « l'instruction primaire est privée ou publique » (article 3) et que le clergé a toute sa place dans le dispositif, d'autant plus que « l'instruction morale et religieuse » fait partie du cursus imposé (article 1).

1.3.2.1. Les règlements scolaires

Pendant cette période, aucune nouvelle loi ne vient statuer sur les langues autorisées à l'école. Les règlements sont donc des sources importantes pour déterminer quelles sont les pratiques linguistiques en milieu scolaire et comment elles évoluent.

En Bretagne, les premiers textes de ce type trouvés aux archives du Finistère remontent au milieu des années 1830, pendant la monarchie de Juillet. La langue d'enseignement est toujours citée, c'est le français, et il est même souvent précisé qu'il est interdit d'enseigner en breton. En règle générale, cependant, des modifications viennent tempérer cette exigence : les instituteurs sont autorisés à utiliser la langue bretonne, d'une part pour se faire comprendre des enfants monolingues, et d'autre part dans le cadre du catéchisme.

A Brest, par exemple, un projet de règlement scolaire « dressé conformément au vœu exprimé par la circulaire de Mr le Ministre de l'Instruction publique » est présenté le 23 janvier 1834, qui dit en son article 19 qu'« il est interdit aux instituteurs de rien apprendre aux enfants en idiome Breton »³. Mais les « additions et modifications au projet » signées par le sous-préfet le 6 octobre de la même année précisent toutefois qu'« ils pourront seulement se servir de cette langue pour communiquer avec les enfants qui n'entendraient pas le français ». L'année suivante, toujours dans l'arrondissement de Brest, le rédacteur d'un rapport sur le projet de règlement des écoles primaires fait savoir que certains comités locaux proposent des modifications à ce règlement, en particulier sur la langue d'enseignement :

¹ Première Restauration en 1814-1815, deuxième Restauration en 1815-1830, monarchie de Juillet en 1830-1848.

² *Annuaire de Brest et du Finistère pour 1836*, publié en 1835, p.114-115. Cité par Fañch Postic, *La langue bretonne dans les années 1830 : promotion d'un enseignement bilingue par Yves-Marie-Gabriel Laouënan*, Université de Brest, 2019.

³ Projet de règlement pour les écoles primaires de l'arrondissement, article 19, Comité d'Instruction primaire, 23 janvier 1834, Arrondissement de Brest, Archives départementales du Finistère, 1 T 33, Règlements départementaux et d'arrondissement (1829-1907).

« L'interdiction aux instituteurs de ne rien apprendre aux enfants en idiome breton a trouvé des contradicteurs et on ne doute pas qu'elle soit cause que beaucoup de cultivateurs n'envoient pas leurs enfants à l'école, les cultivateurs tenant fortement à ce que leurs enfants sachent lire en breton, langue qui longtemps encore leur sera très utile et dans laquelle se fait le catéchisme aux églises.

Il est sans doute nécessaire d'habituer les gens de la campagne à se servir habituellement de la langue française, mais il faut (...) user de grands ménagements, afin d'amener nos cultivateurs, assez apathiques, à envoyer leurs enfants à l'école, et je crois qu'on peut tout concilier au moyen de la modification que je vous proposerai à l'article 19 du règlement actuel qui deviendrait l'article 18. »¹

On voit là que les parents en milieu rural sont attachés à leur langue, et que sa prise en compte est nécessaire pour les convaincre de scolariser leurs enfants. Le nouvel article 18 devient ainsi :

« Il est interdit aux instituteurs de rien apprendre en breton aux enfants, si ce n'est le catéchisme : ils pourront se servir de cet idiome pour communiquer avec les enfants qui n'entendent pas le français. »

La formulation est légèrement différente dans certains arrondissements, où l'accent est mis sur la « langue nationale » (Landerneau et Quimper en janvier 1836, Morlaix en 1842) : « La langue française étant la langue nationale, les efforts constants de l'instituteur tendront à la propager, il ne pourra se servir de la langue bretonne que pour communiquer avec les enfants qui n'entendraient pas le français »². Le règlement de Morlaix va même un peu plus loin que celui de Landerneau en précisant que « les efforts constants de l'instituteur tendront à en propager l'étude et la pratique habituelle », indiquant qu'il est souhaité que la « langue nationale » soit parlée au-delà du cadre scolaire. Dans le Morbihan, l'article 21 du règlement pour les écoles primaires de l'arrondissement de Lorient, adopté par le Comité supérieur de l'instruction primaire en 1836 et approuvé par le recteur en 1842, est plus sévère :

« Il est défendu aux élèves de parler breton, même pendant la récréation et de proférer aucune parole grossière. Aucun livre breton ne devra être admis ni toléré. »³

Il s'agit là du premier règlement dont nous disposons qui précise que l'interdit linguistique vaut aussi pour le temps de récréation.

En ce qui concerne les sanctions, les seules qui soient prévues à cette époque sont d'ordre général, aucune n'étant précisément destinée aux contrevenants linguistiques :

« Les seules punitions autorisées sont les suivantes :

Un ou plusieurs mauvais points.

La restitution d'un ou plusieurs billets de satisfaction.

¹ Rapport sur le projet de Règlement pour les écoles primaires, 28 août 1835, Archives départementales du Finistère, *Ibid.*, Arrondissement de Brest.

² Extrait du registre des délibérations du conseil municipal de Landerneau, Séance du 8 janvier 1836, adressé au préfet par le maire en août 1836, Règlement des Écoles Primaires de l'arrondissement, article 11, Archives départementales du Finistère, *Ibid.* ; Extrait du Registre des Délibérations du Conseil royal de l'Instruction publique, Procès-verbal de la séance du 11 février 1842, article 7, Archives départementales du Finistère, *Ibid.*

³ Cité par Fañch Broudic, *La pratique du breton de l'Ancien Régime à nos jours*, Rennes, PUR, 1995, p. 362.

La privation de tout ou partie des récréations, avec une tâche extraordinaire.
La mise à genoux en classe ou en récréation pendant un quart d'heure ou plus.
L'obligation de porter un écriteau désignant la nature de la faute.
L'isolement pendant six heures ou plus dans une prison attenante à l'école.
Le renvoi provisoire de l'école. »¹

Nous retrouverons une partie de ces punitions plus loin, cette fois en tant que sanctions infligées aux élèves surpris à parler breton à l'école : la privation de récréation, les corvées, la position à genoux et surtout le port d'un écriteau, qui n'est pas sans rappeler le « symbole ». On découvre aussi, dès 1834, une interdiction des châtiments physiques : « Les punitions ne pourront jamais être corporelles, c'est-à-dire consister en voies de faits exercées par le maître sur la personne de l'enfant »². Le règlement adopté pour les écoles primaires de Quimper en 1838 dit également en son article 21 que « les élèves ne pourront jamais être frappés »³. De même, dans l'arrondissement de Morlaix en 1842, il est spécifié qu'« il est expressément interdit à l'instituteur de frapper les élèves »⁴.

Notons que la première mention connue du « symbole » en Bretagne date également de cette époque, le témoignage de l'inspecteur Dufilhol, déjà évoqué, remontant à l'année 1833.

1.3.2.2. Le projet d'enseignement bilingue de Damiens – 1831

Les années 1830 voient aussi émerger des projets d'enseignement bilingue, ce qui n'a rien de surprenant sur un territoire, la Basse-Bretagne, où la majorité de la population ne parle ni ne comprend le français.

Datée de 1831, la première de ces propositions est élaborée par un certain M. Damiens, originaire d'Abbeville, ancien élève de l'École normale de Paris et professeur au collège royal de Pontivy puis au collège royal de Rennes⁵. Constatant que les méthodes appliquées dans les écoles primaires, qui consistent à enseigner d'emblée aux enfants la grammaire d'une langue qu'ils ne connaissent pas, mène à l'échec, Damiens propose que les instituteurs soient formés à enseigner d'abord en breton, puis que soit introduit progressivement le français au cours de la deuxième année de classe. Le ministre Montalivet envoie le 15 octobre 1831 une circulaire aux préfets du Morbihan, du Finistère et des Côtes-du-Nord pour leur exposer ce « Plan de civilisation » et prendre leurs avis :

¹ Extrait du registre des délibérations du conseil municipal de Landerneau, Séance du 8 janvier 1836, adressé au préfet par le maire en août 1836, Règlement des Écoles Primaires de l'arrondissement, article 30, Archives départementales du Finistère, 1 T 33, Règlements départementaux et d'arrondissement (1829-1907).

² Projet de règlement pour les écoles primaires de l'arrondissement, article 30 §2, Comité d'Instruction primaire, 23 janvier 1834, Arrondissement de Brest, Archives départementales du Finistère, *Ibid.*

³ Règlement pour les écoles primaires de l'arrondissement de Quimper, Extrait du Registre des Délibérations du Conseil royal de l'Instruction publique, Procès-verbal de la séance du 16 février 1838, Archives départementales du Finistère, *Ibid.*

⁴ Extrait du Registre des Délibérations du Conseil royal de l'Instruction publique, Arrondissement de Morlaix, Procès-verbal de la séance du 11 février 1842, article 30, Archives départementales du Finistère, *Ibid.*

⁵ Pour le détail de ce projet, voir Laurent Puren, *L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français, du XIX^e siècle à nos jours*, thèse, Université de Paris III Sorbonne nouvelle, Paris, 2004, pp. 128-131.

« La première année serait consacrée à l'enseignement, par principe, de la langue celto-bretonne, chaque élève s'y occuperait suivant le district auquel il appartiendrait, de l'étude de l'un des quatre principaux dialectes qu'offre cette langue. Nos livres élémentaires seraient abrégés et traduits du français en bas-breton et les élèves seraient exercés à l'intelligence parfaite de la lettre ainsi que de l'esprit de ces livres qui contiendraient les éléments de la lecture, de la morale, de la religion, du calcul, de la géographie, de l'histoire, etc.

Les études de la deuxième année consisteraient : 1° dans un cours de celto-breton comparé où l'on établirait tous les rapprochements possibles entre les quatre dialectes ; 2° dans un cours de grammaire française dont les éléments seraient écrits en celto-breton, à l'instar des grammaires latines et grecques. En outre, les mêmes livres que l'année précédente, les élèves avaient étudiés en celto-breton, écrits cette année en français et non-abrégés, serviraient à leur enseigner la langue française et à se fortifier dans la lecture, l'écriture, le calcul, le catéchisme, la géographie, l'histoire, etc. Enfin, les élèves des écoles normales primaires iraient ensuite renouveler les mêmes cours dans leurs cantons respectifs. »¹

Ce programme, qui reprend intégralement le projet de Damiens, frappe par son sérieux et sa modernité : le breton n'est pas considéré comme une langue « barbare », son appartenance à la famille des langues celtiques est prise en compte, de même que ses variantes dialectales, et les élèves sont destinés à devenir pleinement bilingues, tant à l'écrit qu'à l'oral. Mais les préfets du Finistère et des Côtes-du-Nord s'y opposent vigoureusement : dans le Finistère on s'appuie sur les commentaires du Comité d'Instruction primaire² de Quimper, qui prétend qu'il existe en breton non pas quatre variantes mais « autant de dialectes que de cantons, presque autant que de communes » et que cette méthode « retarderait ainsi l'introduction du français dans les campagnes »³. Le secrétaire du Comité, un certain Trouessard, va jusqu'à recommander une solution radicale pour éliminer les problèmes posés par la langue bretonne :

« Ne doit-on pas, au contraire, favoriser, par tous les moyens possibles, l'appauvrissement, la corruption, jusqu'au point que d'une commune à l'autre on ne puisse plus s'entendre ? Car alors la nécessité des communications obligera le paysan d'apprendre le français. »⁴

Il décline ensuite les mesures qu'il estime nécessaires à l'apprentissage du français :

« le Comité pense qu'il faut autant que possible appeler ces enfants au milieu des populations des villes et des grands bourgs où l'on parle le français ; exiger que dans les écoles ils ne parlent que français ; introduire parmi eux des élèves qui ignorent complètement le breton. Ils apprendront alors le français en fort peu de temps comme nos marins et nos soldats et tous les gens illettrés apprennent une langue étrangère ».

¹ Cité par Daniel Bernard, « La langue bretonne à l'école primaire. Un projet officiel d'enseignement bilingue en Basse-Bretagne, en 1831 », in *Annales de Bretagne*, Tome XXXII, 1917, pp. 2-3.

² Les comités supérieurs d'instruction primaire d'arrondissement sont présidés par le sous-préfet, sous l'autorité du préfet. Les membres en sont le maire du chef-lieu, le juge de paix, le curé, des représentants des établissements scolaires, des membres du conseil d'arrondissement et des membres du conseil général.

³ Lettre du Comité d'instruction primaire du Finistère au ministre de l'Instruction publique, 1831 (date précise non indiquée), Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938).

⁴ *Ibid.*

Plusieurs thèmes, récurrents dans les textes de l'Empire et de la Troisième République, sont présents dans ces recommandations : le retrait des enfants de leur environnement familial afin de les couper de leur propre langue, l'interdiction du breton à l'école et le placement d'élèves non brittophones dans les établissements ruraux. On note aussi que le breton est considéré comme une langue étrangère.

Quant au préfet des Côtes-du-Nord, il va encore plus loin puisqu'il estime que la proposition de Damiens va à contre-sens et « qu'il faut absolument détruire le langage breton »¹. Le préfet du Morbihan, en revanche, M. Le Lorois, lui-même breton et brittophone, y est pleinement favorable. Il écrit au ministre, démonte pied à pied les arguments du préfet du Finistère, notamment concernant les dialectes, et met en avant l'intérêt pédagogique du projet :

« Je ne puis approuver la méthode qui consisterait à faire apprendre à lire aux enfants bretons dans des livres français qu'ils ne comprendraient pas : il me semble que c'est ajouter un dégoût de plus à une étude déjà bien fastidieuse. »²

Il montre surtout son attachement à sa langue maternelle et se lance dans un vibrant plaidoyer :

« Je suis breton, et j'éprouve une vive sympathie pour tout ce qui peut conserver notre nationalité. Je sais que les principes généraux du gouvernement sont de combattre l'esprit de province et d'effacer, autant que possible, les divisions résultantes des différences de langage, mais une langue vivante est un peuple. Laisser mourir une langue, c'est faire disparaître une individualité de la famille des Nations, c'est détruire un système d'entendement, un caractère national, des mœurs, une littérature. La philosophie et la morale condamnent également cette espèce de meurtre. Je sais que notre administration éclairée ne s'en rendra pas coupable. »³

Le Lorois va jusqu'à écrire à son collègue du Finistère pour lui exposer ses arguments, mais il n'a visiblement pas gain de cause, puisque le projet est finalement abandonné quand Montalivet quitte le ministère de l'Instruction publique et des Cultes pour devenir ministre de l'Intérieur.

1.3.2.3. Le projet d'enseignement bilingue de Laouénan – 1836

Une autre proposition similaire fait son chemin quelques années plus tard⁴ : en 1835, l'*Annuaire de Brest et du Finistère* pour l'année 1836⁵, publié par la Société d'émulation de Brest⁶, sort quelques chiffres préoccupants sur l'enseignement dans le département : seuls 17

¹ Cité par Daniel Bernard, *op. cit.*, p. 9.

² Lettre du préfet du Morbihan au préfet du Finistère, 26 octobre 1831, Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938).

³ Lettre du préfet du Morbihan au ministre de l'Instruction publique, 26 octobre 1831, Archives départementales du Finistère, 1 T 202, *Ibid.*

⁴ Pour le détail de ce projet, voir Fañch Postic, *La langue bretonne dans les années 1830 : promotion d'un enseignement bilingue par Yves-Marie-Gabriel Laouénan*, Université de Brest, 2019.

⁵ « Note sur l'instruction primaire dans le Finistère », *Annuaire de Brest et du Finistère pour 1836*, publié en 1835, p.114-115. Cité par Fañch Postic, *La langue bretonne dans les années 1830 : promotion d'un enseignement bilingue par Yves-Marie-Gabriel Laouénan*, Université de Brest, 2019

⁶ Créée en mars 1832 sous le nom d'Académie de Brest, devenue en 1834 la Société d'émulation de Brest, elle a pour objet de « s'occuper des travaux d'utilité générale qui se rattachent aux sciences, aux lettres et aux arts, et répandre l'instruction au moyen de cours gratuits » (Archives départementales du Finistère, 4 T 83, cf Fañch Postic, *art. cit.*).

enfants sur 100 vont à l'école, et la majorité n'a donc accès à aucune instruction primaire. La Société décide alors de lancer un concours visant à trouver des réponses aux questions suivantes : « Quels sont les obstacles qui s'opposent au développement de l'instruction populaire dans le Finistère, et quels seraient les moyens de les écarter ? »¹.

Elle reçoit seulement deux réponses, l'une en français et l'autre en breton. Les deux participants considèrent que le problème est d'ordre linguistique, mais les remèdes proposés sont diamétralement opposés : l'un suggère de « proscrire ou au moins négliger tout à fait une langue nuisible ou au moins inutile à l'instruction de nos campagnards, auxquels il ne faut enseigner que la langue française uniquement »² ; l'autre, Yves-Marie-Gabriel Laouënan, brittophone né en 1781 près de Lannion, dans les Côtes-du-Nord, et juge de paix à Brest, propose à l'inverse une scolarisation uniquement en breton au départ, puis une acquisition progressive du français³. Partant du principe « qu'on ne parviendra jamais à instruire [les enfants bretonnants] qu'en s'adressant à eux dans leur propre langue », il recommande la création d'une école primaire en breton dans chaque paroisse rurale où les enfants apprendraient à lire et à écrire dans leur langue ; le cursus se poursuivrait dans des écoles présentes dans chaque chef-lieu de canton, où les élèves recevraient une instruction bilingue ; les villes plus importantes seraient dotées de collèges et chaque diocèse d'une chaire bretonne. L'objectif déclaré est de permettre un apprentissage du français plus efficace.

La proposition bénéficie du soutien du président de la Société, Le Gentil de Quéléren, lui-même locuteur de breton et polyglotte. Selon Laouënan, la Société d'émulation de Brest semble ainsi prendre position en sa faveur, estimant

« qu'il ne fallait pas chercher à détruire la langue bretonne, qui loin d'être nuisible au français, en facilitait au contraire la connaissance, comme étant une langue mère, méthodique, logique et rationnelle ».

Mais le Comité pour l'instruction publique de l'arrondissement s'y oppose :

« J'ai dernièrement appris que le Comité de l'arrondissement pour l'instruction publique avait d'abord décidé par son projet de règlement, que l'usage de la langue bretonne serait absolument interdit aux maîtres d'école de campagne, l'avait modifié après la lecture de mon Mémoire, en déclarant qu'on instruira de préférence les enfants en français, chaque fois qu'on le pourra, mais que toutefois on pourra leur parler en breton chaque fois qu'on ne pourra se faire entendre d'eux autrement. »

Les opinions s'opposent et les débats débouchent finalement sur une absence de décision : le prix ne sera décerné ni à l'une ni à l'autre proposition, chacun des auteurs recevra seulement un lot de livres en récompense. Laouënan écrit alors au préfet, le baron Germain Boullé, et joint un exemplaire de son mémoire, car cette question « touche à l'avenir et au bien-être de tous les cultivateurs, artisans et ouvriers de notre Département bretonnant »⁴. Mais la réponse qu'il reçoit le 5 juin 1837 est sans appel :

« Vous voudriez, Monsieur, que l'instruction primaire se donnât en breton dans nos campagnes et que chaque commune y eût son école bretonne. Cette idée certes devrait

¹ *Annuaire de Brest et du Finistère* pour 1836, p. 114.

² Projet du rapport de la commission chargée de l'évaluation des propositions, cité par Fañch Postic, *op. cit.*

³ Voir Fañch Postic, *art. cit.*, pour le texte intégral de la proposition de Laouënan.

⁴ Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938).

être suivie si les Bretons ne devaient pas se fondre chaque jour davantage dans la grande unité française. Mais par cela seul que nous ne formons aujourd'hui qu'une nation, que nous avons la même constitution, les mêmes lois, le même gouvernement, de bons esprits peuvent croire que toutes ces choses communes nous amèneront à n'avoir aussi qu'une même langue et que dès lors, il faut éviter ce qui tendrait à en retarder le moment. C'est là sans doute, Monsieur, ce qui a fait que votre mémoire n'a pas obtenu auprès de la Société d'émulation et du Comité supérieur de Brest le succès qu'auraient désiré vos convictions »¹.

La proposition de Laouënan, comme celle de Damiens en 1831, ne sera donc pas retenue, et le siècle se passera sans avancée notable, désormais, pour la langue bretonne dans les établissements scolaires.

1.3.2.4. La place du breton selon les écoles

Le français reste donc la seule langue de l'école, et le breton n'est autorisé que dans les communes rurales, d'une part pour permettre aux enfants de comprendre leurs instituteurs dans les premiers temps de leur scolarisation, et d'autre part pour enseigner le catéchisme. Pourtant, bien qu'autorisée, l'instruction religieuse en langue maternelle est régulièrement sur la sellette, comme en témoigne cet échange tendu entre l'évêque de Quimper et le préfet du Finistère en mars 1838 : le représentant de l'État transmet en effet au prélat une demande émanant du Comité supérieur de l'enseignement de Brest, qui réclame que « pour la propagation de la langue française », le catéchisme et l'instruction religieuse se fassent en cette langue « à l'exclusion de l'idiome breton ». La réponse de l'évêque ne se fait pas attendre, et elle est sèche et sans appel :

« J'ai l'honneur de vous retourner l'extrait du Registre des délibérations du comité de l'arrondissement de Brest que vous avez voulu me communiquer.

Je n'autoriserai pas Mrs les curés et desservants à faire dans les campagnes le catéchisme en français. Je m'abstiendrai d'entrer dans le détail des considérations qui ne me permettraient pas d'accorder cette autorisation. »²

Dans une autre correspondance de 1846, c'est cette fois le préfet des Côtes-du-Nord qui déclare à l'évêque de Saint-Brieuc que « nos écoles, dans la Basse-Bretagne, ont particulièrement pour objet de substituer la langue française au breton, et ce serait incontestablement déjà un grand bienfait. Cependant, c'est en breton, par l'exigence de MM. Les Recteurs, qu'on y enseigne le plus généralement le catéchisme et les prières : c'est un mal »³.

D'autres écoles suscitent le courroux des inspecteurs sur ce point épineux qu'est la présence de la langue bretonne dans le cursus éducatif : outre les établissements publics, laïcs ou confessionnels, on trouve des instituteurs ambulants qui enseignent quelques bases de lecture en breton de village en village, ainsi que des petites écoles plus ou moins formelles,

¹ *Ibid.*

² Archives départementales du Finistère, 1 T 202 - Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938), 14 mars 1838.

³ Cité par Fañch Broudic, *op. cit.*, 1995, p. 363.

conduites par des maîtres et maîtresses aux compétences diverses, qui prodiguent un enseignement rudimentaire¹. En avril 1822, par exemple, des jeunes femmes de la commune de Sizun, dans le Finistère, font connaître leur « intention d'établir une école primaire », et précisent que les « objets de l'instruction qu'elles se proposent de donner à ces enfants sont la lecture du français, latin et breton, le catéchisme du diocèse »². Plus tard, une lettre de l'inspecteur primaire de Châteaulin à l'inspecteur d'académie de Quimper, raconte que vers 1840, à Berrien, « une femme du pays nommée Laurence, allait (...) de village en village pour enseigner la lecture du breton »³. Ces petites écoles perdurent d'ailleurs au-delà de la période de la monarchie : ainsi, en 1851, à Guern, dans le Morbihan, « quatre personnes charitables (...) réunissent, chacune dans son quartier, une vingtaine d'enfants pour leur apprendre la prière, le catéchisme à lire en breton »⁴. A Plouzévé, dès lors que la petite école ferme, en 1855, l'inspecteur d'académie de Rennes écrit instamment au préfet du Finistère pour réclamer la création d'un établissement officiel :

« La mort de l'Institutrice qui dirigeait sans brevet l'école bretonne de Plouzévé laisse vacante cette école que Mr le Maire désirait donner à une Institutrice régulière, mais la commune est sans ressources.

Les écoles bretonnes doivent disparaître, c'est l'esprit de la loi.

En conséquence j'ai l'honneur de vous proposer de mettre la commune de Plouzévé en demeure de s'imposer extraordinairement pour créer une école des filles. »⁵

Citons enfin le rapport d'un inspecteur du primaire de Vannes qui, en 1880, raconte qu'il a découvert une école clandestine où une femme enseignait une quarantaine de filles de trois à treize ans : elle ne leur apprenait « ni à lire ni à écrire, et pas un mot de français. Seulement le catéchisme, des prières en breton, et des chants tirés d'un livre en latin pour les filles les plus grandes »⁶.

La langue bretonne semble donc très présente dans ces écoles informelles, où elle n'est pas, contrairement à ce qui se fait ailleurs, réduite au rang d'outil d'enseignement puisqu'on apprend aussi à la lire au même titre que le français, au grand dam des inspecteurs.

Cette période est également marquée par la création des écoles des frères de l'Instruction chrétienne, une congrégation fondée par l'abbé Jean-Marie de La Mennais, vicaire général de l'évêque de Saint-Brieuc, et l'abbé Gabriel Deshayes, curé d'Auray, qui ont conçu « le projet de fonder une société d'instituteurs chrétiens spécialement adaptés aux besoins des

¹ Voir à ce sujet Fañch Broudic, *op. cit.*, 1995, pp. 367-368 ; Laurent Puren, *op. cit.*, pp. 125-126.

² Séance du Comité d'Instruction publique, canton de Sizun, 23 avril 1822, Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938).

³ Lettre de l'inspecteur primaire de Châteaulin à l'inspecteur d'académie de Quimper, 6 juin 1912, Archives départementales du Finistère, 1T68, Enseignement de la langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938). Citée par Fañch Broudic, *Évolution de la pratique du breton de la fin de l'Ancien Régime à nos jours*, thèse, Université de Bretagne Occidentale, 1993, p. 893.

⁴ Rapport du délégué cantonal au Recteur de l'académie du Morbihan, 4 juin 1851, Archives départementales du Morbihan, T 253. Cité par André Quintric, *Le développement de la scolarisation et la vie des écoliers en centre Bretagne au XIX^e siècle : l'exemple de la région de Pontivy*, C.R.D.P., Rennes, 1988, p. 120.

⁵ Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938).

⁶ Cité par Max Weber, *op. cit.*, p. 445.

campagnes bretonnes »¹. Resté seul aux commandes, de La Mennais établit un noviciat à Ploërmel, dans le Morbihan, en 1824, et déploie dès lors son programme à travers la Bretagne. Se pose alors la question de l'approche linguistique : à la différence des autres congrégations enseignantes qui se développent sur le territoire au XIX^e siècle, telles que les Frères des écoles chrétiennes de Jean-Baptiste de La Salle, les mennaisiens sont originaires de la région, et l'abbé veille à recruter des maîtres dans ses différents évêchés. Conscient des problèmes que pose l'éducation d'enfants non francophones, il fait apprendre le breton à ceux qui ne le connaissent pas et doivent exercer en Basse-Bretagne. Il écrit en effet en 1839 que « des enfants bretons ne peuvent être instruits par des maîtres qui ne savent que la langue française, puisque ceux-ci n'auraient d'autre moyen que les signes pour se faire comprendre d'eux et de leurs parents ». Comme l'autorise la loi, la langue maternelle des enfants a donc sa place dans les écoles des frères en tant qu'auxiliaire d'enseignement, mais l'abbé ne remet pas pour autant en question l'objectif assigné par les autorités d'implanter partout le français, il est simplement réaliste sur les délais : « cette difficulté diminuera avec le temps, mais elle ne disparaîtra entièrement que dans un temps fort éloigné ». Les frères de l'Instruction chrétienne seront d'ailleurs probablement les premiers à imposer le « symbole » dans les écoles du Sénégal où ils s'établissent à partir de 1841 sur demande du ministre de la Marine, comme nous le verrons plus loin.

Nous ne pouvons clore cet alinéa sur les pratiques linguistiques dans les écoles de Basse-Bretagne dans la première partie du XIX^e siècle sans signaler que la question ne se pose pas dans les mêmes termes en milieu rural, où la quasi-totalité de la population parle breton, et dans les villes, où le français devient peu à peu la langue principale. C'est naturellement en cette langue que l'enseignement se pratique dans les établissements urbains, qui exercent dès lors une attraction sur les classes les plus opulentes des campagnes bretonnes. Certains parents y envoient en effet leurs enfants, dans l'espoir qu'ils acquièrent un meilleur niveau de français qui leur ouvrira d'autres horizons professionnels.

Le fait n'est pas nouveau et l'on en trouve plusieurs témoignages bien antérieurs au XIX^e siècle, comme ces quelques lignes du *Dictionnaire historique et géographique de la province de Bretagne* de Jean Ogée, paru en 1778, qui nous renseigne sur les riches agriculteurs de la région de Quimper :

« les cultivateurs aisés étaient de tout temps dans l'usage d'envoyer, pendant quelques années, leurs enfants à la ville pour y apprendre la langue française et recevoir des leçons de lecture, d'écriture et de grammaire »².

A la période qui nous occupe, l'inspecteur d'académie I. A. Champion livre en 1835-1836 une analyse précise de ce phénomène dans les Côtes-du-Nord, dans laquelle il fustige l'égoïsme des plus fortunés :

« Dans le pays breton, le riche seul, ayant au dehors des relations qui nécessitent l'usage de la langue française, sent le besoin d'envoyer son fils à l'école. Vous y trouverez rarement l'enfant du pauvre. (...) L'arrondissement de Guingamp renferme beaucoup de propriétaires auxquels il semble dur de fournir un traitement au maître sur

¹ Joseph Michel, *Missionnaires Bretons d'outre-mer, XIX^e-XX^e siècles*, PUR, Rennes, 1997, p. 143.

² Yves Le Gallo, *Clergé, religion et société en Basse-Bretagne, de la fin de l'Ancien Régime à 1840*, Les éditions ouvrières, Paris, 1991, pp. 57-59.

les contributions et de donner en outre la rétribution mensuelle. Ils prétendent que la charge de nourrir le pauvre est assez grande sans s'imposer celle de le rendre savant. Ils continueront donc à envoyer leurs enfants à la ville où ils apprendront plus facilement à lire le français. »¹

La situation n'est guère différente dans le Morbihan, par exemple à Neullac où il est constaté en 1838 que « les membres du Conseil Municipal qui, pour la plupart, sont en état très aisé de fortune, envoient leurs filles en pension à Napoléonville² et ne se soucient guère de l'instruction pour les autres familles »³. Un peu plus tard, au milieu du siècle, la même attitude est décrite dans le rapport annuel de l'Inspection Académique du Morbihan, où l'on indique que « dans la partie du département où l'on parle l'idiome breton, les cultivateurs aisés placent leurs enfants dans des pensionnats et n'éprouvent point le besoin d'avoir un instituteur dans leur commune »⁴.

Les exemples sont nombreux, dans les trois départements brittophones, et s'ils traduisent la volonté d'élévation sociale des classes supérieures des campagnes, le phénomène ne concerne pas la masse des classes populaires.

Cette première partie du XIX^e siècle apparaît finalement comme une période contrastée sur le plan de la valeur accordée à la langue bretonne et de sa place en milieu scolaire. Elle n'est autorisée que dans les écoles de campagne, en tant qu'auxiliaire d'enseignement et dans le cadre du catéchisme. Mais le sujet demeure très clivant : des personnalités, locales ou non, généralement brittophones elles-mêmes, se prononcent en faveur d'un enseignement bilingue, quand les représentants de l'État se montrent, en règle générale, fermement opposés et déterminés à imposer le français au sein de l'ensemble de la population par le moyen de l'école. On citera encore un sous-préfet de Morlaix, dans le Finistère, qui, lors d'une allocution aux instituteurs du Finistère en 1845, aurait déclaré : « Surtout, Messieurs, rappelez-vous que vous n'êtes établis que pour tuer la langue bretonne »⁵.

1.3.3. La Seconde République

Les grands principes ne changent guère au cours des quelques années que dure la Seconde République (1848-1852). Le ministère publie le 7 août 1851 un *Règlement modèle pour les écoles publiques* qui stipule en son article 29, comme précédemment, que « le français sera seul en usage dans l'école »⁶, mais là encore une correction est apportée, qui prévoit que « le maître s'efforcera, par des prescriptions, par de fréquentes explications, et surtout par son exemple, de former les élèves à l'usage habituel de cette langue », ce qui se traduit dans les Côtes-du-Nord par la phrase suivante : « dans les communes où le catéchisme breton est seul

¹ Archives départementales des Côtes-du-Nord, cité par Klaoda An Du, *Histoire d'un interdit*, pp. 136-137.

² La ville de Pontivy avait été renommée Napoléonville aux Premier et Second Empire.

³ Fañch Broudic, *op. cit.*, 1995, p. 366.

⁴ *Ibid.*

⁵ *Revue de l'Armorique et de l'Ouest*, n° 5, décembre 1845, p. 2.

⁶ *Règlement modèle pour les écoles publiques*, ministère de l'Instruction publique, août 1851, cité par André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Retz, Paris, 2006, p. 27.

usité, l'instituteur enseignera ce catéchisme. Il pourra aussi employer le breton comme moyen de traduction »¹.

De même à Quimper, en mars 1851, l'inspecteur recommande des modifications du règlement des écoles primaires publiques de l'arrondissement, aux articles 7 et 10. Seront désormais introduits, toujours dans le but d'une plus grande efficacité, des exercices de version et de thème :

« Chaque leçon de lecture courante sera précédée de la traduction, en breton, du passage faisant l'objet de la leçon » (article 7)

et

« aussitôt que les élèves sauront assez bien écrire pour pouvoir écrire sous la dictée, on leur apprendra l'orthographe et la grammaire. Le temps consacré à cet exercice sera employé par les élèves qui ne pourront le suivre à traduire, sous la direction des moniteurs désignés par le maître, du breton en français et de français en breton. » (article 10)².

Et l'année suivante, le règlement adopté pour toutes les écoles publiques du département stipule bien en son article 29 que « le français sera seul en usage dans l'école », mais il prend soin par ailleurs de préciser en note de bas de page que « dans les communes rurales, pour faciliter l'étude de la Langue française, les instituteurs sont invités à exercer leurs élèves à la traduction de Breton en Français »³.

Ce même règlement donne par ailleurs une liste des « seules punitions dont l'instituteur puisse faire usage » :

- « 1. Les mauvais points ;
2. La restitution d'un ou plusieurs bons points ;
3. La privation partielle ou totale des récréations ;
4. La séquestration sur un banc de pénitence ;
5. La réprimande prononcée à la fin de la classe en présence des élèves ;
6. L'inscription sur un tableau de mécontentement ;
7. La réprimande prononcée en présence des autorités proposées à la surveillance de l'enseignement primaire ;
8. L'exclusion provisoire de l'école ;
9. Le renvoi définitif. »⁴

On constate que les châtiments corporels ne sont toujours pas autorisés.

Les règlements de la période n'apportent donc guère de changement de fond, ils valident simplement le recours à la traduction, et non plus aux seules explications, comme outil d'apprentissage.

¹ Cité par André Chervel, *Ibid.*, p. 27

² Règlement adopté pour les écoles primaires publiques de l'Arrondissement de Quimper. Observations de l'Inspecteur des écoles primaires, 8 mars 1851, Archives départementales du Finistère, 1 T 33, Règlements départementaux et d'arrondissement (1829-1907).

³ Règlement pour les écoles publiques du département, 1952, articles 13 et 29, Archives départementales du Finistère, 1 T 33, Règlements départementaux et d'arrondissement (1829-1907).

⁴ *Ibid.*, article 39.

1.3.4. Le Second Empire

1.3.4.1. L'enquête Duruy

L'un des événements marquants de la période est l'enquête Duruy, commandée par le ministre de l'Instruction publique en 1863 dans le but de rassembler des informations sur l'état de l'instruction primaire à travers la France. Une partie de cette enquête est consacrée aux « idiomes et patois en usage » et les enquêteurs doivent tout à la fois déterminer la langue pratiquée dans chaque commune, et les langues d'enseignement dans les écoles qui s'y trouvent.

Pour ce qui est du nombre de locuteurs des langues autres que le français, j'ai déjà indiqué précédemment que les résultats de l'enquête sont à prendre avec précautions : l'on y prévoit en effet un classement sans nuances entre communes francophones (« où la langue française est d'usage général ») et communes non francophones (où « la langue française n'est pas encore parlée »), alors qu'il va de soi que partout les populations sont mêlées, même *a minima*, et que si une langue est majoritaire ici ou là, elle est rarement exclusive. Les chiffres qui suivent ne peuvent donc être qu'approximatifs, d'une part parce qu'ils ne dénombrent pas les personnes bilingues, d'autre part parce qu'il existe certainement en ville des locuteurs de breton, et à l'inverse des locuteurs de français dans les communes rurales. Nous supposerons cependant que les omissions citées s'équilibrent peu ou prou *in fine* et que les données fournies permettent de dresser un tableau linguistique de l'ouest de la région à cette époque qui doit, dans ses grandes lignes, correspondre à la réalité,

L'enquête¹ établit ainsi que l'on ne parle pas français dans 559 communes : 272 dans le Finistère, 178 dans les Côtes-du-Nord et 109 dans le Morbihan. Elles représentent un total de 1 060 375 personnes. Le recensement de 1861 ayant évalué la population totale de la Basse-Bretagne² à 1 261 203 habitants³, le pourcentage de personnes vivant dans des communes « où la langue française n'est pas encore en usage » se situerait aux alentours de 84 % sur la zone, et l'on compterait, en regard, 16 % de personnes vivant dans des communes francophones.

Nous disposons de peu d'éléments pour évaluer le nombre de personnes bilingues, mais il est certain que la situation est radicalement différente selon la taille des villes. Deux rapports établis dans le cadre de l'enquête Duruy à l'automne 1863, l'un en octobre par l'inspecteur du primaire des circonscriptions de Morlaix et Quimper⁴, et l'autre en novembre par son collègue

¹ Les résultats globaux de l'enquête Duruy, par département, sont consultables sur microfilms aux Archives Nationales, cote F/17/ 3160.

² La Basse-Bretagne est la moitié ouest de la région, qui comprend le Finistère, la moitié de Morbihan et la moitié des Côtes-du-Nord (aujourd'hui les Côtes-d'Armor). La Haute-Bretagne, essentiellement de langue gallo, comprend l'autre moitié du Morbihan et des Côtes-d'Armor, l'Ille-et-Vilaine et la Loire-Inférieure (aujourd'hui Loire-Atlantique), cette dernière comptant encore des brittophones jusqu'à une période avancée du XX^e siècle, en particulier dans la région de Guérande.

³ Ces chiffres sont donnés par Fañch Broudic, *op. cit.*, 1993, p. 241.

⁴ Rapport de l'inspecteur du primaire des circonscriptions de Quimper et Morlaix à l'inspecteur d'académie de Quimper, 31 octobre 1863. Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938).

de la circonscription de Brest¹, apportent des éclaircissements précieux à ce sujet dans le Finistère :

« Dans les villes, qui comptent pour Quimper 38 009 habitants et pour Morlaix 30 215, un dixième de la population adulte ne sait que le français, une moitié sait le français et le breton. Le reste ne sait que le breton. Le dixième ne sachant que le français est généralement composé de fonctionnaires et d'autres étrangers résidant dans ces villes. »

S'il y a environ 60 % de francophones dans ces deux agglomérations, seuls 10 % sont monolingues de langue française, alors qu'environ 50 % connaissent les deux langues. Pour le reste,

« Les communes rurales, dont la population est pour la première de ces circonscriptions de 168 502 personnes et pour la seconde de 157 657 personnes, parlent exclusivement le breton. C'est à peine si l'on y trouve parmi les adultes 1/25 sachant assez bien le français pour le parler avec quelque facilité. »

La situation n'est guère différente dans la circonscription de Brest, qui comprend 95 communes (dont certaines dans l'arrondissement de Châteaulin) :

« Dans 94 de ces communes on peut dire que la langue bretonne est la langue usuelle ; nos petites villes même comptent encore plusieurs enfants qui ne comprennent et ne parlent que le breton et la ville de Brest est la seule qui fasse exception à cet égard. »

Ces chiffres confirment bien que le breton est, en 1863, la langue de la grande majorité de la population du Finistère :

- l'un des inspecteurs estime à 4 % le nombre des adultes capables de s'exprimer en français dans les campagnes ;
- le breton est aussi la langue usuelle des petites villes, même si le français est connu de 50 % de la population de Morlaix et Quimper ;
- seule Brest peut être considérée comme réellement francophone.

L'enquête comportait également des questions sur les « idiomes et patois en usage » dans les écoles :

« Existe-t-il des écoles où l'enseignement est encore donné en patois exclusivement ou en partie ?

Nombre des écoles où l'enseignement est donné en totalité en patois ?

En partie seulement ?

Combien d'enfants ne savent pas encore parler la langue française ?

Combien savent le parler sans pouvoir l'écrire ?

Quelles sont les choses qui s'opposent à une prompte réforme de cet état de choses ?

Quels sont les moyens à employer pour le faire cesser.

Joindre au rapport un fragment du patois ou de l'idiome avec la traduction littérale. »²

¹ Rapport de l'inspecteur du primaire de la circonscription de Brest à l'inspecteur d'académie de Quimper, 3 novembre 1863, Archives départementales du Finistère, *Ibid.*

² Michel de Certeau, Dominique Julia, Jacques Revel, *Une politique de la langue. La révolution française et les patois*, Paris, Gallimard, 1975, p. 270.

Les réponses concernant les langues d'enseignement dans les écoles des trois départements de Basse-Bretagne sont conformes à la situation linguistique de chaque département : les Côtes-du-Nord et le Morbihan étant brittophones seulement pour moitié, il est logique d'y trouver un plus grand nombre d'écoles où seul le français est utilisé par les maîtres.

	Enseignement « exclusivement en idiome ou en patois »		Enseignement « en idiome ou en patois et en français »		Enseignement exclusivement en français	
	Nombre d'écoles	Pourcentage	Nombre d'écoles	Pourcentage	Nombre d'écoles	Pourcentage
Finistère	33	6,2 %	373	69,8 %	128	24 %
Côtes-du-Nord	0	0	299	44,8 %	368	55,2 %
Morbihan	0	0	181	40,3 %	268	59,7 %

Tableau 1. Langues d'enseignement dans les écoles de Basse-Bretagne.

(Source : Enquête Duruy 1863)

On note ensuite que, dans le Finistère, 33 établissements instruisent uniquement en langue bretonne, un chiffre qui ne manque pas d'étonner quand on sait que, selon le décret Lakanal de 1792, chapitre IV, article 3, « l'enseignement se fera en langue française » et « l'idiome du pays ne pourra être employé que comme un moyen auxiliaire ». Ce principe n'ayant jamais été amendé par quelque loi ou décret que ce soit, ni même par les règlements scolaires ultérieurs, l'enseignement devrait, au mieux, se limiter à une partie bilingue. Ce sont donc au moins 6 % des écoles du département qui ne se soumettent pas à la loi sur ce plan, et si l'on y rajoute les près de 70 % d'établissements ayant recours au breton à un moindre degré, il reste seulement 24 % d'écoles monolingues de langue française sur la zone.

Pour ce qui est du nombre d'enfants scolarisés et des résultats en termes d'alphabétisation et de connaissance du français, nous nous concentrerons sur les données finistériennes, qui sont plus significatives pour la raison citée ci-avant.

Le bilan global de l'enquête tel qu'il est consigné dans les documents officiels des Archives nationales donne les chiffres suivants pour l'année 1863 :

- 72 112 enfants sont en âge d'aller à l'école (7 à 13 ans), répartis entre 36 469 garçons et 35 643 filles ;
- 42 621 sont effectivement scolarisés, soit 59,10 %
- 29 683 ne savent ni parler, ni écrire le français, soit 41,16 % ;
- 23 814 savent parler le français mais pas l'écrire, soit 33,02 % ;
- 18 615 savent parler et écrire le français, soit 25,81 %.

On note qu'en additionnant le nombre de ceux qui savent parler le français, qu'ils soient également capables de l'écrire ou pas, on obtient le chiffre de 42 429, qui correspond peu ou prou au nombre de scolarisés. Et l'on constate surtout que plus de 4 enfants sur 10 dans le Finistère ne connaissent pas du tout le français en 1863.

Si l'on examine par ailleurs le détail des informations fournies par les inspecteurs du primaire des trois circonscriptions du département, les résultats se font plus précis. Seul l'inspecteur de Quimper et Morlaix donne le nombre d'enfants scolarisés dans sa zone :

- 36,98 % des enfants de la circonscription de Quimper vont à l'école.
- 39,31 % des enfants de la circonscription de Morlaix vont à l'école.

On constate une très forte disparité entre le taux de garçons scolarisés et celui des filles :

- 45,7 % des garçons (5 114 sur 11 190) et 28,08 % des filles (3 081 sur 10 973) de la circonscription de Quimper ;
- 43,3 % des garçons (5 197 sur 12 002) et 35,09 % des filles (3 990 sur 11 370) de la circonscription de Morlaix.

Pour ce qui est du pourcentage d'enfants capables de parler et d'écrire le français, l'inspecteur de la circonscription de Brest (hors ville de Brest¹) le chiffre à plus du quart de la totalité de la classe d'âge alors que son confrère pour Quimper et Morlaix l'évalue seulement aux alentours de 5 %, soit dans le détail :

- 28,13 % des garçons (2 506 sur 8 910) et 21,84 % des filles (2 525 sur 8 864) de la circonscription de Brest ;
- 4,54 % des garçons (508 sur 11 190) et 5,62 % des filles (617 sur 10 973) de la circonscription de Quimper ;
- 5,27 % des garçons (632 sur 12 002) et 4,33 % des filles (492 sur 11 370) de la circonscription de Morlaix.

Si l'on prend en compte, non pas la totalité de la classe d'âge mais le nombre d'enfants scolarisés dans les deux circonscriptions de Quimper et Morlaix, ils sont seulement 2 249 sur les 17 382 élèves à maîtriser l'écriture en français, soit 12,94 % des effectifs. L'inspecteur, s'il considère les autres chiffres comme honorables¹, est conscient de ce mauvais résultat, qu'il justifie ainsi :

« La proportion est moins satisfaisante pour les enfants sachant écrire cette langue, et cet état de choses provient de ce que les élèves, qui dans les communes rurales ne passent dans les classes que 2 ans ½ environ, ne connaissent, lorsqu'ils y arrivent, en aucune façon le français, et consacrent à leur instruction trop peu de temps pour qu'il soit possible d'en tirer tout le parti désirable ».

Enfin, le pourcentage d'enfants ne parlant pas du tout français est partout assez élevé :

- 40,68 % des garçons (3 625 sur 8 910) et 49,67 % des filles (4 403 sur 8 864) de la circonscription de Brest (hors Brest)

¹ L'inspecteur de la circonscription de Brest déclare ne prendre en compte que les enfants résidant dans les 94 communes rurales de la zone, à l'exclusion de la ville de Brest, qui est essentiellement francophone : « La circonscription de Brest comprend tout l'arrondissement du même nom, plus deux cantons pris dans celui de Châteaulin, soit en tout 95 communes. Dans 94 de ces communes, on peut dire que la langue bretonne est la langue usuelle (...) et la ville de Brest est la seule qui fasse exception à cet égard. Le travail que j'ai l'honneur de vous adresser en même temps que ce rapport, comprend, ainsi que le demande S.E. la liste des 94 communes bretonnantes. J'ai placé en regard de chacune d'elles le nombre des garçons et celui des filles qui sont réellement en âge de fréquenter les écoles, c'est-à-dire qui sont âgés de 7 à 13 ans, et j'ai divisé ces enfants en trois catégories. (...) Le nombre total des enfants de 7 à 13 ans s'élève dans les communes bretonnantes à 17 774 ; il comprend 8910 garçons et 8864 filles. Etc. ». Cf Rapport de l'inspecteur du primaire de la circonscription de Brest à l'inspecteur d'académie de Quimper. 3 novembre 1863, Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938).

- 47,1 % des garçons (5 270 sur 11 190) et 55,8 % des filles (6 123 sur 10 973) de la circonscription de Quimper ;
- 47,3 % des garçons (5 677 sur 12 002) et 53,3 % des filles (6 063 sur 11 370) de la circonscription de Morlaix.

On retient donc que, peu ou prou, la moitié (49,22 %) des enfants d'âge scolaire dans le Finistère (hors ville de Brest) ne connaissent pas le français en 1863. Ce pourcentage est de 8 points supérieur à celui donné dans les résultats de l'enquête tels que présentés de façon globale par département : on peut sans doute attribuer cette différence au fait que l'inspecteur de la circonscription brestoise n'a pas pris en compte les enfants de la ville de Brest dans les chiffres que nous venons de citer.

Il est par ailleurs intéressant de constater que le nombre de filles qui ne sont pas en mesure de s'exprimer en français est systématiquement plus élevé que le nombre de garçons alors que, au siècle suivant, les femmes seront souvent en première ligne dans sa propagation.

En conclusion, l'enquête Duruy, menée 70 ans après que certaines figures de la Révolution ont érigé en dogme républicain la nécessité d'éradiquer les langues régionales, montre que la Basse-Bretagne est toujours une région essentiellement monolingue : le breton est la langue usuelle de la majeure partie de la population en dehors de la ville de Brest et il ne semble pas menacé. L'école a pour le moment peu d'influence sur la transmission de la langue de génération en génération car le pourcentage d'enfants scolarisés est faible, la durée des études se limite à quelques brèves années, et la majorité des filles et futures mères ne maîtrise pas le français. Enfin, l'école n'est pas totalement coupée de l'environnement des enfants puisque la langue bretonne est en usage dans les trois quarts des établissements de la zone brittophone.

1.3.4.2. Une langue bretonne tenace

Les données de l'enquête Duruy montrent que, quelle que soit la volonté des autorités, il est toujours impossible d'interdire totalement le breton dans les écoles en ce troisième quart du XIX^e siècle, tant la langue est omniprésente. En 1863, le rapport de l'inspecteur du primaire des circonscriptions de Quimper et Morlaix décrit l'attitude des classes populaires brittophones comme un problème, quand les plus aisés sont déjà acquis au changement de langue :

« On ne saurait se le dissimuler toutefois, il existe encore dans ces populations de sérieux obstacles au progrès, car si les paysans riches sentent l'avantage de savoir le français et sont toujours empressés, pour le faire apprendre plus promptement et plus correctement à leurs enfants, de placer ces enfants dans les écoles des villes où ils sont en relations avec des enfants parlant français, il n'en est réellement de même des fermiers peu aisés, des journaliers, des pauvres, qui forment la classe la plus nombreuse, et qui, confinés dans leurs villages dont ils ne sortent que rarement, et où ils ne sont entourés que de gens parlant breton, ne sentent, généralement du moins, ni le besoin

d'envoyer leurs enfants, même au-delà de leurs communes, ni celui de faire acquérir à leurs enfants la connaissance d'une autre langue. »¹

Son collègue de la circonscription de Brest tient un discours semblable, affirmant qu'il cherche « depuis longtemps un remède à ce déplorable état de choses », et déplorant que si les moyens déployés ont « amélioré la situation, ils sont insignifiants pour déraciner le mal ». Il admet qu'il est impossible d' « interdire d'une manière absolue l'usage du breton », car « il faut bien que le maître emploie cet idiome pour se faire comprendre des commençants qui (...) lui arrivent ne sachant pas un seul mot français ».

Pour enseigner cette nouvelle langue aux enfants, les deux inspecteurs du primaire du Finistère déjà cités expliquent que les instituteurs ont recours, non seulement aux explications en breton, mais également aux exercices de traduction. Ceux-ci sont, de fait, autorisés depuis la Seconde République, mais il ne saurait être question de s'en servir autrement que comme d'un outil au service de l'apprentissage du français, comme le précise en 1857 M. Lerat, l'inspecteur d'académie du département, dans un courrier à l'évêque de Quimper :

« En un mot, le breton n'est que l'auxiliaire indispensable pour apprendre promptement le français à notre jeune et intéressante population du Finistère, et on le supprime, dès que l'élève sait rendre sa pensée en français. »²

Quelques années plus tard, en 1866, un autre inspecteur d'académie du Finistère, E. Delouche, écrit de même au préfet à propos de l'école de Plouguin :

« je ne pense pas qu'il y ait lieu d'interdire, dans l'école de cette commune, l'usage de faire la classe en breton, pourvu toutefois que l'instruction ne se borne pas à l'enseignement de cette langue, et prépare les élèves, par des exercices de traduction, à la connaissance de la langue française, qui ne doit être ignorée dans aucune de nos écoles primaires. »³

L'apprentissage du français est ainsi régulièrement désigné comme étant l'objectif majeur de l'instruction car la langue est vue comme un moyen essentiel pour assimiler des populations si éloignées culturellement :

« Le but à atteindre, et qui consiste à faire que « trois cent mille français, résidant en France, cessent d'y former un peuple en quelque sorte tout à fait à part, est (...) on doit le dire, de la plus haute importance »⁴.

Cette vision, où l'on sent poindre les éléments de langage diffusés par le pouvoir central, est partagée par tous les inspecteurs :

« évidemment le premier rôle que l'instituteur a à remplir en Bretagne c'est de rattacher par la langue à la patrie française des populations qui y tiennent si fortement par le patriotisme et la religion. »⁵

¹ Rapport de l'inspecteur du primaire des circonscriptions de Quimper et Morlaix à l'inspecteur d'académie de Quimper, 31 octobre 1863, Archives départementales du Finistère, 1 T 202.

² Lettre de l'Inspecteur d'Académie Lerat, en poste à Quimper, le 20 septembre 1857, à l'évêque de Quimper, Archives de l'Évêché, Quimper, 3F. Cité par Fañch Broudic, *op. cit.*, 1995, p. 376.

³ Lettre de l'inspecteur d'académie du Finistère au Préfet, 4 octobre 1866, Archives départementales du Finistère, 1 T 202.

⁴ Rapport de l'inspecteur du primaire des circonscriptions de Quimper et Morlaix, 31 octobre 1863, Archives départementales du Finistère, 1 T 202.

⁵ Lettre de l'inspecteur d'académie de Vannes au recteur de l'académie de Rennes, citée par Fañch Broudic, *op. cit.*, 1995, p. 363.

Se pose alors la question des méthodes à utiliser pour parvenir à cette fin, c'est-à-dire pour faire en sorte que le français devienne la langue usuelle en lieu et place du breton. L'étude lancée par Duruy attend des enquêteurs qu'ils y apportent des réponses¹.

Le sujet du catéchisme est probablement celui qui ressort comme étant le plus sensible². La population étant très pratiquante et tenant à ce que ses enfants bénéficient d'une instruction religieuse, il suffirait qu'elle se fasse en français pour que la situation évolue rapidement dans le bon sens. L'inspecteur de Quimper et Morlaix estime ainsi qu'« il est (...) certain que si le catéchisme, qui se fait en breton dans les églises rurales, s'y faisait en français, il s'opèrerait immédiatement dans les campagnes en faveur du français un mouvement prononcé », et celui de Brest affirme même que « lorsque l'instruction religieuse pourra sans inconvénient se donner en français dans l'église aussi bien que dans l'école, le breton finira par disparaître complètement ». Mais tous reconnaissent que mettre en œuvre pareille politique ne sera pas chose aisée. L'inspecteur d'académie du Morbihan considère que « le jour où le catéchisme breton serait interdit par l'administration, les écoles perdraient au moins tous les enfants qui n'ont pas fait leur première communion »³. Celui de Quimper et Morlaix avance le même argument :

« chacun sait que dans toutes nos paroisses rurales, voire même dans nos petites villes, non seulement le catéchisme, mais toutes les instructions, les prônes, les sermons, se font en langage breton. Du jour où l'on voudrait imposer dans les classes l'étude exclusive du catéchisme français on verrait s'élever une opposition qui les rendrait bientôt complètement désertes : car à tort ou à raison, la plupart des membres du clergé pensent qu'avec la langue bretonne, on verrait disparaître la foi et les habitudes religieuses de nos cultivateurs. Il n'est donc pas surprenant qu'ils fassent tous leurs efforts pour s'opposer à ce qu'ils appellent l'invasion du français. »

On trouve là en conclusion le thème récurrent du clergé qui fait barrage à la progression du français et, de fait, l'histoire montre que sans un certain engagement des personnels religieux, quelle que soit la raison de cet engagement, la langue bretonne aurait décliné bien plus rapidement.

L'autre problème identifié est le même que celui relevé à peu près à la même époque dans les colonies d'Afrique subsaharienne : les enfants apprennent certes le français à l'école, mais à peine rentrés chez eux ils se remettent à parler leur langue maternelle car leur environnement familial et de voisinage ne parle que cette langue. L'inspecteur de l'instruction publique de Brest le signalait déjà en 1856 :

« dans la plupart des classes rurales, les enfants comprennent même au bout de quelques mois à peu près tous les mots du langage usuel. Malheureusement on n'arrive

¹ Questions figurant dans l'enquête : « Quelles sont les choses qui s'opposent à une prompte réforme de cet état de choses ? Quels sont les moyens à employer pour le faire cesser ». Cf section sur l'enquête Duruy..

² Les citations ci-après émanent des rapports des inspecteurs des circonscriptions de Quimper et Morlaix (31 octobre 1863) et Brest (3 novembre 1863), déposés aux Archives départementales du Finistère (1 T 202), ainsi que du rapport de l'inspecteur de Vannes, cité par Fañch Broudic, *op. cit.*, 1995, p. 372.

³ Fañch Broudic, *op. cit.*, 1995, p. 372.

que très difficilement à leur faire exprimer leurs pensées en français ; et cette difficulté s'explique aisément si l'on songe qu'on ne peut se rendre une langue réellement familière que par la pratique de la conversation. Or, si ces enfants passent chaque jour à l'école quelques heures pendant lesquelles on les force bien à s'exprimer en français, on ne doit pas perdre de vue qu'ils rentrent dans leurs familles, qu'ils y passent toutes leurs soirées, et que là ils doivent parler couramment breton sous peine de n'être pas compris. »¹

Le constat posé quelques années plus tard par son collègue de Brest est similaire :

« Si le maître peut bien les forcer à s'exprimer en français pendant qu'ils sont sous ses yeux il ne peut les empêcher de perdre la plus grande partie de ses leçons lorsqu'ils rentrent à la maison paternelle où ils n'entendent plus parler que breton et où ils ne seraient même pas compris s'ils se servaient d'une autre langue. »

Et l'un et l'autre prescrivent également le même remède : « pour parer à cet inconvénient il serait bien désirable d'augmenter autant que possible le nombre des pensionnats primaires », conseille l'inspecteur de Brest en 1856, quand celui de Quimper et Morlaix indique en 1863 avoir signalé ce problème de longue date et « toujours conseillé les internats comme le moyen le plus efficace de propager dans nos campagnes l'usage de la langue française ».

On note que le gouverneur du Sénégal faisait exactement la même suggestion en 1844 pour éviter que les élèves soient tentés de parler wolof en famille, comme nous le verrons plus loin dans le détail : « L'idéal serait qu'ils aient le moins possible de relations avec leurs parents, leurs amis, leurs domestiques, leurs esclaves et de les garder internes à l'école au moins jusqu'à ce qu'ils sachent parler couramment le français. »²

D'autres moyens sont suggérés pour venir à bout de la préférence de la population bretonne pour sa langue, notamment la création d'écoles pour les filles. Celles-ci sont en effet, d'après l'enquête Duruy, très nombreuses à ne pas connaître le français : 53,15 % de la tranche des 7 à 13 ans contre 45,39 % pour les garçons. Les inspecteurs font preuve de perspicacité quand ils évoquent le potentiel que représentent ces futures jeunes femmes pour la francisation de la région. Celui de Quimper et Morlaix explique que les écoles peuvent « contribuer à faire disparaître le breton », et il fait alors la recommandation suivante :

« Insister surtout pour la création des écoles de filles dont un très grand nombre de communes sont dépourvues, et, par la femme, arriver à la modification des habitudes de la famille dans laquelle les parents, lors même qu'ils savent le français, ne parlent à leurs enfants que breton, tel doit être l'objet des constants efforts de l'administration et de l'inspection. »

L'inspecteur de Brest est plus explicite encore, indiquant que, grâce aux écoles de filles, « lorsque les mères de famille sauront le français, elles le parleront à leurs enfants et ne contribueront pas peu à déraciner l'habitude du langage breton. »

¹ Lettre de l'inspecteur primaire de l'Instruction publique de Brest à l'Inspection du Finistère, 16 septembre 1856, Archives départementales du Finistère, 1 T 202.

² Extrait du rapport de la commission Jubelin adressé au ministre en 1844.

Parmi les solutions préconisées, l'interdiction de parler breton à l'école trouve également une place, nécessairement modeste pour l'instant, puisque l'enquête Duruy montre que les trois quarts des écoles de Basse-Bretagne ont recours, au moins partiellement, à la langue maternelle des élèves.

L'inspecteur de la circonscription de Brest est peu loquace sur le sujet des sanctions, indiquant simplement qu'« il est bien entendu que dans la classe, aussi bien que pendant la récréation, il est interdit aux enfants de converser en breton ». Ceci nous apprend néanmoins que la langue maternelle est, en principe, autorisée uniquement dans le cadre strict des cours, pour donner des explications aux débutants ou les enseigner grâce à des exercices de traduction. Pour le reste, les élèves sont censés, dans leurs jeux et toutes leurs interactions, ne parler que français. Nous avons, par ailleurs, déjà évoqué le rapport de l'inspecteur de Quimper, qui recommande quant à lui la pratique du « symbole », sous forme de jetons qui seraient en usage, non seulement à l'école mais « dans les chemins ou dans les villages », et dont il espérait les meilleurs résultats sur le plan linguistique :

« L'obligation de parler constamment français résultant de la circulation des jetons et de la surveillance incessante des élèves par eux-mêmes fait évidemment de cette circulation, par le maintien aussi sévère que possible de la défense de parler breton, un auxiliaire puissant des exercices de la classe. »¹

C'est dire si la volonté est grande de faire disparaître la langue maternelle des enfants de leur vie courante.

Pour terminer cette analyse des rapports émis dans le cadre de l'enquête Duruy, mentionnons que quelques pistes de réflexion supplémentaires sont évoquées hors du champ scolaire, notamment le développement des moyens de transport et de communication, qui se révéleront, de fait, très efficaces pour modifier les comportements linguistiques de la population :

« L'établissement des écoles, le perfectionnement des voies de communication, le contact de plus en plus fréquent avec les populations des villes auxquelles leurs relations avec des étrangers ont peu à peu fait perdre l'habitude de parler constamment breton, ont influé et influent encore d'une manière heureuse sur les campagnes. »² (inspecteur de Quimper et Morlaix)

« Je suis persuadé que l'idiome breton ne fera définitivement place à la langue française que lorsque celle-ci sera devenue dans notre pays la langue des transactions commerciales, ce qui ne peut manquer d'arriver lorsque les voies ferrées, actuellement en cours de construction, auront mis nos populations en contact avec le reste de la France, dont elles sont aujourd'hui pour ainsi dire isolées. »³ (inspecteur de Brest)

¹ Rapport sur la langue bretonne dans la circonscription de Quimper et Morlaix, de l'Inspecteur du Primaire à Monsieur l'Inspecteur d'Académie à Quimper, Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938), 31 octobre 1863.

² Rapport sur la langue bretonne dans la circonscription de Quimper et Morlaix, de l'Inspecteur du Primaire à Monsieur l'Inspecteur d'Académie à Quimper, Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938), 31 octobre 1863.

³ Rapport sur la langue bretonne dans la circonscription de Brest, de l'Inspecteur du Primaire à Monsieur l'Inspecteur d'Académie à Quimper, Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938), 3 novembre 1863.

Signalons enfin la suggestion de l'inspecteur de Quimper et Morlaix d'octroyer des primes aux paysans ne parlant que le français à leurs enfants :

« La distribution par les comices agricoles, sur l'invitation de l'autorité départementale, de primes allouées par le conseil général aux cultivateurs qui contribueraient à la propagation du français en le parlant, lorsqu'ils le sauraient, exclusivement à leurs enfants, en exigeant que ces enfants le parlassent et en préférant, afin de le faire parler dans leurs fermes, à de jeunes domestiques ignorant cette langue, des domestiques la sachant, produiraient aussi de fort bons effets. »

En conclusion de cette période du Second Empire, l'on peut affirmer que la langue bretonne, toujours largement majoritaire en Basse-Bretagne, ne semble pas menacée.

L'école ne touche encore que la moitié des habitants, et le breton est en usage dans les trois quarts d'entre elles, en dehors de la ville de Brest. Les autorités scolaires ont certes la volonté d'y imposer le français mais elles doivent faire preuve de pragmatisme sous peine de les voir se vider, puisque l'instruction n'est pas encore obligatoire.

Puis, lorsque les enfants reviennent chez eux, la langue maternelle est généralement la seule qu'ils parlent, la seule qui soit comprise de leur entourage et, hormis chez les paysans fortunés, nul ne songe à changer la langue familiale.

La population résiste donc de façon passive à la propagation du français, mais la situation ne tardera pas à évoluer, avec l'arrivée de la Troisième République et des lois Ferry.

1.3.5. La Troisième République jusqu'à la guerre 14-18

La défaite de 1870 marque le début d'une nouvelle période caractérisée, sur le plan linguistique, par un durcissement de l'attitude du pouvoir central vis-à-vis des langues régionales. Reprenant le travail amorcé par les révolutionnaires de l'époque de la Terreur, les autorités de la Troisième République se lancent dans une politique de la langue unique qui vise à souder les populations disparates du territoire autour du drapeau français. Cette approche passe, de nouveau, par l'éradication des langues autres que le français¹.

Pendant quelques décennies, la langue bretonne se retrouve ainsi au centre d'enjeux entre, d'une part, l'Église qui se montre généralement favorable, et d'autre part l'appareil d'État qui campe sur une position doublement hostile puisqu'elle considère que le breton, non seulement contrecarre l'objectif de consolidation de l'unité de la France, mais est de surcroît utilisé par l'Église comme outil de combat contre l'État laïc.

La Troisième République sera donc la principale période de répression contre les langues régionales en général et le breton en particulier, ce qui se traduira par son interdiction au sein de l'école publique, et parfois au-delà.

¹ Laurent Puren, *op. cit.*, p. 171.

1.3.5.1. Autour de la loi Ferry de 1882

Quelques éléments montrent que dès les années 1870, c'est-à-dire la première décennie de la Troisième République, la situation se tend, les opposants à la présence de la langue bretonne à l'école se montrant de plus en plus intransigeants.

En 1874, les ouvrages pédagogiques bretons sont interdits¹, notamment le *Manuel breton-français* de l'abbé Jacques Perrot², jusqu'alors admis parmi les livres élémentaires de l'école publique, à la demande de l'évêque de Quimper.

Dans le même temps, on observe que les règlements scolaires évoluent : durant les décennies précédentes ils stipulaient que le français devait être « seul en usage à l'école », mais ils comportaient par ailleurs une mention autorisant le recours au breton en tant qu'auxiliaire d'enseignement. Désormais cette indication n'est plus présente, seule l'obligation d'utiliser le français figure, généralement aux articles 13 ou 14. C'est le cas dans le règlement des écoles publiques du Morbihan daté du 7 juin 1880³, ainsi que dans celui de 1881⁴, ou encore celui des écoles primaires publiques du Finistère de 1887⁵.

Différents échanges de courriers de l'époque montrent que les représentants de l'État sont contrariés de constater la position dominante du breton dans les campagnes. Ils se montrent même courroucés dès qu'ils apprennent que les maîtres des écoles publiques font un large emploi de la langue locale. Ainsi, en 1876, le directeur de l'enseignement primaire adresse un courrier au préfet du Finistère :

« Mon attention a été appelée sur l'instituteur communal d'Ergué Armel qui, contrairement aux instructions de Mr l'Inspecteur d'Académie et malgré les dispositions formelles de l'article 28 du règlement des écoles, continuerait à faire sa classe en breton exclusivement. Je vous prie de vouloir bien m'adresser un rapport à ce sujet et de me faire connaître en même temps les mesures que vous vous proposez de prendre. »⁶

On citera encore une lettre du ministre au préfet en novembre 1882, où il semble très préoccupé par le peu d'avancées de la langue française :

« De retour d'un voyage dans les départements de l'ouest, M. le Directeur de l'Enseignement primaire m'a signalé le très grand nombre d'enfants du Finistère qui

¹ Michel Lagrée, *Religion et Cultures en Bretagne: 1850-1950*, thèse, Université Rennes 2, 1990, pp. 240-241.

² *Semaine Religieuse du diocèse de Quimper et Léon*, 10 décembre 1897, p. 799.

³ Règlement scolaire modèle pour servir à la rédaction des règlements départementaux relatifs aux écoles primaires publiques, 7 juin 1880, Archives départementales du Morbihan, Catalogue Tome 2, Enseignement / Affaires culturelles, T962, Fonds de l'Inspection académique, Affaires générales et correspondance, Inspecteurs d'académie, Circulaires et instructions ministérielles ; Règlement adopté par le Conseil départemental pour les écoles du Morbihan), *Ibid.*

⁴ Règlement adopté par le Conseil départemental pour les écoles du Morbihan), Archives du Morbihan, *Ibid.*

⁵ Règlement scolaire adopté par le Conseil départemental de l'Instruction Publique pour les écoles primaires publiques du Finistère, 23 avril 1887, Archives du Finistère, 1 T 33, Règlements départementaux et d'arrondissement (1829-1907).

⁶ Lettre du Directeur de l'Enseignement primaire, pour le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, au Préfet du Finistère, 2 décembre 1876, Archives départementales du Finistère, 1 T 202.

demeurent absolument étrangers à toute notion du langage national et votre louable préoccupation de faire cesser un état de choses aussi déplorable à tous égards. »¹

Le ministre préconise alors plusieurs mesures, telles que l'ouverture de livrets de Caisse d'Épargne pour les meilleurs élèves en français, le versement d'indemnités spéciales pour les instituteurs se distinguant dans cette « tâche patriotique », ou encore la création d'une ligue « pour la diffusion de la langue française » dont feraient partie des « personnes influentes et de bonne volonté ».

La direction de l'enseignement primaire lui répond le mois suivant à propos de ces recommandations, et se montre peu favorable à la proposition de former une ligue, car celle-ci « rencontrerait des obstacles en quelque sorte insurmontables », parmi lesquels le fait que « la création d'une association formée dans le but de répandre la connaissance de la langue française pourrait être non seulement mal interprétée, mais devenir même une arme redoutable entre les mains des partis hostiles, les habitants du Finistère étant particulièrement attachés à leur langue, à leur costume et à leurs habitudes. »²

On le voit, le breton est encore présenté, en cette fin de XIX^e siècle, comme une langue en position de force, qu'il ne sera pas facile de déloger. Il faudra donc intensifier les efforts pour en venir à bout.

C'est sur cette toile de fond qu'est votée la loi Ferry³ de 1882, qui rend l'instruction primaire obligatoire pour les enfants de six à treize ans. Rien n'est spécifié sur la langue d'enseignement, et le décret Lakanal du 17 novembre 1794, qui dit que « l'enseignement se fera en langue française » et que « l'idiome du pays ne pourra être employé que comme un moyen auxiliaire. » n'a pas été abrogé⁴. Aucun moyen légal n'est donc prévu pour mettre un terme à l'utilisation du breton à des fins pédagogiques. C'est pourtant bien ce qui se produira pendant les décennies suivantes, avec en particulier l'imposition de la méthode Carré, comme nous le verrons plus loin.

La loi Ferry de 1882, et la loi Goblet de 1886 qui vient la compléter, auront par ailleurs des effets collatéraux sur la place du breton dans les écoles, via des articles instaurant la laïcisation de l'enseignement : nous savons que le catéchisme était jusqu'alors un point d'ancrage fort de la langue, mais la loi Ferry instaure « l'instruction morale et civique » en son article 1, en remplacement de l'instruction religieuse, qui devra désormais être donnée de façon facultative « en dehors des édifices scolaires » des écoles publiques. Puis la loi Goblet du 30 octobre 1886 chasse les membres du clergé de ces mêmes établissements, alors que dans les campagnes les frères avaient souvent recours au breton dans leur enseignement. La langue bretonne disparaît donc presque mécaniquement des écoles publiques, et il ne reste guère que les écoles confessionnelles pour lui faire une place.

¹ Lettre du ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts au préfet du Finistère, 22 novembre 1882, Archives départementales du Finistère, 1 T 202.

² Lettre de la Direction de l'Enseignement primaire au ministre, 30 décembre 1882, Archives départementales du Finistère, 1 T 202.

³ Texte complet de la loi en Annexe 10.

⁴ Rémi Rouquette, *op. cit.*, pp. 370-371.

1.3.5.2. La méthode Carré et l'interdit total

Quelques années plus tard, Irénée Carré, nommé inspecteur général en 1882, est chargé d'inspecter les écoles de Basse-Bretagne, où il se rend à plusieurs reprises à partir de 1886¹. Il porte alors un regard peu amène sur la région, qu'il décrit longuement dans un article intitulé « La Basse-Bretagne. Ses habitants, ses mœurs, ses usages, ses écoles », publié en 1891 dans l'*Annuaire de l'enseignement primaire*².

Le bilan qu'il tire de son passage dans les établissements scolaires n'est pas très élogieux, en particulier sur le plan linguistique. Il constate d'abord que la grande majorité des élèves ne connaissent pas du tout le français quand ils démarrent leur scolarité :

« Les enfants arrivent donc à l'école sans savoir un mot de la langue dans laquelle ils doivent recevoir l'instruction. Il y a là une difficulté grande, et dont ne peuvent se douter les maîtres qui enseignent en pays français. »

Il en déduit que le mode d'apprentissage jusqu'alors mis en œuvre ne donnerait que des résultats médiocres :

« Il y a quelques années à peine, voici comment les choses se passaient. Vers 7 ou 8 ans, l'enfant venait à l'école n'ayant jamais entendu prononcer un mot de français. On le faisait asseoir à une table, le plus souvent sur un banc, faute de place aux tables ; et il restait là trois heures le matin et trois heures le soir, immobile et presque muet. Une fois ou deux par séance, il allait au tableau de lecture pour y dire ses lettres, puis pour les assembler et en faire des mots. Au bout d'un an, de deux ans le plus souvent, il savait lire ; mais il lisait le français comme on lisait autrefois le latin, sans y rien comprendre. Quelques exercices d'écriture, c'est-à-dire de copie, y aidaient et c'était tout. Toutes les explications lui étaient données en breton. Il finissait pourtant par comprendre quelques mots en français, mais sans que le français lui eût été directement enseigné, sans que le maître y fut pour rien, en entendant les leçons faites en français aux divisions plus avancées, en entendant aussi dans la cour ses camarades parler et jouer en français ; car le maître défendait qu'on parlât breton en récréation. »

Carré considère par ailleurs que la langue bretonne ne présente aucun intérêt éducatif. Dans son article de 1888 sur l'enseignement en Basse-Bretagne³, il la qualifie de « débris corrompu du celtique » et critique sa dialectisation et l'absence d'une orthographe fixe. Estimant qu'« elle ne se renouvelle plus » et « se déforme seulement chaque jour davantage », il décrète que, « quoique parlée encore, la langue bretonne n'est plus proprement une langue vivante », elle « est aujourd'hui une véritable langue morte ». Il déclare d'autre part qu'elle n'a aucune chance d'exister en tant que langue savante car, bien que disposant d'une littérature, « faute d'avoir eu son Homère ou son Virgile, elle ne deviendra jamais, comme la langue grecque ou latine, un moyen de culture intellectuelle ». Quant à l'étudier comme « langue commerciale »,

¹ Laurent Puren, *op. cit.*, pp. 174.

² Irénée Carré, *La Basse-Bretagne. Ses habitants, ses mœurs, ses usages, ses écoles*, in *Annuaire de l'enseignement primaire*, Paris, Armand Colin, 1891, pp. 467-499.

³ Irénée Carré, « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français dans les écoles de la Basse-Bretagne », in *Revue pédagogique*, 15 mars, 1888. Repris dans Irénée Carré, *op. cit.* 1914, pp. 9-11.

elle ne « met en communication avec aucun grand peuple », contrairement à l'allemand, l'italien, l'espagnol ou l'arabe, et il n'y a donc aucun avantage à l'étudier.

Il estime par conséquent que les portes des classes doivent rester hermétiquement fermées au breton, y compris en tant qu'outil servant à enseigner le français. Selon lui, cette pratique reviendrait en effet à « renoncer à la propagation de la langue nationale en Bretagne », car celle-ci serait considérée dès lors comme une langue étrangère. De toute façon, « les lois scolaires ne l'entendent pas ainsi, et l'administration ne peut l'admettre »¹.

L'inspecteur élabore donc sa propre technique, comme nous l'avons vu plus haut, qui consiste à ne jamais passer par la langue d'origine des enfants, et à leur enseigner le français de façon « directe », en passant par des objets que l'on nomme, comme s'il s'agissait d'une nouvelle langue maternelle. Il sort ainsi en 1889 une *Méthode pratique de langage, de lecture, de calcul, etc. plus spécialement destinée aux enfants des provinces où l'on ne parle pas français, et qui arrivent en classe ne comprenant ni ne sachant parler la langue nationale*, comprenant un livre du maître et un livre de l'élève, un texte qui devient une sorte de manuel officiel distribué par le ministère de l'Instruction publique à tous les instituteurs des premières classes de primaire en Basse-Bretagne². Carré se montre par ailleurs ferme sur le recrutement des instituteurs. Afin d'éviter qu'ils aient recours au breton pour enseigner, il a sa solution : « *Ce sont des Français qu'il faut pour franciser les Bretons.* »³

L'application de cette méthode entraîne par conséquent l'exclusion totale de la langue bretonne du champ scolaire dans les écoles publiques, y compris comme moyen d'enseignement, ce qui sera lourd de conséquences pendant la quarantaine d'années où elle sera de rigueur.

Deux ans plus tard, cependant, il reconsidère sa doctrine et ne demande plus d'interdire le breton en dehors de la classe, allant jusqu'à recommander aux maîtres « de tolérer cette langue pendant les récréations, dans la bouche des élèves du cours préparatoire et même du cours élémentaire » afin qu'ils puissent jouer pendant les temps de pause. Il n'est donc pas question d'éradiquer le breton, et il conçoit même qu'on puisse le parler au sein des familles :

« on a adopté le système des deux langues et, pour ainsi dire, des deux vies parallèles : l'enseignement du breton à la maison par l'usage et par la pratique journalière de la vie ; l'enseignement du français à l'école par le livre et par la méthode maternelle »⁴.

Cette position est certes moins agressive que ses écrits précédents, mais il n'en reste pas moins que, dans un contexte où les langues régionales sont un sujet de moquerie, voire de mépris, les reléguer à l'aire familiale et leur refuser l'accès à l'école, et donc à l'étude, revient à les condamner à plus ou moins long terme.

¹ Conférence aux instituteurs du Finistère citée par Pierre Boutan, *op. cit.*

² Laurent Puren, *op. cit.*, pp. 175-176.

³ Irénée Carré, *art. cit.*, 1888, p. 222. Repris dans Irénée Carré, *op. cit.* 1914, p. 13

⁴ Irénée Carré, « La Basse-Bretagne. Ses habitants, ses mœurs, ses usages, ses écoles », in *Annuaire de l'enseignement primaire*, Paris, Armand Colin, 1891, pp. 495-496.

1.3.5.3. La position du clergé

1.3.5.3.1. Des projets d'enseignement bilingue

Sur cette question de la langue d'enseignement, le clergé ne souscrit assurément pas à la méthode Carré. A la même période, en effet, des expérimentations visant à un véritable enseignement du breton et en breton se mettent en place au sein des écoles confessionnelles des trois diocèses brittophones¹.

C'est dans le Morbihan que démarre, en 1891, une première initiative : les élèves de huit écoles primaires du département doivent rédiger une composition religieuse en breton, un exercice difficile en l'absence d'une orthographe stabilisée et de livres d'apprentissage dans cette langue. Cet essai est néanmoins un succès et l'expérience est étendue à un plus grand nombre d'écoles rurales les années suivantes. Dans certaines d'entre elles les élèves rendent leur copie dans l'une ou l'autre langue, mais dans une dizaine d'établissements les rédactions sont intégralement en breton.

Les diocèses de Quimper et de Saint-Brieuc s'intéressent alors au projet, et des mesures allant dans le sens d'un enseignement en breton sont également prises dans les Côtes-du-Nord à partir de 1897. On y fournit notamment des livres aux écoles qui en font la demande.

Dans le Finistère, à Châteaulin, les frères dispensent l'enseignement agricole en breton. Un programme global est même établi pour l'ensemble du département par les Frères de la Salle et les Frères de Ploërmel fin 1897. En 1899 apparaît la méthode Constantius, déjà évoquée précédemment, qui permet aux enseignants de s'appuyer sur des documents pédagogiques : un Livre de l'élève, les *Kentelioù brezounek da drei e gallek* (« Leçons de breton à traduire en français » qui comprend 200 thèmes), et un Livre du maître, les *Kentelioù brezounek troet e gallek* (« Leçons de breton traduites en français »), publié en janvier 1900.

Dans les Côtes-du-Nord encore, l'enseignement religieux se fait en breton dans toutes les écoles catholiques de la partie brittophone du département et, à partir de 1900, l'examen agricole et l'examen de breton sont réunis, une partie consistant en des épreuves orales (catéchisme, histoire sainte, cantiques populaires, par exemple) et l'autre en un examen écrit sur les questions agricoles.

En ce qui concerne les établissements scolaires au-delà des écoles primaires, les séminaires (Pont-Croix, Quimper, Saint-Brieuc, Vannes) proposent également des formations en breton, particulièrement utiles pour les futurs prêtres qui seront nommés dans des paroisses où la langue est majoritaire. Dans quelques collèges également, en particulier dans les Côtes-du-Nord, le breton est enseigné comme matière à part entière, avec des cours de grammaire et de poétique.

Mais ces expériences seront bientôt remises en question, quand la crispation entre un gouvernement de gauche profondément laïc et anticlérical et des ecclésiastiques attachés à

¹ Sur l'ensemble de ces expériences, voir Michel Lagrée, *Religion et Cultures en Bretagne: 1850-1950*, Fayard, Paris, 1992, pp. 241-244.

leur liberté d'enseignement atteindra son paroxysme dans les années 1902-1904, avec l'expulsion des congrégations non autorisées, puis le non-paiement du traitement des prêtres pour « usage abusif du breton », et enfin l'interdiction d'enseigner en 1904.

1.3.5.3.2. Un clergé sous surveillance

Pendant les dernières décennies du XIX^e siècle, le clergé, considéré comme réactionnaire et opposé à tout changement, est la cible régulière des hommes politiques de gauche. Sur le terrain, le breton n'a plus aucune place dans les écoles publiques depuis les années 1870 et l'instruction religieuse reste son dernier bastion puisqu'elle fait partie intégrante du cursus scolaire jusqu'à 1882.

Le catéchisme devient dès lors un sujet de dispute récurrent, comme le montre une série de courriers échangés en 1877 entre le ministre, le recteur de l'académie de Rennes, le préfet, l'inspecteur départemental et l'évêque de Quimper et de Léon.

L'éphémère ministre de l'Instruction publique William Waddington¹, informé de ce que le catéchisme est enseigné en breton « dans les écoles publiques de quelques communes rurales » du département du Finistère, rappelle ainsi au recteur que « le français est la seule langue qui puisse être enseignée dans les écoles, et qu'on ne peut s'y servir que d'ouvrages français »². Les livres en breton ont bien été interdits et, contrairement aux périodes précédentes, la langue n'est plus autorisée à des fins pédagogiques. Mais le sujet semble encore flou, si l'on en juge par une autre lettre, émanant cette fois de l'inspection départementale et adressée au préfet. On y évoque en effet des propos du recteur d'académie, qui recommande quant à lui le passage par la langue régionale pour l'apprentissage du français :

« En me transmettant copie de la lettre de M. le Ministre, M. le Recteur ajoute que, dans le département du Nord, où la langue flamande domine encore sur certains points, le Conseil départemental avait prescrit la rédaction d'un catéchisme français-flamand. Les instituteurs des communes flamandes étaient tenus de faire réciter aux enfants le catéchisme dans les deux langues. Tous les autres exercices ayant lieu en français, les petits écoliers perdaient peu à peu l'habitude de parler et de réciter en flamand, même pour le catéchisme. Un tempérament provisoire aboutit de cette façon à une modification absolue.

M. le Recteur pense que l'emploi du même moyen produirait le même résultat dans les écoles rurales du Finistère et des autres départements de la Bretagne où l'on se sert exclusivement aujourd'hui du catéchisme rédigé en langue bretonne. »³

¹ William Waddington, ministre de l'Instruction publique, des Cultes et des Beaux-Arts du 9 mars 1876 au 17 mai 1877.

² Lettre du Directeur de l'Enseignement primaire au Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts au Recteur de l'Académie de Rennes sur l'enseignement du catéchisme en breton, copie d'une lettre du 12 février 1877, 15 mars 1877, Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938).

³ Lettre de l'inspecteur d'académie du Finistère au préfet, 1^{er} mars 1877, Archives départementales du Finistère, 1 T 202, *Ibid.*

Puis l'évêque écrit également au préfet¹ et se lance dans un plaidoyer en faveur du catéchisme en breton, et même de la langue en règle générale. Il estime d'abord que son interdiction serait « contraire à l'esprit de notre législation » car l'article 23 de la loi organique du 15 mars 1850 (c'est-à-dire la loi Falloux) dit que « l'enseignement primaire comprend en premier lieu l'instruction morale et religieuse ». Or, « l'instruction religieuse donnée à l'école dans une langue que l'enfant ne comprendrait pas ne suffit pas pour satisfaire à l'obligation imposée par la loi à l'instituteur de lui donner cette instruction ». Ensuite, refuser tout usage du breton dans l'enseignement du catéchisme serait contreproductif pour le développement de la scolarisation des enfants :

« Ce qui dans nos campagnes détermine les parents à envoyer leurs enfants à l'école, malgré les longues distances qu'ils seront souvent obligés à parcourir, c'est la pensée que leurs enfants apprendront la lettre du catéchisme qui leur sera demandée à l'église, au moment où ils se prépareront à leur première communion. L'instituteur qui sera préféré par les familles sera celui qui s'emploiera avec plus de zèle et de succès à cette partie de son enseignement.

Dispenser l'instruction religieuse en français uniquement reviendrait ainsi à tenir nombre d'enfants éloignés des établissements scolaires, le catéchisme en breton étant un « puissant motif pour les parents d'envoyer leurs enfants à l'école ». Et l'évêque met en garde :

« Qu'arrivera-t-il si l'enseignement du catéchisme se fait en français dans les écoles ? Les parents ne les regarderont plus comme utiles, ils n'y enverront plus leurs enfants. Les progrès de l'instruction primaire dans le département seront arrêtés par une mesure qui aura été prise sans une connaissance suffisante des habitudes du pays et du caractère de ses habitants. »

Il affirme même que son usage serait même bénéfique pour l'enseignement du français :

« On croit, par l'interdiction de la langue bretonne, faciliter la propagation de la langue française. C'est une erreur. On ne nuit pas à cette propagation en autorisant l'usage du breton pour l'enseignement du catéchisme. »

Il s'en explique en décrivant une société bilingue, où chaque langue a sa place :

« L'instruction, dans toutes les autres parties de l'enseignement, se fait en français. Dès lors, l'enfant qui regardera la langue bretonne comme la langue de l'instruction religieuse parce qu'à l'église le catéchisme qu'il suit, les prônes qu'il entend, les cantiques qu'il chante sont dans cet idiome, regardera la langue française comme la langue de la vie civile, la langue des affaires, la langue dans laquelle il devra écrire calculer, apprendre ce qui lui sera utile pour le commerce et l'industrie, la langue qui lui sera nécessaire dans les relations avec les personnes étrangères au pays qu'il habite, et des parents qui comprendront l'utilité des deux langues encourageront ses études au lieu de les entraver. »

Enfin, il rejette aussi la proposition de livres bilingues sur le modèle flamand, au motif que cette solution serait trop onéreuse et que, la traduction ne pouvant être littérale, « la mise en regard du catéchisme français et du catéchisme breton ne serait guère utile pour apprendre le français aux enfants et pourrait au contraire mettre de la confusion dans leurs jeunes intelligences ».

¹ Lettre de l'évêque de Quimper et de Léon au préfet, 9 mars 1877, Archives départementales du Finistère, 1 T 202, *Ibid.*

L'évêque défend donc la langue bretonne pied à pied, mais la place qu'il lui accorde s'arrête au cadre religieux, ce qui est indéniablement insuffisant pour assurer sa survie en tant que langue de plein usage. Quoi qu'il en soit, il n'obtient pas gain de cause, puisque l'obligation d'enseigner le catéchisme en français et d'avoir recours à des ouvrages rédigés uniquement en cette langue est réitérée par le ministre et l'inspection départementale dès la mi-mars¹.

Un peu plus tard, en janvier 1880, le sous-préfet de Brest envoie une circulaire aux maires de son arrondissement pour les mettre en garde :

« Dans un grand nombre d'écoles les instituteurs et institutrices parlent aux élèves en breton et leur permettent même l'usage de livres rédigés dans cette langue. C'est ainsi que j'ai trouvé dans plusieurs communes des catéchismes en breton. Je les ai fait supprimer dans les classes où les enfants savaient lire et parler en français »².

Puis la loi Ferry de 1882 clarifie la situation en faisant sortir l'enseignement religieux des établissements non confessionnels. Le règlement adopté pour les écoles primaires publiques du Finistère en 1887 marque d'ailleurs très clairement la frontière entre l'école et l'instruction religieuse en son article 5, où il est stipulé que « les enfants ne pourront, sous aucun prétexte, être détournés de leurs études pendant la durée des classes » et qu'ils « ne seront envoyés à l'église pour les catéchismes ou pour les exercices religieux qu'en dehors des heures de classe », étant entendu que « l'instituteur n'est pas tenu de les surveiller. Il n'est pas tenu davantage de les y conduire »³.

Mais certains ecclésiastiques qui continuent à exercer au sein des établissements publics restent la cible des autorités. Ainsi en 1884, à Ploumoguier, une bourgade côtière au nord du Finistère, deux religieuses sont renvoyées pour avoir enseigné le catéchisme en breton pendant les heures de classe⁴. Le 30 octobre 1890, le directeur des Cultes Dumay envoie une circulaire aux préfets pour leur ordonner de surveiller « tout ecclésiastique qui affecterait de parti pris l'exclusion de la langue française »⁵. En 1896, une autre circulaire, émise cette fois par le préfet du Morbihan, indique que le clergé « met une grande ténacité à employer le breton », tout à la fois à l'église dans les sermons et dans le cadre du catéchisme⁶.

Le clergé est donc dans le viseur des autorités laïques sur la question linguistique, une situation qui atteindra son paroxysme quelques années plus tard à l'occasion des diverses mesures anticléricales déjà évoquées, dont nous allons à présent considérer les particularités bretonnes.

¹ Lettre du Directeur de l'Enseignement primaire au Ministère de l'Instruction publique et des beaux-arts adressée au Préfet du Finistère, 15 mars 1877 ; Lettre de l'Inspection Départementale du Finistère au Préfet, 17 mars 1877, Archives départementales du Finistère, 1 T 202, *Ibid.*

² Lettre du sous-préfet du Finistère aux maires de l'arrondissement, 30 janvier 1880, Archives départementales du Finistère, Série R, Plouider. Cité par Louis Elégoët, *Ancêtres et terroirs. Onze générations de paysans de Basse-Bretagne*, Ouest-France, Rennes, 1990, p. 227.

³ Règlement scolaire adopté par le Conseil départemental de l'Instruction Publique pour les écoles primaires publiques du Finistère, 23 avril 1887, Archives départementales du Finistère, 1 T 33, Règlements départementaux et d'arrondissement (1829-1907).

⁴ *Bulletin de l'enseignement chrétien de Quimper et du Léon*, 5 avril 1884, cité par Michel Lagrée, *Religion et Cultures en Bretagne: 1850-1950*, thèse, Université Rennes 2, 1990, p. 241.

⁵ Circulaire du directeur des cultes Dumay aux préfets, 30 octobre 1890, Archives Nationales, F¹⁹ 5503. Cité par Michel Lagrée, *op. cit.*, 1992, p. 248.

⁶ Circulaire du préfet du Morbihan, 7 mars 1896, Archives Nationales, F¹⁹ 5503. Cité par Michel Lagrée, *op. cit.*, 1990, p. 249.

1.3.5.4. L'épisode de l' « usage abusif du breton »

Le combat frontal qui s'amorce entre cléricaux et anti-cléricaux en ce début de XX^e siècle est la toile de fond d'un affrontement plus large, qui oppose partisans et détracteurs des langues régionales.

1.3.5.4.1. Les débats parlementaires de février 1902

On relève au tout début de l'année 1902 un échange houleux à la séance des débats parlementaires du 18 février¹, qui concerne tout particulièrement la Bretagne. Il fait suite à une intervention du député Jules Lemire, prêtre et élu du nord de la France que l'on qualifierait aujourd'hui de démocrate-chrétien², qui demande que les patrimoines culturels locaux soient étudiés à l'école, non pas par velléité séparatiste mais à l'inverse pour consolider « l'unité nationale » :

« Comme l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire, l'enseignement primaire peuvent, par cette adaptation de leurs méthodes aux conditions locales, rendre plus sensible, plus palpable et plus vivant, tout ce qu'il y a de grand dans tous les coins de France, par conséquent arriver à faire aimer mieux la grande patrie en faisant estimer davantage la petite. »

L'élu s'attarde en particulier sur la question des langues, en réclamant diplomatiquement que celles qui sont en usage dans chaque région trouvent leur place dans les écoles :

« Je demanderai que l'instituteur venant en Bretagne, en Flandre, ne se présente pas comme un adversaire de l'idiome local, mais comme un homme de tact et de sagesse qui sait le respecter et l'utiliser. Il mènera doucement l'enfant du connu à l'inconnu et, sans dénigrer les mots qu'il a recueillis dans la rue ou au foyer, il lui fera comprendre et parler les vocables sacrés de la patrie française. Cet enfant, de la sorte, parlera deux langues. »

Ces propos mesurés et qui ne remettent jamais en question la primauté de la langue française trouvent pourtant des contradicteurs virulents, comme Louis Brunet, député radical, qui répète à deux reprises qu' « il est odieux qu'en Bretagne les prêtres prêchent dans un patois qui n'est pas français ». Suit un échange houleux entre ces opposants et plusieurs élus de Bretagne, qui s'insurgent contre le fait qu'on qualifie le breton de « patois », notamment M. de l'Estourbeillon :

« Oui, c'est une vraie et belle langue ! Beaucoup d'hommes compétents, du reste, et notamment l'un des vôtres, M. Guiyesse lui-même, ont reconnu qu'il serait utile d'enseigner le français par le breton. »

Les contradicteurs ne désarment pas mais ils se contentent d'invectives et ne donnent guère d'arguments contre le bilinguisme suggéré par Lemire. Le sujet, on le voit, est toujours aussi sensible, et il divise la classe politique entre, grosso modo, deux camps assez bien identifiés : à gauche, ceux qui sont hostiles à toute visibilité des langues régionales, et se conforment ainsi à la ligne idéologique élaborée durant la Révolution à partir de la période de la Terreur ;

¹ Débats parlementaires, séance du 18 février 1902, *Journal officiel*.

² Lemire deviendra ensuite Républicain de gauche en 1919, puis membre de la Gauche radicale en 1924. Il était par ailleurs opposé à la peine de mort.

à droite et au centre ceux qui sont, à l'inverse, favorables à une mise en valeur du patrimoine des « provinces » dans le cadre de la « patrie française », parmi lesquels on trouve en règle générale les ecclésiastiques.

1.3.5.4.2. Les mesures d'Émile Combes

Émile Combes se place clairement dans la première catégorie, et durant les deux ans et demi où il exerce le pouvoir en tant que président du Conseil et ministre de l'Intérieur et des Cultes (7 juin 1902 – 24 janvier 1905) il n'a de cesse de combattre tout à la fois l'Église et les langues régionales, tout particulièrement le breton. Sa première initiative, à l'été 1902, est d'ordonner la fermeture des congrégations non autorisées. Parmi elles, les Filles du Saint-Esprit, dont le siège est à Saint-Brieuc, en Bretagne, refusent de se dissoudre et de quitter leurs écoles, mais le gouvernement ordonne leur expulsion par décret le 1^{er} août. Il s'ensuit une période de grand tumulte¹, tout particulièrement dans le département du Finistère, où les sœurs comptent 38 écoles : la police, la gendarmerie et même l'armée sont convoquées pour les déloger, mais la population, menée par les recteurs et les vicaires, s'interpose et les manifestations tournent souvent à l'affrontement avec les forces de l'ordre, faisant des blessés de part et d'autre. L'État ne cède pas, les religieuses doivent partir, et une vingtaine de prêtres perdent leur allocation financière².

Quelques semaines plus tard, c'est encore en Bretagne que se déroule un nouvel épisode de la lutte entre l'Église et les anticléricaux, qui concerne cette fois directement la question linguistique³. Le « petit père Combes » émet le 29 septembre 1902 une circulaire modifiant le certificat de résidence des prêtres du Finistère, des Côtes-du-Nord et du Morbihan⁴, de telle sorte que le paiement de leur traitement sera désormais conditionné au fait qu'ils exercent en français et non en breton :

« Nous, Maire de la commune de..., certifions que M., curé, desservant ou vicaire de la paroisse de ce nom, y réside présentement, est Français ou naturalisé français, et a fait, au cours du trimestre qui vient de s'écouler, les instructions religieuses, y compris le catéchisme, en français. »⁵

Cette circulaire, qui concerne des centaines de membres du clergé (600 curés, recteurs et vicaires dans le Finistère) déclenche un nouveau mouvement d'opposition, la majeure partie du clergé étant farouchement hostile à cette nouvelle obligation.

L'évêque de Quimper, Mgr Dubillard lance alors, le 17 octobre 1902, une enquête⁶ auprès de l'ensemble des curés et recteurs du diocèse, afin de montrer qu'il est nécessaire de prêcher

¹ Sur cette affaire, voir Fañch Broudic, *L'interdiction du breton en 1902 : la III^e République contre les langues régionales*, Spézet, Coop Breizh, 1997, pp. 14-20.

² On rappelle que depuis le Concordat de 1801 les membres du clergé sont payés par les fonds publics une situation qui connaîtra son terme en 1905 avec la loi de séparation de l'Église et de l'État.

³ Sur cet épisode, voir Fañch Broudic, *op. cit.*, 1997, pp. 22-25 ; Fañch Broudic, « L'interdiction du breton en 1902 : une étape vers la séparation », in Jean Balcou, Georges Provost, Yvon Tranvouez (dir.), *Les Bretons et la Séparation, 1795-2005*, Rennes, PUR, 2006, pp. 215 -223.

⁴ La circulaire concerne aussi un département hors de la Bretagne, les Basses-Pyrénées.

⁵ Texte reproduit par Michel Lagrée, *op. cit.*, p. 249.

⁶ Voir Fañch Broudic, *op. cit.*, 1995, pp. 76-80.

et d'enseigner l'instruction religieuse en breton, puisque la majorité de la population ne comprend pas le français. Mais en face, Combes est déterminé à montrer que sa circulaire est justifiée et le ministère de l'Intérieur et des Cultes commande donc une enquête parallèle, visant cette fois à prouver, à l'opposé de l'étude de l'évêché, que la population du Finistère est à même de suivre les prêches et le catéchisme en français¹. Les maires étant en règle générale opposés à la circulaire Combes², le préfet et les sous-préfets chargent la police, la gendarmerie et des instituteurs de faire remonter les informations. Les chiffres qu'en tirent les uns et les autres sont, sans surprise, très différents³.

En ce qui concerne la prédication, la question posée n'est pas la même et explique la disparité des pourcentages :

- l'enquête épiscopale déclare que les paroisses rurales représentent 75 % de la population du département et que la prédication s'y fait généralement en breton ;
- l'enquête préfectorale affirme de son côté qu'environ 50 % de la population adulte serait à même de « comprendre plus ou moins le français ».

Les résultats ne sont pas réellement contradictoires car l'évêché recourt, selon les lieux, à la langue d'usage des habitants, celle dans laquelle ils sont le plus à l'aise, alors que la préfecture part du principe que dès lors que l'on a une petite compréhension du français on est à même de suivre un sermon dans cette langue.

Pour ce qui est du catéchisme :

- l'étude de l'évêché estime que 68,23 % (un peu plus des 2/3) de l'ensemble des enfants en âge de faire leur première communion (c'est-à-dire entre 9 à 10 ans) apprennent le catéchisme en breton, et 31,77 % l'étudient en français.
- l'étude de la préfecture, quant à elle, prend en compte uniquement les élèves des écoles publiques, ce qui pousse à la prudence dans l'interprétation des chiffres. Quoiqu'il en soit, elle considère que 79,16 % des enfants sont « capables d'entendre facilement et d'apprendre le catéchisme français », quand 20,83 % en sont « incapables ».

Ces taux sont presque diamétralement opposés mais là encore le postulat de départ est différent, le clergé prenant en compte ceux qui suivent effectivement le catéchisme en breton parce que c'est leur langue usuelle, alors que les instituteurs retiennent ceux qui sont capables de le suivre en français.

La conclusion de l'évêque à l'issue de l'enquête est nette : il ne faut rien changer. Il recommande que le clergé, comme il l'a fait jusqu'alors, s'adapte à la langue dans laquelle s'exprime la population majoritairement, selon les paroisses :

« Nous devons continuer à prêcher et catéchiser en français là où l'auditoire est français ; en français et en breton là où l'auditoire est mélangé ; enfin seulement en breton là où l'auditoire est exclusivement breton »⁴

¹ *Ibid.*, pp. 80-82.

² Ils seront 200 à se réunir pour protester contre la circulaire et à menacer de démissionner. Fañch Broudic, entretien dans *Ouest-France*, 1^{er} octobre 2012.

³ Fañch Broudic, *op. cit.*, 1995, pp. 84-88.

⁴ *Semaine religieuse du diocèse de Quimper et Léon*, 16 janvier 1903, cité par Michel Lagrée, *op. cit.*, p. 250.

Les préfets, quant à eux, ne cherchent pas à nier que le breton est bien la langue usuelle de la majorité de la population et ils se déclarent même sceptiques sur la mesure de privation de traitement des prêtres officiant en breton. En décembre 1902, le préfet du Morbihan se montre désarmé devant la résistance du clergé :

« Je n'ai aucun motif de frapper ou d'épargner tel ecclésiastique plutôt que tel autre par la raison qu'il n'a été tenu dans aucune paroisse en langue bretonne aucun compte, grand ou petit, des prescriptions de votre circulaire. Le statu quo antérieur, c'est-à-dire l'emploi exclusif du breton dans la plupart des paroisses, son emploi simultanément avec le français dans quelques autres, a été maintenu partout. Votre circulaire a été considérée comme non avenue par tout le clergé de la partie bretonne du Morbihan »¹.

Le préfet des Côtes-du-Nord est pour sa part perplexe devant les difficultés à mettre la circulaire en application, selon un courrier qu'il adresse à Combes en 1904 :

« Permettez-moi, M. le Président, de vous soumettre cette considération que si l'on voulait supprimer le traitement de tous les prêtres qui, dans les Côtes-du-Nord, prêchent encore en breton, il faudrait procéder à des centaines de suppressions »²

Quant au préfet du Finistère, il rédige à l'attention du président Combes deux lettres où il fait remarquer, lui aussi, que l'application de la circulaire « nécessitera la suppression du traitement de la grande majorité des prêtres du département et causera une émotion profonde dans la population »³. Il note ensuite que « la seule langue connue des hommes de plus de 40 ans » est le breton, et fait part de sa crainte de lourdes conséquences politiques pour les républicains, la population étant susceptible d'adhérer au message du clergé criant à la persécution. Enfin il décrit vigoureusement l'attachement des Bretons à leur langue :

« J'insiste sur ce fait général que le Breton est profondément attaché à sa langue natale. Il n'est pas douteux que toute mesure de nature à en restreindre l'emploi blessera au vif ses sentiments de prédilection pour le langage qu'il a appris en naissant, qui fait en quelque sorte partie intégrante de cette nourriture spirituelle qu'il trouve encore dans ses églises et dont il ne saurait se passer dans longtemps encore. »⁴

Combes, en revanche, ne veut pas admettre qu'un pourcentage important de Bas-Bretons ne maîtrise pas, ou maîtrise mal, le français. Le 9 janvier 1903, il met donc en application de sa circulaire et prononce une première suppression de traitement, qui concerne 31 prêtres finistériens, 10 curés dans le Morbihan et 9 recteurs dans les Côtes-du-Nord, pour « usage abusif du breton ».

¹ Lettre du préfet du Morbihan au président du Conseil, 29 décembre 1902, Archives départementales des Côtes d'Armor. Cité par Fañch Broudic, *op. cit.*, 1993, p. 391.

² Lettre du préfet des Côtes-du-Nord au président du Conseil, 26 mars 1904, Archives départementales des Côtes d'Armor. Cité par Fañch Broudic, *op. cit.*, 1993, p. 390.

³ Souvent préfet varie, et l'année suivante, constatant que les nouvelles suspensions de traitement n'ont pas provoqué d'émeutes, il écrit de nouveau au président du Conseil : « ainsi que je le pressentais, il n'y a pas eu d'émotion dans mon département, etc. ». Cité par Fañch Broudic, *op. cit.*, 1993, p. 403.

⁴ Lettre du préfet du Finistère au président du Conseil, 13 octobre 1902, Archives Nationales, F 19 5503 ; *Ibid.*, 5 novembre 1902, Archives départementales du Finistère, 1 V 57. Cité par Fañch Broudic, *op. cit.*, 1993, pp. 401-402.

1.3.5.4.3. Les débats parlementaires de janvier 1903

Les camps continuent de s'affronter : les élus catholiques, de droite, soutiennent le clergé, des maires refusent de remplir les certificats de résidence, ou biffent la partie concernant la langue de l'instruction religieuse, voire font de fausses déclarations ; quant aux élus de gauche et d'extrême-gauche, ceux qui sont établis hors de Bretagne soutiennent Combes, alors que ceux qui sont élus localement se font plus prudents : seulement deux membres du conseil général du Finistère, pourtant majoritairement républicain, approuvent le texte.

Le 16 janvier se tient à la Chambre un grand débat sur le sujet¹, durant lequel trois élus bretons (deux de droite, les Morbihannais Ernest Lamy et de l'Estourbeillon, et un de gauche, le Finistérien Louis Hémon) exposent leurs arguments contre la circulaire, face à un Émile Combes peu disposé à modifier sa position. Le fond des discussions ne concerne en fait pas simplement la question des prêches et du catéchisme en breton, il est aussi, et peut-être surtout, une occasion de déployer les doléances concernant le traitement réservé par le gouvernement à la langue bretonne de façon générale.

Sur le premier sujet, Lamy déclare que « cette mesure cause en Bretagne une profonde et légitime émotion », et que beaucoup de maires refuseront de l'appliquer car ils ne l'approuvent pas. Combes met en garde ceux qui feraient de la résistance, ne voudraient pas signer les certificats ou signeraient de fausses déclarations.

Lamy se place alors sur le terrain juridique, estimant qu'il s'agit là d' « une véritable atteinte à la liberté des langues » et que suspendre le traitement des prêtres au motif qu'ils exercent en breton est illégal, puisque la circulaire ne s'appuie sur aucune base législative :

« Vous n'invoquez aucun texte de loi et vous ne pouvez en invoquer aucun. Vous vous contentez d'affirmer, pour légitimer votre circulaire, que le budget des cultes n'est voté par les Chambres que pour la rémunération des services qui ont eu lieu et ont été faits dans la langue française. Votre appréciation personnelle supplée ici certainement à la loi, car jamais les Chambres n'ont subordonné le vote du budget des cultes à l'emploi exclusif de telle ou telle langue. »

Et le député conclut que le président du Conseil a pris sa décision « au mépris de la règle suivant laquelle aucune pénalité ne peut exister sans un texte formel de loi ».

Puis survient la question centrale : pour Lamy, la langue bretonne étant la langue de la majeure partie de la société en Basse-Bretagne, on ne peut contraindre les prêtres à « s'adresser en français à une population qui ne comprend absolument que le breton ». Il chiffre à 700 000 le nombre de personnes « qui ne comprennent pas un mot de français » et considère donc que

« quand le ministre du culte est chargé de donner l'instruction religieuse à des hommes de cinquante ou soixante ans qui n'ont jamais passé par l'école, ce serait se moquer d'eux que de mettre le français en tout et pour tout à leur disposition. De même, quand le ministre du culte a affaire à des enfants de dix ans qui, dès le premier âge, n'ont

¹ Débats parlementaires, *Journal Officiel*, 16 janvier 1903, pp. 24-34.

entendu parler que breton dans la famille et qu'un séjour de quelques mois à l'école n'a pu sérieusement initier à la connaissance du français, croyez-vous véritablement que le catéchisme donné en langue française réponde aux besoins réels ? »

Mais Combes nie cette réalité et campe sur ses certitudes. Selon lui, les chiffres issus de l'enquête de l'évêché sont faux : « ces données statistiques, faites pour les besoins de la cause, sont en désaccord absolu avec les renseignements recueillis par le préfet du Finistère »¹.

Le président du Conseil n'envisage donc pas de déroger à la règle pour les Bretons : « cette instruction doit être donnée en français, là comme ailleurs », car

« ce prêtre, ce catéchiste a des obligations précises envers l'État ; il est fonctionnaire et fonctionnaire français. (...) Il émarge au budget de l'État. Il doit soumission, comme tous les autres fonctionnaires, aux lois de l'État ».

La cible est en fait le clergé dont il estime qu'il manipule la population bretonne. Il déclare même que le catéchisme en breton est différent de sa version française, et qu'on y demande aux parents de « prendre l'avis du prêtre avant d'aller voter », de telle sorte que « les instructions du catéchisme fournissent une matière toute préparée aux prédications électorales les plus véhémentes ». On note que l'on retrouve là un argument de même type que celui utilisé une centaine d'années plus tôt par les révolutionnaires de la Terreur pour mettre fin à la politique des traductions : la crainte de ne pas maîtriser la teneur des textes traduits dans une langue qu'ils ne connaissent pas.

Combes en profite pour dénigrer également la langue bretonne qui, selon lui, « se prête moins que le français à exprimer les idées nouvelles, ces vilaines et détestables idées républicaines dont la langue française est l'admirable messagère ». Ne voulant pas que le breton soit assimilé aux idées conservatrices, Louis Hémon, le député finistérien de gauche, s'oppose en expliquant que le breton a évolué et peut désormais tout exprimer, y compris les idées politiques. D'ailleurs, tous les partis y ont recours dans leurs campagnes électorales, les « candidats républicains autant que ceux de la réaction ». Il mentionne même une apologie en langue bretonne du gouvernement en place, « qui se termine tout simplement par le chant de l'*Internationale* traduit en breton ».

Ernest Lamy vient quant à lui affronter le président du Conseil sur un terrain sensible pour la gauche, quand il rappelle que la langue armoricaine est la langue du peuple et non celle des classes sociales favorisées :

« Si on emploie la langue bretonne c'est que c'est en somme la langue populaire que parlent pour ainsi dire tous les artisans, tous les ouvriers, tous les paysans, tous les pêcheurs de nos côtes. (...) Ce sont les populations rurales et ouvrières qui vont en somme ressentir les premiers effets de la circulaire de M. le président du conseil ».

Il indique également que la Bretagne bretonnante a beaucoup voté pour les républicains, et que cette population pourrait se retourner :

¹ Nous avons vu plus haut que ces chiffres n'étaient pas véritablement contradictoires, car les deux études ne posaient simplement pas les mêmes questions.

« il est à craindre qu'au point de vue purement politique votre circulaire soit de nature à diminuer la confiance que les Bretons pouvaient avoir dans le régime que vous représentez actuellement. »

Signalons aussi un passage quasi obligé par la question du patriotisme, qui surgit très régulièrement dans ce type de débats où les régionalistes font état de leurs doléances. La séance parlementaire du 16 janvier 1902 n'y déroge pas, le président du Conseil faisant mine de mettre en doute le patriotisme des Bretons à plusieurs reprises :

« Quand j'ai rédigé cette circulaire, je m'imaginai comme tout le monde que la Bretagne était en France. (...) »

On dirait véritablement, à entendre ces réclamations, que là-bas on est Breton avant d'être Français ».

Ces affirmations suscitent l'ire des députés et la discussion vire à la dispute, plusieurs élus s'estimant insultés. Puis, comme c'est généralement le cas lors de telles passes d'armes, certains se sentent tenus d'exposer les états de service de la population sur ce sujet, tels Louis Hémon qui définit ainsi les rapports entre la Bretagne et la France :

« Depuis qu'elle lui appartient, il n'est pas de jour où elle n'ait fait ses preuves de loyalisme et de patriotisme souvent héroïque. Consultez plutôt l'histoire de quatre siècles : vous y verrez que pas une fois les couleurs de France n'ont paru sur un champ de bataille sans qu'autour d'elles n'aient coulé des flots de sang breton ».

Les députés armoricains en arrivent finalement au sujet qui est peut-être pour eux le plus important : l'éducation. Depuis une vingtaine d'années, en effet, le breton est exclu de l'enceinte des classes puisque son usage comme auxiliaire d'enseignement n'est plus autorisé. Lamy commence par expliquer que l'expérience a pourtant depuis longtemps prouvé « que c'est précisément par la méthode bilingue qu'on arrive plus facilement à faire apprendre à un enfant la langue qu'il ne connaît pas », et il réclame que le breton soit réintroduit à cet effet. De l'Estourbeillon pense également que l'enseignement conjoint des deux langues est la solution qui résoudrait tous les problèmes, puisque les enfants apprendraient mieux et plus vite le français, et que, tous étant bilingues à terme, il n'y aurait plus besoin de « circulaires vexatoires ».

Hémon, enfin, « considère comme une aberration de ne plus intégrer le breton dans les apprentissages, alors qu'il aurait là une place si naturelle et si utile ». Il va jusqu'à évoquer les établissements d'outre-Manche où les enfants sont bilingues car le gallois et le gaélique sont utilisés pour enseigner l'anglais. Puis il se lance dans un sévère réquisitoire contre la politique scolaire du gouvernement qui, malgré les demandes répétées auprès du ministère de l'Instruction publique, n'agit en rien pour améliorer une situation désastreuse : selon une étude du conseil général du Finistère effectuée quatre ans auparavant, la moyenne du nombre d'élèves par classe dans les écoles du département serait de 65 enfants pour un instituteur, quand le maximum autorisé est de 50, et que la moyenne française est de 45. On compterait ainsi 665 classes de plus de 50 élèves dans le département, 69 de plus de 80 élèves, un « assez grand nombre » de plus de 100 enfants, et même quelques-unes de plus de 200. Cette situation explique selon Hémon l'absentéisme et les faibles résultats. Il réclame donc la création de nombreuses nouvelles classes et écoles, car « tel est le but pratique vers lequel

la sollicitude administrative doit se tourner, cela vaudrait mieux que de s'en prendre à ce pauvre breton ».

Quoi qu'il en soit, et quels que soient les arguments exposés, quand intervient le vote, Combes l'emporte à une forte majorité, par 339 voix contre 185, et il décide de faire appliquer sa circulaire strictement.

Une bonne partie du clergé finistérien décide de ne pas tenir compte de la circulaire et continue d'enseigner le catéchisme en breton, ce qui entraîne dès mars 1903 la suppression du traitement de 28 prêtres supplémentaires.

Au bout du compte, ce sont 127 religieux qui perdent leur traitement entre 1902 et 1905¹. Ce chiffre est loin de recouvrir l'ensemble des prêtres qui prêchent ou enseignent le catéchisme en breton, dont le nombre est bien plus élevé². Les sanctions sont par ailleurs appliquées de façon inégale et arbitraire selon les paroisses : le Finistère concentre la majeure partie d'entre eux, avec 87 suppressions de traitement. Dans le même temps, un nouveau pas est franchi en 1904 avec la loi de « suppression de l'enseignement congréganiste » qui exclut totalement les religieux de l'enceinte des écoles.

1.3.5.5. Bilan au tournant du siècle

Il n'est pas inutile à ce stade de dresser un état des lieux de la situation linguistique et scolaire en Basse-Bretagne à la fin du XIX^e siècle, à l'époque où, peu ou prou, démarre mon enquête de terrain.

1.3.5.5.1. Une scolarisation à la peine

La Basse-Bretagne du XIX^e siècle se caractérise par la faiblesse de son taux de scolarisation. Dès lors que l'on quitte les villes et que l'on pénètre à l'intérieur des terres, la population parle breton, et elle est aussi en majeure partie analphabète³. La région est en effet sous-scolarisée, et André Chervel écrit même que « la Bretagne bretonnante occupe sans doute, au XIX^e siècle, la première place en matière d'illettrisme et de désert scolaire »⁴.

La région n'est en réalité pas homogène, et sa partie occidentale est particulièrement en retard. François Furet et Jacques Ozouf relèvent d'ailleurs que les départements du Morbihan et des Côtes-du-Nord sont scindés en deux, non seulement par des pratiques linguistiques différentes, mais également en ce qui concerne la scolarisation, plus importante en zone gallo (à l'est) qu'en zone de langue bretonne (à l'ouest). Ainsi, en 1850, parmi les conscrits d'origine paysanne et venant des cantons brittophones de ces deux départements, seuls 17,6 % sont alphabétisés, contre 35,3 % pour ceux qui viennent des cantons gallophones. En 1890, cet

¹ Fañch Broudic, *op. cit.*, 1997

² Michel Lagrée, *op. cit.*, p. 252.

³ Laurent Puren, *op. cit.*, p. 170.

⁴ André Chervel, *op. cit.*, p. 15.

écart entre les conscrits venant des deux zones, loin de se combler, s'est même creusé, et Furet et Ozouf en concluent que

« au cours de la deuxième moitié du siècle, au moment où, partout, la tendance est au rattrapage rapide des retards d'alphabétisation (sexuels, sociaux, géographiques), être bretonnant, pour les conscrits de condition paysanne, les laboureurs, les domestiques, les journaliers, se traduit par une sensible aggravation du handicap initial »¹.

Cela semble confirmé par le tableau que dresse Eugen Weber², qui donne le nombre d'enfants de 6 à 13 ans fréquentant les écoles dans chacun des cinq départements bretons en 1880, deux ans avant la loi Ferry rendant l'instruction obligatoire.

Départements	Enfants scolarisés	Enfants non scolarisés	Total	Pourcentage enfants scolarisés
Finistère	44 084	49 234	93 318	47,24 %
Morbihan	40 842	31 434	72 276	56,51 %
Ille-et-Vilaine	59 309	30 810	90 119	65,81 %
Côtes-du-Nord	60 421	30 000	90 421	66,82 %
Loire-Inférieure	58 016	27 044	85 060	68,21 %

Tableau 2. Nombre d'enfants scolarisés dans les écoles des 5 départements bretons.

(Source : Eugen Weber, *La fin des terroirs, la modernisation de la France rurale, 1870-1914*, Fayard, Paris, 1983.)

On note que dans le Finistère, département brittophone, le pourcentage d'enfants scolarisés (47,24 %) est inférieur au pourcentage des enfants qui ne le sont pas.

A l'inverse, dans les deux départements de l'est de la région, le pourcentage d'enfants fréquentant l'école est sensiblement plus élevé (65,81 % en Ille-et-Vilaine et 68,21 % en Loire-Inférieure).

En ce qui concerne les deux départements partiellement de langue bretonne, on ne retiendra pas les données fournies pour les Côtes-du-Nord, sujettes à caution, le nombre rond de 30 000 semblant peu fiable ; en revanche, le taux de scolarisation dans le Morbihan est inférieur à ceux des départements de l'est mais supérieur à celui du Finistère, grâce probablement à la partie gallophone du département, moins en retard sur ce plan.

Quant à donner une explication à ce déficit de scolarisation en Basse-Bretagne, l'inspecteur de l'instruction primaire de Quimper en propose une en 1863, à l'occasion du rapport qu'il établit dans le cadre de l'enquête Duruy :

« si les paysans riches, sentant l'avantage de savoir le français, sont toujours empressés pour le faire apprendre plus promptement et plus correctement à leurs enfants, de placer ces enfants dans les écoles des villes, où ils sont en relations avec des enfants parlant français, il n'en est nullement de même des fermiers peu aisés, des journaliers, des

¹ François Furet et Jacques Ozouf, *op. cit.*, 1977, p. 335.

² Eugen Weber, *op. cit.*, p. 463

pauvres, qui forment la classe la plus nombreuse, et qui, confinés dans leurs villages d'où ils ne sortent que rarement et où ils ne sont entourés que de personnes parlant breton, ne sentent, généralement du moins, ni le besoin d'envoyer leurs enfants, même aux écoles de leurs communes, ni celui de faire acquérir à leurs enfants la connaissance d'une autre langue. »¹

La scolarisation progresse néanmoins : les écoles se sont développées depuis la loi Guizot de 1833, et surtout elles se sont multipliées à la suite des lois Ferry de 1881-1882. On passe ainsi de la présence d'un établissement dans une commune sur cinq au début du XIX^e siècle à une implantation dans toutes les communes à la fin du siècle, et parfois plus avec l'ouverture des écoles de hameau². Dans le Morbihan, par exemple, le nombre d'écoles laïques de garçons augmente considérablement entre 1881 et 1888, puisqu'il passe de 124 à 184³.

Irénée Carré confirme ces avancées en 1891, dans son article intitulé « La Basse-Bretagne. Ses habitants, ses mœurs, ses usages, ses écoles » paru dans l'*Annuaire de l'enseignement primaire*⁴ :

« Il a été beaucoup fait en Bretagne pour la construction d'écoles nouvelles, et sur bien des points il y a aujourd'hui des établissements d'instruction à la portée des enfants qui en ont besoin ; mais il reste encore beaucoup à faire. Il est tel canton de l'arrondissement de Lorient, où il n'y a que 32 pour % de la population d'âge scolaire qui fréquente l'école. La moyenne pour le département tout entier ne dépasse guère 52 pour %. Et cela, faute d'écoles. »⁵

L'inspecteur général prend donc bien soin de préciser que la partie n'est pas encore gagnée, d'autant plus que la majeure partie de la population de la zone ne parle toujours pas français.

1.3.5.5.2. Une langue bretonne qui résiste

A la fin du siècle, quelques décennies après l'enquête Duruy dont nous avons déjà étudié les résultats, la langue bretonne est encore dominante en Basse-Bretagne, tout au moins dans les classes populaires en dehors des grandes villes. En 1885-1886, le folkloriste Paul Sébillot estime, selon une méthode approximative basée sur les communes et les rapports de quelques correspondants départementaux, que le nombre de locuteurs de breton, en Bretagne et à l'extérieur, s'élève à près de 1,341 million, dont un peu plus de la moitié est monolingue⁶. Il ne s'agit là que d'une évaluation qui ne s'appuie pas sur une méthodologie rigoureuse, mais elle est étayée par les écrits de plusieurs commentateurs. Un rapport rédigé en 1880 par Baudouin, le recteur de l'académie de Rennes, évoque par exemple la nécessité de « franciser » les trois départements brittophones, et considère qu'il faut pour cela développer

¹ Rapport de l'inspecteur du primaire des circonscriptions de Quimper et Morlaix à l'inspecteur d'académie de Quimper. 31 octobre 1863, Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938).

² Fañch Broudic, *op. cit.*, 1995, p. 383.

³ Laurent Puren, *op. cit.*, p. 143.

⁴ Irénée Carré, *La Basse-Bretagne. Ses habitants, ses mœurs, ses usages, ses écoles*, in *Annuaire de l'enseignement primaire*, Paris, Armand Colin, 1891, pp. 467-499.

⁵ Irénée Carré, *op. cit.*, 1891, p. 490.

⁶ Fañch Broudic, *op. cit.*, 1993, pp. 254-267.

les écoles, la seule façon de « vraiment unir la péninsule au reste de la France et compléter l'annexion historique toujours prête à se dissoudre »¹.

Dix ans plus tard, l'article d'Irénée Carré² de 1891 constitue une bonne source de renseignements sur les campagnes de l'époque, dans une région qu'il perçoit comme un territoire à part, presque étranger à la France. Après avoir évoqué dans le détail les logements des Bas-Bretons, leur nourriture, leurs vêtements, et insisté sur leur manque d'hygiène et leur propension à l'ivrognerie, « la plaie de la Bretagne », l'auteur conclut que « ce qui fait l'originalité de la Bretagne, c'est qu'elle est arriérée ». Il observe également, avec surprise, que la population parle une autre langue que la sienne, pas un patois mais « une vraie langue, qui n'a rien de commun, ni comme vocabulaire, ni comme syntaxe, avec la langue française » :

« Quand on se contente de suivre les lignes de chemin de fer et de visiter les lieux recommandés aux touristes, on ne s'en aperçoit guère. Mais si l'on s'en écarte quelque peu, on est bientôt étonné de se trouver en pays étranger. Sans doute, dans les chefs-lieux de canton, il y a des fonctionnaires qui parlent français, eux et leurs enfants ; mais dans les faubourgs, à quelques kilomètres à peine, on ne trouve plus personne à qui l'on puisse parler, ni de qui l'on puisse se faire comprendre. Et puis, même quand ils savent le français, les indigènes préfèrent parler breton. »

La région doit donc évoluer, et ce sont les chemins de fer et l'école qui permettront de la « rattacher à la mère patrie (car le Breton est Breton avant d'être Français) et la faire participer à sa civilisation », montrant là que pour lui les Bas-Bretons ne sont pas encore pleinement intégrés à la nation française en cette fin de XIX^e siècle.

Au bout d'une vingtaine de pages de ces descriptions d'ordre anthropologique, Carré en vient à son principal sujet, l'instruction, qu'il introduit ainsi :

« Il ne faudrait pas croire que l'ignorance soit générale ni absolue, même en Basse-Bretagne. Comme partout ailleurs, il y a de bonnes écoles dans les villes et dans les bourgs importants ; c'est dans les campagnes retirées seulement qu'elle reste grande. Il y a à cela deux causes : le défaut d'écoles et l'usage habituel de la langue bretonne ».

Mais la difficulté est grande, car les habitants ne sont pas prêts à changer de langue :

« On m'a cité un fermier riche et aisé, dont les deux filles, pourvues de leur brevet et revenues à la ferme, ne parlaient jamais que le breton. Il n'est pas rare qu'il en soit ainsi, même à la ville, à Morlaix, par exemple, même dans la classe instruite. »

La « muraille de Chine de la langue bretonne » commence sans doute à se fissurer, car selon Eugen Weber « le français s'avancit lentement, mais sûrement, le long des grandes routes, puis le long des voies de chemin de fer »³, mais en ce tournant du siècle, le monde rural des trois départements brittophones reste encore, pour quelque temps, relativement hermétique à l'enracinement de la langue nouvelle.

L'implantation du français passe en effet par l'enseignement, et celui-ci n'a pas encore produit ses effets, après deux décennies d'instruction obligatoire. Car les enfants passent trop peu de

¹ Cité par Eugen Weber, *op. cit.*, p. 452.

² Irénée Carré, *art. cit.*, 1891, pp. 467-499.

³ Eugen Weber, *La fin des terroirs. La modernisation de la France rurale (1810-1914)*, Paris, Fayard, 1983, p. 128.

temps à l'école pour acquérir un bon niveau dans leur nouvelle langue : majoritairement monolingues quand ils arrivent, ils se contentent en règle générale de quelques années d'une scolarité pas toujours assidue. Dans la classe d'âge des élèves pouvant suivre le catéchisme en vue de la première communion, Fañch Broudic estime d'ailleurs que seule la moitié d'entre eux est bilingue¹, malgré la scolarisation. Enfin, ils reprennent généralement la langue familiale dès qu'ils quittent l'école car c'est la seule qui soit comprise de toutes les générations présentes sous le toit de la maison.

1.3.5.5.3. L'école se laïcise et se débrettonise

L'élément marquant de la période, en dehors du fait que l'école est devenue gratuite et obligatoire, est qu'elle est progressivement intégralement laïcisée.

Jusqu'à la toute dernière partie du XIX^e siècle en effet, les membres du clergé pouvaient enseigner tout autant dans les écoles publiques que dans des écoles privées, et ils étaient salariés de l'État, tout comme les laïcs ; l'enseignement religieux était par ailleurs totalement intégré au cursus scolaire.

En 1882, la loi Ferry exclut l'instruction religieuse de l'enceinte des écoles publiques et laisse les parents libres de mener leurs enfants au catéchisme en dehors des horaires de classe. Puis en 1886, la loi Goblet interdit aux religieux d'enseigner dans les écoles publiques, mais ils peuvent néanmoins continuer d'exercer dans les écoles privées confessionnelles. En 1904 les congrégations sont finalement totalement interdites d'enseignement. Beaucoup choisissent alors l'exil, mais nombre de leurs membres restent, se sécularisent et reprennent l'enseignement dans des écoles privées dites « libres ». Il faudra attendre 1940 pour que la loi Combes de 1904 soit abrogée et que les congrégations enseignantes soient de nouveau admises officiellement.

La présence de la langue bretonne au sein du système éducatif connaît également au tournant du siècle des péripéties qui vont parfois de pair avec l'évolution du statut des établissements congréganistes.

Jusqu'à la Troisième République, le recours au breton comme auxiliaire d'enseignement est autorisé, ainsi que les ouvrages bilingues. L'un et l'autre sont proscrits à partir des années 1870. Même l'instruction religieuse en breton est interdite, mais de nombreux exemples montrent que cette mesure n'est pas respectée, que ce soit au sein des écoles publiques jusqu'en 1882, ou en dehors après cette date. En 1904, cependant, la circulaire Combes vient sanctionner tous ceux qui enseignent le catéchisme en breton, malgré la mobilisation de certains élus, qui réclament à cette occasion le retour de la langue maternelle dans les écoles en tant qu'outil d'apprentissage. Officiellement, la langue bretonne est donc totalement bannie de l'éducation primaire au début du siècle, et même de l'instruction religieuse qui est prodiguée en dehors de l'école.

Pourtant, dans les fait, la situation paraît plus nuancée. A partir de 1891, les évêchés de Quimper, Vannes et Saint-Brieuc expérimentent en effet un enseignement bilingue dans nombre de leurs écoles. Dans les écoles publiques, les consignes du ministère sont

¹ Fañch Broudic, *op. cit.*, 1995, p. 89.

probablement appliquées de manières diverses, les uns et les autres interprétant les règlements à leur façon. Loin des cercles de décision parisiens, certains élus locaux et instituteurs savent semble-t-il faire preuve de bon sens et de pragmatisme, considérant que le plus important est de parvenir à instruire les enfants au mieux. On trouve ainsi aux archives départementales du Finistère un courrier du maire de Gouesnac'h où il adresse au député de sa circonscription, Louis Hémon, une demande d'affectation d'instituteur bilingue :

« Comme nous nous sommes entendus pour le changement de l'instituteur si c'est possible, il nous faudra aussi en même temps un instituteur adjoint célibataire si l'on peut ; la nouvelle classe est terminée depuis le 1^{er} juillet ainsi que tout le logement nécessaire pour recevoir convenablement un instituteur adjoint. Nous désirons aussi qu'ils sachent le breton tous les deux et principalement le titulaire pour qu'ils puissent bien traduire le français en breton pour que les élèves le comprennent plus vite. »¹

Ce courrier est pourtant daté du 23 avril 1903, quelques mois après les débats parlementaires qui ont vu la défaite des régionalistes face à Combes sur le sujet de « l'usage abusif » du breton. Cette même année, l'inspecteur d'académie Dantzer préconise à l'inverse une solution basée sur le rejet de la langue, dans un rapport au conseil général du Morbihan :

« Créons pour l'amélioration de la race bretonne quelques-unes de ces primes que nous réservons aux chevaux, et faisons que le clergé nous seconde en n'accordant la première communion qu'aux seuls enfants parlant français »².

Le paysage scolaire dans la partie brittophone de la Bretagne durant la première partie du XX^e siècle a donc des contours imprécis et mouvants, entre écoles publiques pleinement laïques et écoles privées tenues par des congrégations sécularisées. Certains soutiennent que la méthode « maternelle » d'Irénée Carré est la meilleure car le français qu'apprennent les enfants est plus « pur » ; d'autres estiment qu'on ne peut se passer de la langue maternelle sans quoi les enfants ne peuvent rien comprendre ; d'autres encore commencent à exposer des arguments en faveur du bilinguisme³. Les enseignants sont ainsi tiraillés entre les injonctions de ne jamais recourir au breton et la nécessité d'instruire des enfants qui, souvent, ne savent pas un mot de français en arrivant à l'école. Nous verrons plus loin, lorsque nous examinerons dans le détail les résultats de mon enquête sur le terrain, que cette situation donnera lieu à des approches très variables, allant de l'application la plus stricte des directives jusqu'à, parfois, la plus grande indulgence pour les enfants bretonnants, dans le secteur public comme dans le secteur privé.

1.3.5.5.4. Les sanctions contre le breton se répandent

Dans les règlements modèles des différentes périodes du XIX^e siècle à compter de la Restauration (Monarchie de Juillet, Deuxième République, Second Empire et Troisième République), nous avons vu que les punitions autorisées à l'école sont toujours, peu ou prou,

¹ Lettre de N. Cosquéric, maire de Gouesnac'h, à Louis Hémon, 23 avril 1903, Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938).

² Rapport au Conseil général du Morbihan, 1903, in *Sked*, n° 5, 1903, p. 183.

³ Maryon McDonald, *We are not French. Language, culture and identity in Brittany*, Londres, Routledge, 1984, p. 50

les mêmes : les réprimandes, les mauvais points, la restitution de bons points, la privation de récréation, le banc de pénitence, la mise à genoux, l'isolement, occasionnellement le port d'un écriteau donnant la nature de la faute, voire, dans des cas extrêmes, le renvoi temporaire de l'école.

Il n'est jamais fait mention de châtiments physiques, et certains règlements précisent même qu'ils sont strictement interdits : celui des écoles primaires de l'arrondissement de Brest de janvier 1834 dit en son article 30 que « les punitions ne pourront jamais être corporelles, c'est-à-dire consister en voies de faits exercées par le maître sur la personne de l'enfant » ; ceux de l'arrondissement de Quimper en 1838 ou de l'arrondissement de Morlaix en 1842 comportent des alinéas similaires, de type « il est expressément interdit à l'instituteur de frapper les élèves » ; le règlement adopté par le Conseil départemental de l'Instruction Publique pour les écoles primaires publiques du Finistère en 1887 stipule également en article 18 que les punitions corporelles sont proscrites¹. Ces consignes, on le verra plus loin, ne seront pas suivies, loin s'en faut : nombreux sont les témoignages issus de mon enquête de terrain qui disent une histoire différente.

En ce qui concerne les sanctions infligées aux élèves surpris à parler breton, aucun texte officiel, qu'il s'agisse d'articles de loi, de décrets, de circulaires ou de règlements scolaires, n'indique de punitions spécifiques. De même, le « symbole » n'y apparaît jamais et n'a donc aucune existence légale. Nous en avons pourtant connaissance en Bretagne dès le XIX^e siècle, grâce aux inspecteurs du primaire, parfois très disert sur le sujet.

Signalons tout d'abord que ces punitions sont administrées majoritairement, non pas en classe où les écoliers ne parlent que lorsqu'ils y sont invités, donc en français uniquement, mais dans la cour pendant les récréations. Car bien qu'Irénée Carré, qui fait pourtant alors référence sur le plan pédagogique, ait recommandé d'autoriser les enfants à jouer dans leur langue pendant les pauses, certains cadres éducatifs prescrivent une totale absence de tolérance, comme par exemple l'inspecteur d'académie J. Dosimont en 1897 :

« Pas un mot de breton en classe ni dans les cours de récréation ! Telle est la formule que nous devons adopter désormais. En l'appliquant comme une règle inviolable, comme un principe qui ne saurait jamais fléchir, nous obtiendrons bientôt le double résultat suivant : d'une part, nos élèves, qui parlent assez leur idiome hors de l'école pour satisfaire leur penchant naturel, se persuaderont que le français suffit à tout, puisque leurs maîtres n'y ont jamais recours, et qu'il est bien vraiment la langue maternelle, la langue nationale ; d'autre part, les maîtres eux-mêmes se pénétreront de cette vérité qu'il n'existe pas de cas où le breton aide au français, et dès lors, ils ne seront jamais tentés d'y recourir. »²

Dosimont ne parle pas de punitions, mais plusieurs autres inspecteurs le font. La plus ancienne mention dont nous ayons connaissance est le récit, déjà évoqué, que fait Dufilhol en 1833 de la pratique du « symbole », sans jamais la nommer ainsi : dans la région de Quimper, les

¹ Tous ces règlements sont visibles aux Archives départementales du Finistère, 1 T 33, Règlements départementaux et d'arrondissement (1829-1907).

² « Le breton et l'enseignement du français », in *Bulletin départemental de l'instruction primaire du Finistère*, n° 11, 1^{er} février, p. 362 . Cité par Laurent Puren, *op. cit.*, p. 154

fautifs étaient privés de jeux et devaient porter un morceau de bois qu'ils se repassaient au fil de la journée. Puis en 1863, un autre inspecteur du primaire décrit un procédé similaire au sein du rapport qu'il établit dans le cadre de l'enquête Duruy : il s'agit cette fois d'un jeton, et son dernier détenteur est puni en fin de journée¹. En 1891, c'est Irénée Carré lui-même qui décrit la méthode, découverte lors d'un de ses séjours en Bretagne :

« Il existait un signet, appelé "la vache", je ne sais pourquoi, dont l'élève à qui il avait été remis devait se débarrasser en faveur de celui à qui il arrivait de parler breton. Le soir, celui entre les mains duquel se trouvait "la vache", était passible d'une punition. »

L'inspecteur général ne peut guère être suspecté d'œuvrer en faveur de la langue bretonne, puisqu'il l'a totalement bannie des classes et qu'il se plaint de ce « qu'en dehors de l'école, l'enfant n'entend et ne parle que le breton, qu'il apprend le catéchisme en breton, que l'instruction qu'il reçoit à l'église lui est donnée en breton », ces habitudes étant selon lui responsables de ce que « les résultats obtenus fussent bien lents, bien insignifiants et peu durables ». Malgré cela, il se montre très critique envers le « symbole » et en pointe quelques défauts :

« Il en résultait que les élèves préféraient ne rien dire. Singulier moyen de leur apprendre une langue et de la leur faire aimer ! Singulier moyen d'éducation aussi, que cet espionnage continu, avec les délations qu'il amenait nécessairement ! »²

Dans un article de la *Revue pédagogique*, en 1888, il recommande même de ne pas l'appliquer : « Surtout [l'instituteur] interdira l'usage du *symbole*, qui jadis était un grand honneur et auquel tous les maîtres n'ont peut-être pas encore renoncé »³.

On note par ailleurs qu'il pense que la pratique est en voie de disparition, se montrant d'abord incertain dans son ouvrage de 1891 (« Je ne répondrais pas que cette pratique antipédagogique ait encore absolument disparu »⁴), puis plus assuré en 1898, lors d'une conférence aux instituteurs du Finistère, quand il leur demande de ne pas faire « usage du « symbole », si toutefois il en existe encore quelque part »⁵. Carré se trompe, et à sa suite plusieurs historiens commettent la même erreur en estimant que cette pratique était marginale et cantonnée aux deux dernières décennies du XIX^e siècle. Jacques et Mona Ozouf, par exemple, tendent à minimiser la portée de cette pratique quand ils considèrent « exceptionnels les accents de rage décultratrice », et ajoutent que dans la majorité des cas « il semble bien que les instituteurs se soient tenus à mi-chemin »⁶. De même, Jean-François Chanet écrit que :

¹ Rapport sur la langue bretonne dans la circonscription de Quimper et Morlaix, de l'Inspecteur du Primaire à Monsieur l'Inspecteur d'Académie à Quimper, Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938), 31 octobre 1863

² Irénée Carré, *La Basse-Bretagne. Ses habitants, ses mœurs, ses usages, ses écoles*, in *Annuaire de l'enseignement primaire*, Paris, Armand Colin, 1891, pp. 494-495.

³ Irénée Carré, « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français dans les écoles de la Basse-Bretagne », in *Revue pédagogique*, 15 mars, 1888. Repris dans Irénée Carré, *op. cit.*, 1914, p. 22.

⁴ Irénée Carré, *op. cit.*, 1891, p. 495.

⁵ Conférence aux instituteurs du Finistère citée par Pierre Boutan, « La "Méthode Carré" et la politique linguistique à l'école primaire de la III^e République vers la fin du XIX^e siècle », in *Tréma* en ligne n° 14, IUFM de l'Académie de Montpellier, 1898, p. 4 version en ligne.

⁶ Jacques Ozouf, Mona Ozouf, *La république des instituteurs*, Éditions du Seuil, Paris, 1992, p. 281..

« A en juger par les rares questions à notre questionnaire où ce point soit abordé, la grande majorité des instituteurs de l'entre-deux-guerres rangeait plutôt le signal parmi les vestiges discrédités d'une époque révolue »¹.

Il est vrai que ces auteurs ne se sont pas appuyés sur des enquêtes de terrain, et que Chanut se base uniquement sur les déclarations des instituteurs, dont on peut supposer qu'elles ne sont pas toujours concordantes avec ce qu'en disent les principaux intéressés, c'est-à-dire les anciens élèves. Leurs affirmations sont de fait contredites par l'ampleur de ma propre collecte en Bretagne, qui rassemble plus de 200 témoignages faisant état du recours au « symbole », pour la plupart entre 1910 et 1940, ainsi que nous le verrons dans la deuxième partie de la présente thèse.

Bien loin de ne subsister qu'à l'état résiduel, le « symbole » a donc continué de prospérer entre les deux guerres. La Troisième République se révélera ainsi être véritablement la grande période de répression de la langue bretonne dans les écoles.

Nous devons avant de clore ce chapitre mentionner aussi quelques exemples inverses cités par Laurent Puren dans sa thèse sur *L'école française face à l'enfant alloglotte*. Il relève en effet dans différents périodiques consacrés à l'instruction quelques déclarations d'instituteurs qui se montrent résolument opposés au « symbole » et aux mesures visant à réprimer l'usage du breton. Par exemple, dans la circonscription de Lannion, en 1893, l'instituteur Marichal donne une conférence dans laquelle il réclame la bienveillance des maîtres :

« Punir sévèrement les élèves qui s'oublient à employer leur langue maternelle, leur donner à faire en pensum le verbe "parler breton" c'est donner de l'importance et de la gravité à une faute qui, en somme, est légère, tant qu'il ne s'y mêle pas d'obstination ; c'est blesser des préférences après tout respectables, et au lieu de les vaincre, leur donner plus de force ; c'est enfin, dans bien des cas, froisser gratuitement les parents eux-mêmes. D'ailleurs, si le français doit, en règle générale, être la langue exclusive de l'école, cette règle, dans les récréations et les promenades, ne doit pas être dépourvue de flexibilité. Voici de pauvres marmots qui viennent de quitter les jupes maternelles et commencent à fréquenter l'école, ils ne savent pas un seul mot de français : va-t-on leur interdire l'usage du breton ? Ce serait, pendant les récréations, les condamner à un mutisme absolu, et un tel supplice dénoterait une cruauté sans excuse chez le maître qui l'aurait édicté. »²

La même année, un certain Hélie, instituteur à Langonnet, dans le Morbihan, s'élève contre les propos malveillants tenus par l'inspecteur Boitiat sur les « patois » et son apologie du « symbole » :

« C'est un procédé qui a fait son temps et qui a été abandonné presque partout à cause de ses nombreux inconvénients. Il est important à l'école de n'employer que des moyens irréprochables. Exciter les enfants à espionner leurs camarades, à chercher des ruses

¹ Jean-François Chanut, *op. cit.*, p. 215.

² Marichal, « Conférence pédagogique de la circonscription de Lannion (année scolaire 1892-1893) (suite) », in *Bulletin départemental de l'instruction primaire des Côtes-du-Nord*, n° 142, juin 1893b, p. 95. Cité par Laurent Puren, *op. cit.* p. 161.

pour les faire tomber dans un piège, les pousser à aller écouter aux portes est absolument mauvais. »¹

En 1896, c'est un directeur d'école de Brest qui, après s'être prononcé en faveur de l'interdiction du breton à l'école « et même au dehors dans la mesure du possible », se déclare également opposé au « symbole » qu'il estime contreproductif et répréhensible :

« L'usage du symbole auquel étaient attachées tant d'humiliations et de pratiques contraires à une éducation libérale reste absolument condamné. Du reste, pour amener les élèves à parler français en dehors de l'école, tout système répressif serait inutile. De petites récompenses, des encouragements accordés à ceux qui sont les plus fidèles à suivre les recommandations du maître à cet égard produisent au contraire d'excellents résultats. »²

Il est donc tout à fait probable que les pratiques diffèrent autant que les situations, c'est-à-dire selon que l'on est en ville ou à la campagne, dans un établissement public ou confessionnel, et surtout selon la sensibilité et l'appréciation de l'instituteur.

1.3.6. La Troisième République après la guerre 14-18

La première guerre mondiale apporte son lot de changements en Bretagne comme ailleurs : le principe de l'Union sacrée a rendu possible le retour d'une partie des congrégations qui avaient émigré en 1902-1904 ; surtout, beaucoup d'hommes sont morts au front mais les autres sont revenus avec une plus grande maîtrise du français.

Sur le plan scolaire, la période de répression du breton bat son plein, la circulaire de Monzie de 1925 ayant réitéré très fermement l'interdiction d'utiliser les langues locales dans l'enseignement. En face les défenseurs de la langue s'organisent et les décennies de l'entre-deux guerres voient se déployer plusieurs initiatives visant à l'intégrer dans l'enseignement.

1.3.6.1. Les vœux des élus pour l'enseignement du breton – Années 1920

Durant les années 1920, tout d'abord, nombre d'élus, députés et conseillers généraux, se mobilisent et déposent des demandes auprès du parlement ou du ministre. Les premières concernent, non pas l'instruction primaire, mais les collèges et lycées.

En septembre 1921, le conseil général du Finistère vote ainsi un vœu pour que la langue bretonne soit « enseignée dans les lycées et collèges là où les familles le réclameront » et qu'elle soit par ailleurs « admise au titre de seconde langue aux épreuves du baccalauréat »³. Ce vœu connaîtra un cheminement qui illustre parfaitement la manière dont les autorités se moquent littéralement des élus qui le portent.

¹ E. Hélie, « Contre le patois : "le symbole" », in *Correspondance Générale de l'Instruction Primaire*, 15 octobre 1893, p. 378. Cité par Laurent Puren, *op. cit.* p. 160.

² J. Cariou: « Le breton et l'enseignement du français », in *Bulletin départemental de l'instruction primaire du Finistère*, n° 9, 1^{er} décembre 1896, p. 305. Cité par Laurent Puren, *op. cit.* p. 160.

³ Extrait du procès-verbal des délibérations, Conseil général du Finistère, séance du 16 septembre 1921. Archives départementales du Finistère, 1 T 202 - Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938).

Il est en effet transmis au ministre de l'Instruction publique, le Béarnais Léon Bérard, par plusieurs canaux : le 14 octobre, il est d'une part envoyé au recteur, qui le fait parvenir au ministre, lequel répond le 28 octobre qu'il ne peut prendre une telle décision sans consulter le Conseil supérieur de l'Instruction publique. Le ministre se débarrasse ainsi d'une question épineuse en la déléguant à une instance hostile, et cette réponse équivaut donc à une fin de non-recevoir. Le recteur la transmet le 4 novembre à l'inspecteur, qui classe le dossier sans en informer les principaux intéressés.

Parallèlement, le préfet transmet directement le vœu au ministre le 6 décembre. Puis un député du nord-Finistère, Vincent Inizan, le présente à la Chambre lors de la deuxième séance du 11 décembre¹. L'élus, s'appuyant sur le fait que le provençal est enseigné dans divers lycées, se fait le relais des conseils généraux du Finistère et du Morbihan, ainsi que de nombre de communes de Bretagne² ayant également émis des vœux en ce sens, pour réclamer la possibilité d'enseigner le breton aux enfants des familles qui le souhaitent. Il précise que nul crédit supplémentaire n'est sollicité, cet enseignement étant bénévole, et deux autres députés, l'un flamand et l'autre catalan, s'associent à la demande. Le ministre de l'Instruction publique répond avec diplomatie qu'il « respecte profondément la Bretagne », et qu'il « aime, comme tous les Français, cette vieille et très noble province qui, autant que toutes les autres, fait aujourd'hui partie de la France, une et diverse à la fois », mais il promet simplement « d'étudier la très intéressante question » posée par Inizan, alors qu'il a déjà en réalité répondu négativement un mois et demi auparavant.

Ces démarches sont complétées par celle d'une confédération de huit sociétés d'action bretonne, qui envoie à son tour un vœu au préfet du Finistère, le 30 décembre³, un vœu également adressé au ministre par le député Inizan.

Aucune réponse officielle ne lui parvenant sur l'ensemble de ces requêtes émanant des élus et des associations, le préfet finit par relancer l'inspecteur d'académie le 14 avril 1922⁴. La réponse ne se fait pas attendre : l'inspecteur fait enfin savoir que le ministre a bien renvoyé un courrier dès le 14 octobre précédent, qu'il estime donc que le dossier est clos, et il rajoute à titre personnel qu'étant donné le grand nombre d'illettrés, il est sage de renoncer pour l'instant à ce qu'il considère comme un luxe, car une solution favorable ne sera envisageable que quand les finances seront prospères et que le niveau d'Instruction primaire sera meilleur en Bretagne⁵.

Ce même mois, le numéro cinq de la revue *Bretagne intégrale*⁶ retranscrit partiellement le procès-verbal de l'audience donnée par le même ministre Bérard aux membres du Comité de Défense des Intérêts Bretons, à laquelle participent plusieurs élus. L'Estourbeillon expose

¹ *Journal officiel*, Débats parlementaires, 12 décembre 1921, 2^e séance, pp. 4907-4908.

² Vannes, Loudéac, Douarnenez, St-Pol-de-Léon, Plouguerneau, Plouescat, Châteauneuf du Faou, Concarneau, etc.

³ Vœu de la confédération des sociétés d'action bretonne adressé au préfet du Finistère, 30 décembre 1921. Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938).

⁴ Courrier du préfet du Finistère à l'inspecteur d'académie, 14 avril 1922. Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938).

⁵ Courrier de l'inspecteur d'académie au préfet du Finistère, 14 avril 1922. Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938).

⁶ *La Bretagne intégrale*, avril 1922, pp. 2-3

ainsi que la délégation ne vient pas « pour solliciter une faveur mais pour réclamer un droit ». Les mêmes demandes sont formulées (cours facultatifs de breton dans les lycées et collèges et admission du breton comme seconde langue au baccalauréat), auxquelles s'ajoute une troisième : l'autorisation de l'enseignement bilingue « dans toutes les écoles primaires des communes parlant breton, où cet enseignement sera possible ». Le conseiller général du Finistère Pierre Mocaër s'alarme qu'en l'état le système d'enseignement est « déplorable » en Bretagne, et qu'il « a pour résultat de faire que les deux tiers au moins des enfants ne savent ni le français ni le breton ».

Le ministre « reconnaît tout le côté désastreux de cette situation », il « remercie la délégation de son exposé si net et lui exprime sa reconnaissance d'avoir bien voulu le renseigner d'une manière aussi complète sur la question ». Et ici encore il clôt les débats de façon prometteuse : « Croyez, Messieurs, que je m'efforcerai de vous donner satisfaction et de ne pas vous infliger un démenti qui serait vraiment trop cruel en la circonstance ». Mais une fois de plus la déclaration du ministre ne sera suivie d'aucun effet, et la revue conclut ainsi : « Depuis ce moment, M. le Ministre n'infligea pas de démenti, mais il demeura muet ».

On le voit, toutes les demandes, pourtant très modestes et bénéficiant de nombreux relais parmi les élus, se perdent dans les méandres des circuits administratifs, sans compter la parfaite hypocrisie du ministre, jusqu'à ce qu'elles soient finalement abandonnées sans avoir même été prises en compte.

Le ton des élus se fait plus ferme en 1923 lors de la séance du 20 septembre du conseil général du Finistère. Après avoir entendu le préfet déclarer son attachement à la langue et affirmer qu'il a bien transmis le vœu pour l'enseignement du breton au ministre, mais qu'il n'a toujours pas reçu de réponse, le conseil décide de lui adresser, pour transmission au ministre, une nouvelle délibération¹. Rédigée par le conseiller général Pierre Mocaër, elle est plus combative que les précédentes interventions. Nous en reproduisons ici l'essentiel, tant elle est riche d'enseignements :

« Monsieur le préfet,

Le Conseil Général du Finistère ayant, sans aucune distinction de partis, attiré l'attention du Gouvernement sur l'opportunité de donner accès à la langue bretonne dans nos écoles, en particulier dans celles relevant de l'enseignement secondaire, j'ai été assez surpris de remarquer que nos vœux à ce sujet n'avaient été l'objet d'aucune réponse, contrairement à ce qui se passe en général pour tous les autres. Je me permets donc de signaler cette regrettable omission à Monsieur le préfet et de le prier de bien vouloir attirer d'une façon toute spéciale l'attention du Gouvernement sur cette question.

Quand je dis qu'aucune réponse ne nous a été donnée je ne veux pas dire que nos délibérations à cet égard aient échappé à l'attention, car, à la date du 20 juin 1923 des instructions ministérielles ont été adressées à qui de droit en ce qui concerne

¹ Délibération du conseil général du Finistère adressée au préfet, 20 septembre 1923. Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938).

l'enseignement primaire. Ces instructions invitent à donner une impulsion plus vigoureuse à l'enseignement de la langue française. Nous sommes, j'en suis persuadé, tous convaincus dans cette assemblée, qu'il convient d'enseigner parfaitement la langue de la Grande Patrie, mais les programmes actuels semblent plutôt avoir pour but de brimer la langue bretonne que d'enseigner rationnellement la langue française. Elles reconnaissent elles-mêmes implicitement, il est vrai, l'inefficacité des méthodes actuelles quand elles proclament "que les moyens employés n'ont pas encore révélé toute leur efficacité et qu'il n'est pas de domaine où l'on doive davantage s'efforcer de trouver des méthodes plus fécondes".

Ces méthodes plus fécondes, que désirent les bureaux du ministère, sont pourtant faciles à trouver, d'autant plus qu'elles sont employées à l'heure actuelle dans tout le monde civilisé, à l'exception de la France, en retard à cet égard d'au moins un quart de siècle sur les autres pays. Partout ailleurs, en effet, on enseigne la langue de la Grande Patrie par le moyen des langues locales, ce qui, pédagogiquement parlant, permet de réaliser une grosse économie de temps et de travail en procédant du connu à l'inconnu. (...)

Les Bretons parlent une langue qui est un capital national, non seulement breton, mais aussi français. (...) Ils demandent que cette langue soit enseignée pour elle-même, pour fournir un moyen de culture indispensable au relèvement du niveau intellectuel du pays, et ils demandent, en outre, que l'on veuille bien mettre la langue bretonne à même de leur rendre le service d'apprendre le français plus rapidement et plus correctement que par les méthodes surannées actuellement en vigueur.

Les Bretons ont une fois de plus, au cours de la grande guerre, prouvé leur attachement à la juste cause de la France en lui donnant 250 000 de ses enfants, mais ils ont combattu pour la liberté des peuples ; si, en versant leur sang sans compter, ils ont assuré le droit des minorités linguistiques à parler la langue de leur foyer familial, ils entendent bien que, rentrée chez eux, leur propre langue ne soit ni ignorée, ni soupçonnée. C'est pour eux une question de justice, de dignité et aussi d'utilité.

Je vous serai donc reconnaissant, Monsieur le préfet, de bien vouloir transmettre ces remarques aux Autorités compétentes, en leur faisant remarquer que, fidèles à leur réputation de ténacité, les Bretons continuent à réclamer que leurs justes demandes soient enfin entendues et suivies d'effet. »

Les points abordés sont ici multiples : on note d'abord que cette fois les élus ne sont pas dupes et qu'ils entendent le faire savoir ; ensuite, ils réclament tout à la fois l'enseignement de la langue en tant qu'objet d'étude et son utilisation comme outil d'apprentissage du français ; ils insistent sur l'échec de la méthode Carré, reconnu par le ministère lui-même ; à l'inverse, ils font l'apologie d'une méthode prenant en compte la langue maternelle, déjà largement appliquée ailleurs et qui a fait ses preuves ; enfin, jamais il n'est envisagé de remettre en question l'appartenance à la « Grande Patrie », et il est rappelé que nombreux sont les morts pour la France dans la Grande Guerre¹.

¹ Il est difficile d'estimer avec certitude le nombre de morts bretons durant la Première guerre mondiale, tant les sources diffèrent. Les historiens ont en effet recensé environ 130 000 noms sur les monuments aux morts, mais ce chiffre ne prend pas en compte le grand nombre de blessés revenus

Mais une fois de plus, les requérants n'obtiennent pas gain de cause, le ministre et le recteur ayant déjà statué que rien ne pouvait s'envisager sans consultation du Conseil supérieur de l'Instruction publique¹.

1.3.6.2. Les initiatives de Monseigneur Duparc - années 1920-1930

Les autorités ecclésiastiques ne sont pas en reste en matière d'initiatives visant à donner une place à la langue bretonne dans les écoles, et M^{gr} Duparc se montre particulièrement actif durant ces décennies de l'entre-deux-guerres. Né en 1880 à Lorient, il devient évêque de Quimper et Léon en 1908, à l'âge de 28 ans, et connaît une longévité exceptionnelle puisqu'il garde cette charge jusqu'à sa mort en 1946.

Il se positionne très tôt en faveur du breton, notamment dans un numéro de janvier 1910 de la *Semaine religieuse du diocèse de Quimper et Léon*. La question de la fonction de la langue à l'école lui est ainsi posée :

« Le breton est-il considéré comme un instrument destiné à faire apprendre le français, ou bien doit-il être étudié, et est-il étudié, comme langue originale ? »

Et l'évêque y répond sans détour :

« Le breton doit être, dans la mesure où les cours très simples de nos écoles le permettent, étudié pour lui-même. Nos enfants doivent arriver à mieux connaître la grammaire élémentaire de leur langue maternelle. Ce sont les journaux et les livres bretons qu'ils liront en famille le plus souvent. Mais cette lecture les déconcertera, si les éléments de leur dialecte ne leur ont pas été enseignés sommairement. »²

Le prélat va donc très au-delà de ce qui est généralement réclamé à l'époque, une simple utilisation de la langue maternelle comme outil d'apprentissage du français. Il tient au contraire à ce que les enfants aient une connaissance plus approfondie du breton, et qu'ils soient capables de lire différents textes, livres et journaux, dans leur langue maternelle.

En 1920 encore, durant le discours qu'il prononce à la clôture de l'assemblée plénière des associations cantonales des chefs de famille, il se lance dans une défense et illustration de la langue avec ferveur :

« D'abord c'est la langue de nos aïeux. Elle nous est chère comme tout ce qui vient de nos parents.

Elle n'est pas un patois mais une langue. Elle n'est pas une langue sans littérature. Ses vieux chants nous charment encore et, depuis cent ans, elle s'enrichit d'année en année d'œuvres vraiment remarquables.

C'est une langue honorable et loyale. Ceux qui la parlent sont de bons Français. Elle n'a jamais été la langue de la séparation ou de la désertion. Elle a été la langue de l'héroïsme dans la dernière guerre comme dans les âges précédents de notre histoire. Elle sera toujours la langue de la fidélité.

chez eux et décédés ensuite de ces blessures. Quoi qu'il en soit, le chiffre de 250 000 que donne le texte semble très élevé.

¹ Note au préfet, 22 mai 1924. Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938).

² *Semaine religieuse du diocèse de Quimper et Léon*, 14 janvier 1910, p. 24.

C'est pour vous une langue sainte. Elle est la langue de votre foi, de vos prières, de votre catéchisme, de l'enseignement que vous recevez du haut de la chaire, et des cantiques que vous n'oubliez jamais.

Il est désirable qu'elle demeure la langue de votre vie de famille, de vos affaires et de vos journaux. »¹

Ces propos montrent que, contrairement à ce qui a pu être dit et écrit sur une approche purement utilitariste de la langue bretonne par le clergé, M^{gr} Duparc la valorise très au-delà de l'intérêt qu'elle présente pour la perpétuation de la religion : il met en avant d'autres arguments, dont certains teintés de sentimentalisme, et souhaite qu'elle se maintienne dans tous les aspects de la vie. Son discours se poursuit ainsi par une demande renouvelée de son enseignement dans les établissements scolaires :

« Il ne faut pas qu'elle soit méprisée et combattue à l'école. Il faut même qu'elle y soit utilisée. Et je souhaite pour ma part qu'elle y soit enseignée. (...) Dans les paroisses bretonnantes, il est absolument nécessaire, pour bien enseigner le français, de se servir du breton. Sans les explications bretonnes, les enfants ne comprendront rien aux leçons du maître. Mais je demande en outre que, dans les écoles et les collèges, pendant une heure ou deux chaque semaine, on apprenne aux écoliers à lire, à écrire, à parler correctement la langue maternelle. La connaissance du bon français n'y perdra rien. »²

Ces recommandations, somme toute modestes, portent quelques fruits : au grand séminaire de Quimper comme au petit séminaire de Pont-Croix, une heure par semaine est consacrée au breton, les débutants en acquérant les bases, et les brittophones natifs apprenant à l'écrire et à en analyser la grammaire et la syntaxe.

Dans le diocèse de Saint-Brieuc également des cours sont en place au petit et au grand séminaire de Tréguier, avec examen spécial à la sortie³.

En ce qui concerne les écoles primaires, qui sont en réalité la clef de voute qui permettra éventuellement à la majorité des enfants d'apprendre à lire et écrire dans leur langue, la situation évolue plus lentement car les écoles sont plus nombreuses et l'on y observe quelques réticences.

En 1930, l'évêque décide donc de passer du stade de la recommandation à l'obligation, une manière de procéder tout à fait nouvelle pour des ecclésiastiques qui se sont montrés jusqu'alors attachés à la langue bretonne mais prudents dans leurs revendications, optant toujours pour un enseignement optionnel. Le 24 janvier 1930 sort ainsi une circulaire dans laquelle M^{gr} Duparc décrit son « programme breton »⁴, un véritable projet scolaire, comprenant non seulement des cours de langue mais aussi d'histoire et de géographie.

Ces derniers sont limités à un quart d'heure par semaine et doivent prodiguer aux élèves quelques bases, l'intention étant de leur redonner une certaine fierté de leur pays :

¹ *Semaine religieuse du diocèse de Quimper et Léon*, 19 mars 1920, p. 189.

² *Ibid.*, p. 190.

³ Michel Lagrée, *op. cit.*, p. 269.

⁴ *Semaine religieuse du diocèse de Quimper et Léon*, 28 février 1930, pp. 141-142.

« L'enseignement de la géographie fera comprendre aux enfants que notre province vaut bien les autres ; il pourrait contribuer à ralentir l'exode rural » ;

et *in fine*,

« lorsqu'ils connaîtront un peu la Bretagne et son passé, nos élèves aimeront leur langue et l'étudieront volontiers ».

Car le cœur du programme est assurément l'enseignement du breton, qui ne concerne que les enfants dont c'est déjà la langue. Les maîtres y consacreront 30 minutes par semaine, quel que soit le niveau. Au cours élémentaire, on y aura recours pour enseigner la langue française, la géographie, etc. Ensuite, dès que les enfants sauront « lire couramment le français », il faudra « leur apprendre à lire le breton ». Puis au cours moyen et supérieur, on pratiquera la « lecture expliquée de morceaux choisis, qui donnera l'occasion d'apprendre les principales règles de grammaire », et des thèmes et des versions seront donnés en exercice en dehors des heures de classe. L'objectif est que tous apprennent à lire et écrire dans leur langue car, d'une part, « il est inadmissible que des élèves bretonnants quittent une école libre, urbaine ou rurale, sans savoir lire le breton », et d'autre part « une langue qui ne s'écrit plus est sur le point de mourir ». Ils en percevront d'ailleurs l'utilité quand ils seront en mesure, par exemple, d'envoyer des lettres à leur famille dans leur propre langue. Et au bout du compte, « constatant que le breton "sert à quelque chose", ils se résoudraient difficilement à sa disparition ». Enfin, le programme comprend également une épreuve de langue bretonne au certificat d'études libre, et une épreuve sur l'histoire de Bretagne au certificat d'études supérieur.

A la lecture de ce texte, on ne peut guère mettre en doute la sincérité de l'évêque quant à son désir de voir la langue bretonne perdurer, étant entendu que dans l'adage *Feiz ha Breiz* (« Foi et Bretagne »), la foi vient nécessairement en premier.

Il semble cependant que la publication de la circulaire n'ait pas été immédiatement suivie d'effets, ce qui n'est en réalité pas très surprenant. On peut en effet supposer que la formation des enseignants pose problème, à l'époque comme c'est encore le cas aujourd'hui : comment, en effet, faire en sorte que, du jour au lendemain, des maîtres qui ont tout appris en français soient capables d'alphabétiser leurs élèves en breton, une langue qu'ils n'ont que peu, ou pas, pratiquée à l'écrit ? Et comment enseigner l'histoire de la Bretagne, quand ils ne l'ont eux-mêmes jamais apprise ?

L'évêque éprouve en tous cas la nécessité de réitérer ses consignes dans une ordonnance du 3 décembre 1935 :

« Convaincu que l'étude de la langue, de l'histoire et de la géographie bretonnes est nécessaire pour garder vivant dans notre diocèse l'esprit breton, nous rappelons aux instituteurs libres notre circulaire du 24 Janvier 1930, – dont certains semblent n'avoir pas compris l'importance –, concernant l'enseignement de la langue bretonne, de l'histoire et de la géographie de Bretagne. Nous rendons obligatoire dans toutes les écoles libres de notre diocèse le programme ci-joint. Tous les maîtres devront avoir un exemplaire de ce programme et en tenir compte pour établir leur emploi du temps et le plan d'études annuel. Et nous rappelons en outre aux maîtres et aux maîtresses de nos écoles bretonnantes qu'ils doivent apprendre aux enfants le catéchisme en breton »¹.

¹ Ordonnance de son excellence Monseigneur Duparc sur l'enseignement du breton dans les écoles libres, Archives diocésaines du Finistère.

Il demande à ses vicaires généraux de veiller, lors des visites canoniques, à la mise en œuvre de son programme, indiquant ainsi qu'il peine à faire appliquer ses consignes. De fait, de nombreux maîtres et maîtresses des écoles confessionnelles, et tout particulièrement des religieuses, se montrent très hostiles à l'enseignement du breton. L'abbé Yann-Vari Perrot s'en inquiète régulièrement auprès de l'évêque, fustigeant tout particulièrement les Ursulines, à qui il reproche leur « zèle à franciser les jeunes filles qui leur sont confiées », et à « déraciner nos meilleures jeunes filles, les faire rougir de la langue et des coiffes de leurs mères »¹. Dans un autre courrier à M^{gr} Duparc, l'abbé évoque le « symbole » et les maîtres des écoles catholiques qui sont hostiles à la langue bretonne :

« Je voudrais encore attirer l'attention de Votre Grandeur sur l'urgence qu'il y a de contrer toutes les formes de persécutions contre notre langue, nos traditions, d'en finir avec certaines méthodes humiliantes comme le trop célèbre "Symbole" donné à porter aux enfants qui sont surpris à parler breton. Et cela se passe dans certaines écoles catholiques du diocèse, et ce malgré les instructions déjà anciennes de Votre Grandeur. »²

Pour ce qui est des autres diocèses, le prélat de Saint-Brieuc, M^{gr} Serrand, s'aligne sur le programme de M^{gr} Duparc et rend également obligatoire l'enseignement du breton dans les écoles primaires et secondaires de l'archidiaconé de Tréguier, à raison d'une demi-heure par semaine, ainsi que les cours d'histoire et de géographie de la Bretagne³. Il commande par ailleurs en 1931 la mise en place d'épreuves orales facultatives au sein de l'examen d'obtention du diplôme diocésain primaire élémentaire⁴.

Quant à l'évêque de Vannes, M^{gr} Tréhiou, lui-même brittophone, il s'engage moins que ses confrères et s'en tient à « vivement recommander » l'enseignement du breton et de l'histoire de Bretagne, qu'il exhorte les élèves à étudier, avec lyrisme :

« Enfants, apprenez le breton. Apprenez-le à la maison, auprès de vos parents. Ne l'abandonnez pas à l'école : lisez-le au catéchisme, grâce à l'Histoire Sainte, à la petite histoire de votre pays, au livre de l'office et autres livres. Apprenez et chantez des vers et des chansons composés en breton. De plus, si vous apprenez à l'écrire, vous rendrez à notre très chère langue l'honneur qui lui est dû. C'est votre évêque qui vous l'affirme et vous transmet, par la même occasion, sa bénédiction la plus amicale. »⁵

Il est impossible aujourd'hui d'évaluer les résultats de ces politiques linguistiques dans les écoles confessionnelles des trois départements, tant nous manquons de sources fiables. On sait par exemple que dans les Côtes-du-Nord, en 1934, ce sont 348 élèves issus de 54 écoles, qui ont passé l'épreuve de breton ; à Vannes, dans le Morbihan, 360 enfants ont suivi les cours

¹ Youenn Caouissin, *Vie de l'abbé Yann-Vari Perrot*, Via Romana, 2017, pp. 247-248. Ces citations sont tirées de différentes correspondances de Perrot avec l'évêque M^{gr} Duparc, mais il faut signaler que l'auteur Youenn Caouissin, fils du secrétaire particulier de Yann-Vari-Perrot, ne donne pas les références exactes de ces courriers.

² Youenn Caouissin, *ibid.*, p. 262.

³ Michel Lagrée, *op. cit.*, p. 274.

⁴ Équivalent du certificat d'études primaires officiel.

⁵ Francis Favereau, *art. cit.*

de langue bretonne cette même année¹, etc. Mais ces éléments disponibles sont toujours très partiels et ils ne permettent pas de tirer des conclusions précises.

Quoi qu'il en soit, on constate la bienveillance des autorités ecclésiastiques des trois évêchés de Basse-Bretagne, voire le volontarisme dans le cas du Finistère et des Côtes-du-Nord, à l'égard de l'enseignement du breton entre les deux guerres. Pourtant l'on sait, et on le confirmera plus loin grâce aux résultats de l'enquête de terrain, que cette période est également marquée par l'application de méthodes répressives, dont le « symbole », contre l'usage du breton dans les cours de récréation, y compris dans les écoles chrétiennes. Est-ce à dire qu'une frontière hermétique était tracée entre les salles de classe où, à certains horaires, on pouvait et on devait s'exprimer en breton, et la cour de récréation, où il était strictement interdit et son usage passible de sévères punitions ? Si tel était le cas, il n'est pas étonnant que les enfants aient pu être déstabilisés, ne comprenant pas cette règle fluctuante. De fait, nombreux sont les témoignages recueillis qui font état de la perplexité des élèves à qui l'on enseignait le catéchisme en breton mais que l'on punissait dès qu'ils lâchaient un mot dans leur langue pendant les temps de pause.

1.3.6.3. Les campagnes pour le breton dans les écoles publiques - Années 1930

Du côté de l'enseignement non confessionnel, Yann Sohier, un instituteur laïc, crée en 1933 le mouvement *Ar Falz* (« La faucille ») et la revue du même nom. Conjuguant des idées autonomistes et un solide ancrage politique à gauche, Sohier fréquente les milieux nationalistes bretons de l'époque tout en voyant des figures communistes comme le directeur du journal *L'Humanité*, Marcel Cachin. Son positionnement est très minoritaire parmi les instituteurs du secteur public, mais il n'en est pas moins engagé et combatif. On trouve ainsi dès le premier numéro de la revue en janvier 1933 un programme scolaire incluant un « jour du breton » par semaine², une demande qui va très au-delà de la demi-heure de cours hebdomadaire de M^{gr} Duparc. Les revendications 4 et 6 réclament par ailleurs la

« suppression des punitions données aux élèves dans les cours de récréation pour "délit de breton", procédé portant atteinte à la dignité de l'enfant et qui est à l'origine du sentiment d'infériorité constaté fréquemment chez les sujets bretonnants »,

ainsi que la

« radiation de la "Méthode Carré" en Basse-Bretagne (méthode brutale et anti-pédagogique et livre dont la préface est une insulte au peuple breton et l'apologie de l'impérialisme linguistique et du colonialisme »³.

Puis *Ar Falz* lance fin 1934 une pétition dont la teneur est également bien plus offensive que les textes de l'évêque du Finistère. Elle est en effet ainsi libellée :

- « Pour que la langue bretonne soit immédiatement enseignée dans toutes les écoles primaires de Basse-Bretagne.
- Pour que la langue bretonne soit immédiatement admise comme deuxième langue au baccalauréat au même titre que les langues étrangères et coloniales...

¹ Michel Lagrée, *op. cit.*, p. 273.

² *Ar Falz* n° 1, p. 5 : « Revendications immédiates (...) 2° Le « jour du breton », mercredi ou samedi, réservé exclusivement à l'étude de la langue maternelle (Lecture, Vocabulaire, Chant, Récitation).

³ *Ibid.*

- Pour que l'École en Bretagne soit vraiment l'école bretonne du Peuple Breton et non celle de l'assimilation et pour que vos enfants soient instruits dans leur langue maternelle...

SIGNEZ CETTE PÉTITION

- La langue bretonne est la langue d'un million et demi de Bretons. C'est une langue riche devenue aujourd'hui une langue de culture moderne. - C'est par elle, et par elle seule, qu'est possible l'éducation logique et rationnelle de nos enfants, l'émancipation culturelle du peuple breton...
- Le droit d'un peuple à instruire ses enfants dans la langue maternelle est un droit imprescriptible et sacré. - Aucun peuple, aucun gouvernement n'a le droit d'imposer sa langue à un autre peuple même vaincu. - L'assimilation linguistique ne peut être qu'un crime et n'est qu'une des formes les plus dangereuses de l'impérialisme.
- À l'heure où tant de peuples hier opprimés, Finnois, Catalan, Flamand, Tchèque, Irlandais etc., ont obtenu pour leur langue le « droit à la vie », où l'U. R. S. S. a libéré toutes ses minorités nationales (plus de 60), où le gouvernement français admet dans l'enseignement secondaire des langues étrangères comme l'Arménien ou le Persan, Coloniales comme le Malgache ou l'Annamite, l'ostracisme dont est victime la langue bretonne, la politique séculaire d'assimilation linguistique poursuivie inlassablement contre notre langue celtique par le pouvoir central est une injustice, une insulte, un défi au peuple BRETON. »¹

Les demandes ne sont pas nouvelles (l'enseignement du breton dans toutes les écoles primaires et l'admission du breton au baccalauréat en tant que seconde langue), mais le vocabulaire et la rhétorique le sont : il y est question du « Peuple Breton », écrit avec des majuscules, d' « émancipation culturelle », des « peuples opprimés » et du « droit imprescriptible et sacré » d'instruire ses enfants dans leur langue² ; « la politique séculaire d'assimilation linguistique » menée contre le breton est « une injustice, une insulte, un défi », elle est même qualifiée de « crime » et de « l'une des formes les plus dangereuses de l'impérialisme » ; une comparaison est également établie avec l'URSS qui pratiquerait une politique favorable aux langues nationales minoritaires de l'Union³, ainsi qu'avec les langues coloniales comme le vietnamien et le malgache qui sont, de fait, admises localement dans les écoles, contrairement à la plupart des autres langues de l'empire français.

Mais la pétition, peut-être jugée trop combative et trop favorable à l'Union Soviétique dans une Bretagne traditionnelle encore largement conservatrice, ne connaît pas le succès.

¹ *Ar Falz*, n° 20, décembre 1934. Les mots soulignés et les majuscules sont dans le texte d'origine.

² Cette demande est exactement celle de l'UNESCO aujourd'hui pour les peuples autochtones du monde entier.

³ En fait cette politique s'est arrêtée en 1930. Voir à ce sujet Andréa Khyliya Hemour, *La politique linguistique de l'URSS (1917-1991)*, mémoire de master 2 sous la direction de Marinette Matthey, Université Stendhal 3, Grenoble, 2010, p. 102 : « La politique linguistique soviétique des premières années (1917-1930) (...) favorise largement le développement des langues nationales et celles des groupes ethniques en se basant sur la conception égalisatrice des toutes les langues. La politique linguistique soviétique des décennies suivantes (1930-1991), jusqu'à la chute de l'empire soviétique, est caractérisée par un changement progressif de conception qui mène vers l'assimilation de toutes les langues non-russes et à la promotion intense de la « grande langue russe ». Voir aussi Lenore Grenoble, *Language policy in the Soviet Union*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Boston, London, 2003.

C'est en fait une initiative plus fédératrice qui réunit les forces militantes : en 1934 également, Yann Fouéré, une autre personnalité du mouvement breton, crée une association, *Ar brezoneg er Skol* (« Le breton à l'école »), dont l'objet unique est toujours le même, l'enseignement de la langue dans les établissements publics de Basse-Bretagne. Une campagne est lancée visant à recueillir le soutien du plus grand nombre possible de communes et instances diverses, à travers le vote de vœux.

Les autorités, tant à Paris qu'en Bretagne, semblent préoccupées par ces démarches, qu'elles surveillent de près, si l'on en juge par les nombreux documents conservés aux archives départementales : on y trouve par exemple un échange entre le préfet des Côtes-du-Nord et celui du Finistère, où le premier demande au second des renseignements sur le docteur Menguy, de Carhaix, qui a fait parvenir des lettres à plusieurs maires de son département pour les inciter à voter « une délibération en faveur de l'enseignement du breton dans les écoles »¹. C'est le sous-préfet de Châteaulin qui répond, de façon élogieuse : « Je ne puis vous fournir que de très bons renseignements sur le susnommé, adjoint au maire de Carhaix. J'ajoute que le docteur Menguy, médecin de l'hôpital-hospice de Carhaix, est un excellent républicain »².

L'année suivante, la direction générale de la Sûreté Nationale du ministère de l'Intérieur transmet au préfet du Finistère une note contenant des informations sur Robert Audic, le directeur du cercle celtique de Paris, auteur d'une lettre similaire à celle du docteur Menguy, adressée cette fois au maire de Prat dans les Côtes-du-Nord. Décrit comme étant un autonomiste breton connu, Audic ne semble toutefois pas inquiéter les autorités outre-mesure, car il est issu d'une bonne famille, dont le père est professeur au lycée Janson-de-Sailly³.

Le 29 juillet 1936, c'est le préfet du Morbihan qui écrit au ministre de l'Intérieur, avec copie conforme aux préfets de Loire-Inférieure, du Finistère, des Côtes-du-Nord et d'Ille-et-Vilaine « à titre de renseignement », pour rendre compte d'un débat public qui s'est tenu à Guéméné-sur-Scorff deux jours auparavant. Des personnalités en vue de l'association *Ar brezoneg er skol* y ont présenté leurs revendications et ont fait face à quelques détracteurs, dont un instituteur de Persquen, candidat de la SFIO aux dernières législatives. Les débats sont décrits comme passionnés mais courtois, et surtout, il n'a pas été constaté de « digression d'ordre politique ni d'allusion à des personnalités politiques »⁴.

Le lendemain 30 juillet, ce même préfet fait également parvenir au ministre une coupure de l'*Ouest-Journal* rendant compte de la réunion de Guéméné⁵. Le *Nouvelliste du Morbihan* consacre quant à lui une pleine page au sujet, et titre « La réunion de propagande pour "le Breton à l'école" a été mouvementée »⁶. Il indique que les discussions ont attiré près d'un millier de personnes, quand le préfet donne le chiffre de 300 individus. On y apprend par ailleurs que, selon l'association, l'opération connaît « un succès foudroyant », 211 communes

¹ Courrier du préfet des Côtes-du-Nord au préfet du Finistère, 6 août 1935, Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938).

² Courrier du sous-préfet de Châteaulin au préfet du Finistère, 9 août 1935, Archives départementales du Finistère, *Ibid.*

³ Lettre de la direction générale de la Sûreté Nationale, ministère de l'Intérieur, au Préfet du Finistère, 8 octobre 1835, Archives départementales du Finistère, *Ibid.*

⁴ Lettre du préfet du Morbihan au Ministre de l'Intérieur, 29 juillet 1936, Archives départementales du Finistère, *Ibid.*

⁵ Article du *Ouest-Journal* adressé par le préfet du Morbihan au ministre de l'Intérieur, 29 juillet 1936, Archives départementales du Finistère, *Ibid.*

⁶ Le *Nouvelliste du Morbihan*, 29 juillet 1936, Archives départementales du Finistère, *Ibid.*

ayant déjà voté le vœu, sans compter les conseils généraux des trois départements concernés, et de nombreuses sociétés artistiques, littéraires ou archéologiques, plusieurs chambres de commerce, etc. Puis les arguments exposés par les uns et les autres durant la discussion publique sont décrits par les deux quotidiens. Les porteurs du projet mettent notamment en avant les avantages que procure la connaissance de deux langues pour l'apprentissage d'une troisième ; Jean Le Couteller, l'instituteur public de Persquen mentionné dans le courrier au ministre, apporte la contradiction : enseigner le breton est inutile puisque les enfants le parlent déjà, et problématique car les programmes sont surchargés. Il redoute par ailleurs la propagande autonomiste qui trouverait ainsi un nouveau moyen d'expansion car, dit-il, « si j'aime la Bretagne, j'aime aussi la France et l'Humanité ». François Debeauvais « rappelle que Lénine a rendu obligatoire l'enseignement des langues particulières aux 70 minorités nationales de l'URSS », puis Pol Diverrès, professeur à l'université de Swansea au Pays de Galles, évoque la facilité d'apprentissage du français par des étudiants parlant déjà le gallois et l'anglais, et affirme que l'organisation d'un cursus bilingue, déjà largement pratiqué ailleurs, ne pose pas problème. Mais quand il prend la parole, « un bon groupe d'assistants hostiles à l'enseignement du breton quitte la salle ». Le sujet fait donc débat, et les instituteurs laïcs se montrent opposés à la présence du breton dans les établissements scolaires au nom de l'universalisme, suspectant les promoteurs de la langue régionale de manque de patriotisme français et d'enfermement identitaire, selon une rhétorique en usage depuis près d'un siècle et demi.

Finalement, sur les 634 communes que compte la Basse-Bretagne, Fañch Broudic recense 305 votes en faveur du vœu¹, quand Sébastien Carney reprend le chiffre de 337 donné par l'association en avril 1938, mais considère qu'il doit être revu à la baisse en l'absence d'indications plus précises².

A titre d'exemple, nous transcrivons ici intégralement l'un des nombreux vœux disponibles aux Archives du Finistère, celui émis par le conseil municipal de Tréglonou³, dans le nord du Finistère, le 27 février 1937 :

« Le conseil municipal de Tréglonou
réuni le 31 janvier 1937

sous la présidence de Jaouen Marie, et de tous les membres composant le Conseil, à l'exception de M. De Riverieux, Le Bris, Mouden et Vuors

Ému de la situation qui est faite au breton, langue maternelle de la presque totalité de la population qu'il représente ;

1° Considérant que savoir et étudier sa langue est pour chaque famille humaine, petite ou grande, un droit absolu, inaliénable, imprescriptible et sacré ;

2° Considérant que la guerre de 1914, dont la Bretagne a souffert plus qu'aucune autre province de France, a été faite pour libérer les minorités de l'Europe Centrale et Orientale dont le libre développement culturel était entravé ;

¹ Fañch Broudic, *op. cit.*, 1995, p. 306.

² Sébastien Carney, *Breiz Atao! Mordrel, Lainé, Fouéré: une mystique nationale (1901-1948)*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2015, p. 366.

³ Vœu en faveur de l'enseignement de la langue bretonne, conseil municipal de Tréglonou, 31 janvier 1937, Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938). Reproduction du document complet en Annexe 14.

3° Considérant que la France a ainsi toujours donné des preuves de sa sollicitude pour les intérêts matériels et moraux des petits peuples ;

4° Considérant que la langue arabe est enseignée dans les départements français d'Algérie, la langue allemande dans les départements français d'Alsace, les diverses langues particulières dans tous les pays d'Europe ;

5° Considérant que les langues celtiques sont enseignées officiellement dans tous les pays où elles sont encore parlées : Ecosse, Irlande, Pays de Galles ;

6° Considérant que la connaissance du breton, langue celtique, est pour nous une supériorité à laquelle nous ne saurions renoncer sans nous interdire la connaissance d'un magnifique héritage intellectuel, littéraire et artistique,

7° Considérant l'intérêt supérieur qu'il y a pour la France et pour l'humanité à sauvegarder les derniers vestiges d'une antique civilisation et d'une riche littérature malheureusement en grande partie disparue ;

8° Considérant la situation inférieure qui est faite à la langue bretonne, langue maternelle d'un million de Français, proscrite de l'école et de l'administration ;

9° Considérant que le régime actuel est, pour une bonne part responsable de la grande proportion d'illettrés que l'on rencontre en Bretagne,

"Décidé à soulever une fois de plus devant l'opinion publique et devant le pouvoir central la question de la langue bretonne",

"Persuadé que le présent vœu traduit fidèlement l'opinion et la volonté de la population qu'il représente et de toute la Bretagne en général, indépendamment de toute question de classe, de croyance ou de parti".

Émet le vœu : Que le Gouvernement se préoccupe de la question de la langue bretonne, Demande : Qu'elle soit enseignée officiellement en même temps que le français dans toutes les écoles publiques de Basse-Bretagne.

Réclame en outre : Son entrée officielle dans l'enseignement secondaire à titre de seconde langue facultative valable pour l'obtention des titres et diplômes.

Ont signé : Le Maire

Les Adjoints

Tous les Conseillers municipaux sans exception »

Il s'agit là à l'évidence d'un document modèle, rédigé par l'association *ABES*, un modèle que les conseils municipaux de la plupart des communes reprennent, avec parfois quelques différences mineures. Ainsi, celui de de Saint Jean-du-Doigt en décembre 1936 se fait moins lyrique et plus pragmatique :

« Le conseil considérant que les enfants viennent pour la plupart à l'école sans aucune connaissance du français, qu'il peut être bon de se servir du breton pour une acquisition plus rapide du français, donne un avis favorable à l'utilisation du breton dans les écoles de la Commune. »¹

¹ Extrait du registre des délibérations du conseil municipal de Saint Jean-du-Doigt, 13 décembre 1936, Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938).

Celui de Lampaul-Guimiliau est sur la même ligne quand il « émet un avis favorable en faveur de cette réforme, espérant que l'enseignement du breton, facilitera à nos jeunes compatriotes l'étude de la langue française »¹.

A partir de 1938, les vœux mentionnent régulièrement le succès de la campagne ainsi que le vote au parlement en juin 1937 d'une résolution faisant suite à la présentation d'un projet de loi par le député finistérien Pierre Trémintin :

« Le Conseil, après avoir délibéré ;

1° Considérant que savoir et étudier sa langue est pour chaque famille humaine, petite ou grande, un droit absolu, inaliénable et imprescriptible.

2° Considérant qu'en France les langues coloniales sont admises aux examens, que l'arabe est enseigné dans les départements français d'Algérie, l'alsacien dans les départements français d'Alsace, les diverses langues particulières dans les pays d'Europe et les langues celtiques dans tous les pays où elles sont encore parlées : Ecosse, Irlande, Pays de Galles.

3° Considérant la situation inférieure qui est faite à la langue bretonne, langue maternelle d'un million de Français, proscrite de l'école et de l'administration ;

4° Considérant les vœux unanimes émis depuis 3 ans par 300 conseils municipaux, 3 conseils généraux, de nombreuses chambres de commerce et d'agriculture, en faveur de l'enseignement du breton.

5° Considérant que la résolution votée à l'unanimité par la Commission de l'Enseignement de la chambre des députés dans sa séance du 30 juin 1937 et invitant le gouvernement à introduire de manière progressive l'enseignement de la langue bretonne dans les Écoles Normales primaires et les établissements d'enseignement de tous les degrés en Basse-Bretagne.

Déclare appuyer à son tour la campagne en faveur de l'enseignement du breton et demande qu'il soit fait droit à la proposition de la Commission d'Enseignement de la chambre des députés dans le plus bref délai possible, notamment pour l'admission dès l'année en cours, de la langue bretonne en tant que langue facultative aux divers examens.

Vœu voté à l'unanimité. »²

Pour le reste, une cinquantaine de communes s'oppose au vœu, et les autres ne se prononcent pas. Ceux qui envoient une réponse négative s'appuient également visiblement sur une réponse type qui leur a été fournie³, prenant toujours le soin d'affirmer leur attachement à la Bretagne et à sa langue, mais donnant pour argument principal la surcharge des programmes. On prendra pour exemple la délibération du conseil municipal de Ploujean, dans le Finistère, le 20 février 1938 :

¹ Extrait du registre des délibérations du conseil municipal de Lampaul-Guimiliau, 16 janvier 1938, Archives départementales du Finistère, *ibid*.

² Extrait du registre des délibérations du conseil municipal de Bodilis, 2 février 1938, Archives départementales du Finistère, *ibid*.

³ Sont consultables aux Archives du Finistère les extraits des registres de délibérations des conseils municipaux de Ploujean, Tourc'h et Fouesnant, qui reproduisent le même texte, pratiquement mot pour mot.

« Le Maire présente à l'assemblée la lettre qu'il a reçue de l'Union pur l'enseignement du Breton, tendant à présenter un vœu pour que le breton soit enseigné dans les écoles publiques.

Le Conseil Municipal, fortement attaché à tout ce qui touche à l'intérêt de la Bretagne rend hommage aux efforts de l'Union pour l'enseignement du Breton.

Toutefois à juste titre préoccupé du programme déjà chargé de l'enseignement dans les écoles primaires, il craint que cette nouvelle matière n'apporte aux écoliers un surcroît de travail, qui joint aux gros efforts qu'ils doivent déjà fournir soit préjudiciable à l'assimilation de l'ensemble des bagages qu'ils doivent acquérir.

Dans ces conditions le Conseil Municipal, tout en manifestant son attachement à la beauté et à l'intérêt de la langue bretonne, ne peut cependant pour des raisons de ménagement des capacités intellectuelles des enfants, donner suite à la demande de vœu qui lui a été présenté. »¹

Quels sont les enseignements à tirer de cette campagne ? Tout d'abord, peu ou prou, ce sont la moitié des communes de Basse-Bretagne qui acceptent de signer un texte sans équivoque sur leur souhait de voir la langue bretonne être enseignée dans les écoles. Ces conseils municipaux n'auraient probablement pas pris le risque de s'exposer ainsi s'ils ne pensaient pas avoir l'approbation de leurs administrés, et l'on peut donc estimer que cette demande correspond aux aspirations d'une bonne partie de la population de Basse-Bretagne.

Ensuite, malgré le succès de cette opération, on ne constate aucune avancée sur l'enseignement du breton à l'école. Une résolution en ce sens a certes été votée par la Commission de l'enseignement de la chambre des députés en juin 1937, mais l'on sait que les résolutions n'ont valeur ni de lois ni de décrets, et qu'elles n'engagent donc à rien. La mobilisation via les voies légales est alors mise en cause par la frange plus offensive du mouvement breton, comme le montre un article paru dans le périodique *Breiz Atao*² en mars 1939 :

« A quoi ont abouti jusqu'ici les efforts d'*Ar Brezoneg er Skol* ? La mauvaise volonté du gouvernement n'est-elle pas plus flagrante encore que depuis que la question est nettement posée devant lui ? M. Yann Fouéré aura beau faire, chaque fin de non-recevoir qu'il recevra aura pour résultat de démontrer un peu plus à l'opinion bretonne et aux militants groupés autour de lui, que la vérité est avec nous qui réclamons l'État breton, seul capable d'enseigner et d'organiser de manière satisfaisante l'enseignement de la langue bretonne dans les écoles du peuple. »³

¹ Extrait du registre des délibérations du conseil municipal de Ploujean, 20 février 1938, Archives départementales du Finistère, *ibid.*

² *Breiz Atao* a été le nom de différents périodiques parus entre 1918 et 1939, puis en 1944. La revue est créée en 1918 par le Groupe régionaliste breton, qui devient Unvaniez Yaouankiz Vreiz (Union de la jeunesse bretonne) en 1920. Le mensuel s'affirme à partir de 1926 comme la « Revue mensuelle du nationalisme breton et du fédéralisme international ». Il devient ensuite, de 1927 à 1931, l'organe du Parti autonomiste breton qui rejette le séparatisme mais réclame une France fédérale. Puis, à la suite d'une scission entre nationalistes et fédéralistes, il se fait, de 1931 à 1939, le porte-voix du Parti national breton, qui évolue progressivement vers une adhésion claire au nazisme, sous la houlette des dirigeants François Debeauvais et Olivier Mordrel. Voir à ce sujet Kristian Hamon, *Les nationalistes bretons sous l'occupation*, éditions An Here, 2001, pp. 21-23.

³ « L'A.B.E.S. à Saint Brieuc », auteur anonyme, *Breiz Atao*, n° 50, 12 mars 1939, p. 2.

De fait, toutes les actions engagées par les uns et les autres au fil des décennies, qu'ils soient élus ou militants, et quelles que soient leur ampleur, se soldent par des échecs. C'est-à-dire que la réalité de la situation d'une grande partie des classes populaires, dont le français n'est toujours pas la langue principale dans l'entre-deux-guerres, n'est jamais prise en compte.

Les règlements des écoles n'ont pas plus varié : basés sur ceux de la fin du siècle précédent, ils se contentent de modifications mineures, et conservent toujours l'article (généralement en numéro 14) qui dit que « le français sera seul en usage à l'école ». Ils conservent également l'alinéa stipulant qu' « il est absolument interdit d'infliger aucun châtiment corporel », ce qui ne manque pas d'étonner : nous verrons en effet dans l'enquête de terrain à quel point les élèves ont subi des châtiments corporels durant la première partie du XX^e siècle.

Il faudra ainsi attendre la loi Deixonne de 1951 pour que la situation évolue, une évolution modeste si l'on considère les enjeux, ainsi que nous l'avons vu précédemment. Mais entre temps, un autre événement vient tout bouleverser, la Seconde Guerre mondiale et son corollaire, les errements de certains militants bretons.

1.3.7. L'épisode de la guerre 39-45

Nous ne retracerons pas ici dans le détail les événements qui se sont déroulés en Bretagne durant le conflit de 1939-1945, l'on pourra pour cela se référer aux ouvrages qui ont déjà largement étudié le sujet, comme, par exemple, *Bretagne et identités régionales pendant la Seconde Guerre mondiale*, sous la direction de Christian Bougeard¹, ou encore *Les nationalistes bretons sous l'occupation*, de Kristian Hamon². Nous passerons seulement brièvement en revue les faits afin de permettre au lecteur de comprendre le contexte de l'époque, et pour cela je m'appuierai essentiellement sur l'article de Michel Denis « Le Mouvement breton pendant la guerre. Un bilan »³

Ce qu'il est d'usage d'appeler le « Mouvement breton », ou l'*Emsav*, est un ensemble de groupes, partis politiques, associations et individuels qui agissent, d'une manière ou d'une autre, pour la Bretagne. Il s'agit entre les deux guerres d'un conglomérat très disparate, comportant des mouvances diverses, de droite et de gauche, conservatrices ou progressistes, nationalistes ou internationalistes, etc.

En 1931 intervient une scission importante, qui débouche sur la création, d'une part, de la Ligue fédéraliste de Bretagne, et d'autre part du Parti national breton (PNB). Si les fédéralistes sont fermement opposés au « nationalisme de clocher, fruit de la vision trop étroite de la Bretagne et du monde »⁴, ils sont désorganisés et manquent de financements et de leaders. Le PNB prend donc rapidement toute la place, jusqu'à « être perçu comme représentatif de

¹ Christian Bougeard (sous la direction de), *Bretagne et identités régionales pendant la Seconde Guerre mondiale*, Actes du colloque international, 15-17 nov. 2001. Centre de Recherche Bretonne et Celtique, Brest, 2002.

² Kristian Hamon, *Les nationalistes bretons sous l'occupation*, An Here, 2001.

³ Michel Denis, « Le mouvement breton pendant la guerre. Un bilan », in Christian Bougeard, op. cit., pp. 151-166.

⁴ Revue *Breiz atao*, n° 146, 26 avril 1931. Cité par Michel Denis, *art. cit.*, p. 158.

l'ensemble du mouvement, tandis que les inorganisés se perdent dans les oubliettes de l'histoire »¹.

Les dirigeants du parti développent d'emblée une idéologie anti-française, mais également antisémite et antibolchévique. Ils nouent des contacts avec l'Allemagne hitlérienne bien avant 1939, suivant l'adage selon lequel « les ennemis de mes ennemis sont mes amis », mais aussi par réelle adhésion aux idées du Reich. Ils optent donc pour une pleine collaboration avec l'occupant, espérant que les autorités allemandes leur permettront de créer un État breton séparé de la France. Mais les nazis ne tardent pas à comprendre que ces nationalistes du PNB sont peu nombreux et qu'ils ne représentent en rien la population bretonne. Les autorités allemandes les soutiennent donc de manière superficielle et les utilisent sans jamais accéder à leur revendication en faveur d'une Bretagne indépendante.

Dans la mouvance du PNB, on trouve aussi des groupes paramilitaires dont la *Bezen Perrot* (« Milice Perrot »), qui se livre en 1944 aux pires exactions contre les résistants du maquis (rafles, tortures, exécutions). Certains réussiront à s'enfuir à la Libération, beaucoup seront condamnés.

Le bilan de cette terrible tranche d'histoire est bien entendu désastreux pour le Mouvement breton car ces « actes spectaculaires de collaboration avec le régime hitlérien (...) éclaboussent durablement l'ensemble de l'*Emsav* bien qu'ils ne soient pourtant le fait que de groupes infimes »². De fait, Kristian Hamon estime à 1500 le nombre d'adhérents au PNB pendant l'Occupation, parmi lesquels les militants actifs ne seraient pas plus de 300³. A l'inverse, nombre de militants ont suivi une voie opposée, partant pour Londres ou Alger, ou rejoignant les Forces Françaises de l'Intérieur, mais « si les uns et les autres sauvent l'honneur en allant parfois jusqu'au sacrifice de leur vie, ils ne sont pas en mesure, à l'issue du conflit, de corriger l'image désastreuse construite par le seul PNB »⁴. La cause bretonne sera donc durablement marquée par cette période tragique, qui rend ensuite difficile la mise en avant de revendications régionalistes, y compris culturelles.

En ce qui concerne la langue bretonne, les années de guerre n'auront finalement apporté que peu d'améliorations, malgré la compromission du PNB. On peut certes retenir la création d'un Institut celtique en 1941, et la diffusion d'émissions en breton sur Radio-Rennes, mais sur le plan scolaire les avancées sont minimales : le breton peut désormais être enseigné, mais de façon facultative et en dehors des heures de classe⁵. Pour ce qui est des écoles confessionnelles, M^{gr} Duparc, toujours en place, constate en 1942 que ses directives sur l'enseignement de l'histoire ont bien été suivies, mais que la décision d'enseigner également la langue, annoncée en 1930 et réitérée en 1935, n'est toujours pas appliquée à la hauteur des attentes. Il déclare alors qu'« un ordre ne se discute pas, il s'exécute », et que « dès aujourd'hui le breton sera enseigné dans toutes nos écoles »⁶. Mais là encore nous ne disposons pas de sources permettant d'évaluer les résultats de cette politique, qui n'aura de

¹ Michel Denis, *art. cit.*, p. 154.

² Michel Denis, *art. cit.*, p. 161.

³ Kristian Hamon, *op. cit.*, p. 115.

⁴ Michel Denis, *art. cit.*, p. 155.

⁵ Fañch Broudic, *op. cit.*, 1995, p. 306.

⁶ *Semaine Religieuse du diocèse de Quimper et Léon*, 9 octobre 1942. Cité par Michel Lagrée, *op. cit.*, p. 272.

toute façon probablement été mise en œuvre que peu de temps : l'évêque meurt en effet en 1946, et il sera par ailleurs plus difficile, après la Libération, de prendre des dispositions en faveur de la langue bretonne sans être immédiatement suspecté d'avoir participé à la collaboration pendant la guerre.

1.3.8. Bilan linguistique : l'évolution du nombre de locuteurs au XX^e siècle

La langue bretonne a connu une lente érosion durant la première partie du XX^e siècle, qui s'est transformée en déclin brutal dans sa seconde moitié. Nous pouvons en retracer les étapes grâce à divers travaux et sondages qui s'étalent sur un siècle et demi. Ces données, conjuguées aux éléments recueillis dans les centaines de témoignages collectés dans mon étude sur le terrain, permettront de mieux comprendre la part de responsabilité de l'école dans la substitution linguistique qui s'est opérée en faveur du français et au détriment du breton.

En 1902, l'épisode des prêtres sanctionnés pour « usage abusif du breton » donne lieu, nous l'avons vu, à deux études, déjà citées, l'une de l'évêché du Finistère et l'autre de la préfecture, visant à déterminer le nombre de monolingues de langue bretonne. Les résultats, croisés et élargis par déduction à l'ensemble de la Basse-Bretagne par Fañch Broudic, donnent un pourcentage de 75 % de brittophones, soit peu ou prou 1,125 million, et par ailleurs toujours 50 % de monolingues, soit environ 750 000 personnes¹. Ces chiffres, là encore, sont des évaluations basées sur des enquêtes à la méthodologie très approximative, mais on peut supposer qu'ils sont, dans les grandes lignes, proches de la vérité. D'autres estimations donnent en effet un pourcentage de 80 % de locuteurs de breton, soit un total de 1,2 million de personnes, à la veille de la Première Guerre mondiale². On retient de toute façon que la langue bretonne est très largement majoritaire en Basse-Bretagne au début du XX^e siècle, puisqu'elle est la langue usuelle de 75 à 80 % de la population et que la moitié des habitants de cette partie de la région est encore monolingue. On note aussi que les enfants sont de plus en plus nombreux à connaître le français, y compris en zone rurale, ce qui confirme le rôle de l'école, mais que la langue de la famille demeure malgré cela le breton³.

Dans l'entre-deux-guerres, en 1928, Roparz Hémon lance à son tour, pour la revue *Gwalarn* (« Nord-Ouest »), une enquête basée sur un questionnaire en partie identique à celui de 1902, c'est-à-dire se référant essentiellement à la langue de prédication et à celle du catéchisme. La différence est que cette fois elle est réalisée sur l'ensemble de la zone où le breton est parlé, et non pas seulement sur le département du Finistère⁴. Les réponses obtenues proviennent de 425 communes sur les 627 que compte alors la Basse-Bretagne. L'étude conclut, là encore en extrapolant ses résultats, à un pourcentage de près de 86 % de communes où la prédication

¹ Fañch Broudic, *op. cit.*, 1995, pp. 88-89.

² Francis Favereau, « L'évolution du discours sur la langue bretonne au XX^e siècle », in Martine Schuwer (dir.), *Le pouvoir en toutes lettres, Actes du colloque "Parole et pouvoir" organisé par l'UFR Langues de l'Université Rennes 2, septembre 2001, PUR, 2003, pp. 19-35*

³ Fañch Broudic, *op. cit.*, 1993, pp. 424-425.

⁴ L'enquête est publiée dans une brochure bilingue breton-esperanto intitulée « *Enklask diwar-benn stad ar brezoneg e 1928 – Esploro pri la situacio de la bretona lingvo en 1928*, et publiée par *Gwalarn*, en 1930. Voir Fañch Broudic pour le détail des résultats, *op. cit.*, 1993, pp. 476-487.

se fait totalement ou majoritairement en breton. Ce chiffre doit cependant être pondéré par le fait que les villes les plus peuplées sont aussi celles où l'on parle le plus le français, et Hémon déduit donc que « l'on peut supposer qu'environ un million de personnes utilisent le breton comme langue quotidienne ». La diminution par rapport à la période d'avant-guerre n'est pas considérable, mais un autre élément attire l'attention : la prédication se fait essentiellement en breton dans 86,51 % des communes, mais ce pourcentage descend en ce qui concerne le catéchisme, qui est enseigné majoritairement en breton dans « seulement » 72,76 % de ces mêmes communes. Ceci indique que le français, même s'il demeure très minoritaire, commence à percer parmi les enfants, montrant là encore l'influence de l'école.

On citera ensuite les chiffres donnés en 1952 au sein du *Que sais-je ?* intitulé *Langue et littérature bretonne*¹, que l'on doit à Fañch Gourvil. L'auteur ne donne absolument aucune information sur ses sources, et l'on doit par conséquent prendre les chiffres, une fois de plus, avec précautions. Gourvil lui-même, d'ailleurs, regrette l'absence de recensement et démarre ses phrases par des formules de type « il est vraisemblable que », etc. Quoiqu'il en soit, il évalue à 1,1 million le nombre de locuteurs, dont 100 000 sont monolingues, 700 000 ont le breton pour langue usuelle et 300 000 parlent plutôt le français mais connaissent aussi le breton. Cette fois l'évolution est flagrante par rapport aux périodes précédentes : le nombre de brittophones potentiels n'a pas faibli, mais le nombre de monolingues est passé en un demi-siècle de 750 000 à 100 000. La langue française est donc désormais comprise de toutes les générations dans la plupart des foyers bretons, ce qui représente un changement fondamental, lourd de conséquences, que nous analyserons plus loin.

Nous sortons à présent de la période à laquelle ont été scolarisées les personnes dont les témoignages sont examinés dans mon étude, mais il semble cependant important de prendre en compte les recensements et consultations de la dernière partie du siècle pour mieux comprendre les mécanismes à l'œuvre dans le déclin de la langue.

Le tournant de l'après-guerre est en effet confirmé par un sondage conduit en 1983 à la demande de la station de radio alors appelée RBO (Radio Bretagne Ouest), et devenue France-Bleu Breizh-Izel, qui émet à partir de Quimper sur toute la Basse-Bretagne. Réalisée par le Centre d'Études d'Opinion² auprès d'un échantillon représentatif de 999 personnes de 15 ans ou plus, vivant essentiellement dans le Finistère, cette étude a été analysée par Fañch Broudic, qui a, là aussi, extrapolé les résultats sur l'ensemble de la Basse-Bretagne³. Il compte ainsi 649 350 personnes comprenant très bien ou assez bien le breton, soit 55,5 % de la population de la zone. Mais ceux qui le parlent effectivement, que ce soit très souvent ou assez souvent, ne sont plus que 30,8 % soit 360 721 personnes. Ils sont en outre 20,82 %, c'est-à-dire 243 594 individus, à le parler occasionnellement, mais rien n'assure que ceux-là sont réellement à même de soutenir une conversation en breton.

¹ Francis Gourvil, *Langue et littérature bretonne*, PUF, collection *Que sais-je ?*, Paris, 1952, pp. 106-108.

² Centre d'Études d'Opinion, *Étude radio décentralisée, 2^e vague, mars-avril 1983, Finistère*, mai 1983.

³ Fañch Broudic, *op. cit.*, 1993, pp. 715-752

On le voit, un basculement s'est produit entre les années 1950 et les années 1980, puisqu'on est passé de plus d'un million de locuteurs à environ 600 000 personnes capables de parler la langue au moins un peu, mais en réalité moins de 400 000 qui y ont réellement recours régulièrement. Cet affaïssement s'explique par le fait que la transmission de la langue, qui avait déjà fléchi progressivement depuis le début du XX^e siècle, a connu un coup d'arrêt total autour du milieu du siècle.

Quelques années plus tard, en 1999, le recensement effectué par l'INSEE confirme que le déclin s'est transformé en véritable chute libre, avec un nombre de personnes à qui il « arrive de discuter avec des proches » en breton évalué à environ 257 000¹, soit une perte de plus de près de 350 000 locuteurs², plus de la moitié des effectifs, en seulement seize ans.

En 2007, un nouveau sondage, réalisé cette fois par l'institut TMO Régions, évalue à 172 000 le nombre de personnes parlant breton en Basse-Bretagne. Le déclin se poursuit donc, avec une perte de 100 000 brittophones en moins d'une décennie, et près d'un million en un siècle.

Signalons pour terminer que la dernière enquête sociolinguistique menée par TMO Régions en octobre 2018 auprès d'un panel de 8 162 personnes montre une certaine remontée du nombre de locuteurs de breton, estimé alors à 176 000 sur la Basse-Bretagne, et à 207 000 sur l'ensemble de la région³. Cette légère remontée dans la partie occidentale du territoire s'explique par le développement des écoles bilingues et par immersion, qui n'ont cessé de se déployer depuis 1977, et dont les effets sont désormais perceptibles dans les sondages.

Mais encore faut-il préciser que la majorité des brittophones, malgré l'arrivée de jeunes néo-locuteurs, est âgée, puisqu'ils sont 57 % à avoir plus de 70 ans, et que seuls 21 % ont moins de 60 ans. Par ailleurs, environ 20 % de ces locuteurs potentiels déclarent ne jamais parler breton.

Nous analyserons plus loin dans le détail les causes profondes de ce déclin, progressif dans la première moitié du XX^e siècle, puis implacable durant les décennies suivantes. Mais avant cela nous allons examiner la façon dont la politique française de la langue unique s'est également propagée à l'extérieur de l'Hexagone, dans l'empire colonial français.

¹ Isabelle Le Boëté, « Langue bretonne et autres langues : pratiques et transmission », in *Octant*, n° 92, janvier 2003, p. 18. Article basé sur une enquête de l'INSEE « Étude de l'histoire familiale », 1999.

² Je compare ici avec les 605 315 personnes de l'étude de 1983 qui déclaraient parler breton occasionnellement (243 594 individus), assez souvent ou souvent (360 721 individus).

³ Pour les résultats complet du sondage TMO Régions de 2018, voir <https://www.bretagne.bzh/app/uploads/Etude-sur-les-langues-de-bretagne.pdf>

1.4. En Afrique subsaharienne : colonisation et langue française

La France hexagonale n'a pas été le seul endroit où les langues autres que le français ont été bannies de l'enceinte des écoles : les mêmes principes ont en effet prévalu dans les nouveaux territoires annexés lors de l'expansion coloniale du XIX^e siècle. Avant de retracer les différentes phases de ce processus en Afrique subsaharienne francophone, principalement en Afrique de l'ouest, nous devons commencer par un bref rappel des grandes étapes de la conquête française, afin d'établir le cadre dans lequel la volonté de francisation des populations soumises a pu s'exercer.

1.4.1. La colonisation

La « découverte de l'Amérique » par Christophe Colomb en 1492 est le point de départ d'une longue entreprise de colonisation européenne à travers le monde. Il s'agit dans un premier temps essentiellement de comptoirs commerciaux que les Portugais et les Espagnols établissent sur les côtes des Amériques, de l'Afrique et de l'Asie, à partir du XVI^e siècle. Les Français, les Anglais et les Néerlandais suivent de près et se lancent également dans la quête de nouveaux débouchés commerciaux.

1.4.1.1. Grandes étapes de la colonisation française

En ce qui concerne la France, l'aventure coloniale démarre sous l'Ancien Régime avec l'expédition de Jacques Cartier en Amérique du Nord en 1534-1535. Les deux siècles suivants voient la constitution d'un premier empire, composé de la Nouvelle-France (qui rassemble plusieurs territoires du nord-ouest de l'actuel Canada et la Louisiane, annexée en 1682), ainsi que d'établissements aux Antilles, en Guyane, à la Réunion, en Inde et en Afrique. Mais le traité d'Utrecht en 1713, puis le traité de Paris en 1763, réduisent ce domaine colonial en faisant perdre à la France ses terres canadiennes. La vente de la Louisiane aux États-Unis par Napoléon en 1803, puis la cession à la Grande-Bretagne et à l'Espagne, à l'issue du traité de Paris de 1814, de quelques îles (Tobago, Sainte-Lucie, Île de France¹, Rodrigues, les Seychelles et l'est de Saint-Domingue), sont les derniers épisodes de cette phase de repli.

Une seconde période s'ouvre ensuite au XIX^e siècle, avec en premier lieu la conquête de l'Algérie qui démarre en 1830. Viennent ensuite la Polynésie française à partir de 1842, la Nouvelle-Calédonie en 1853, l'Indochine à partir de 1858, puis la Tunisie et le Maroc qui deviennent des protectorats respectivement en 1881 et 1912. L'île de Madagascar, au large de la côte sud-est de l'Afrique, passe de la signature d'un traité commercial en 1862 à l'annexion totale en 1897. Quant à l'Afrique subsaharienne, la colonisation s'y étend progressivement durant la seconde partie du siècle, s'appuyant sur les comptoirs établis sur les côtes pour progresser vers les zones intérieures du continent.

La défaite de 1870 contre les Allemands marque un tournant : la Troisième République remplace le Second Empire, mais le nouveau régime n'entend pas infléchir la politique d'expansion qui, au contraire, s'accélère, sur fond de concurrence avec les autres puissances

¹ Actuelle île Maurice.

européennes, tout particulièrement les Anglais. Une véritable ruée vers l'Afrique s'engage, étant entendu que les premiers à planter leur drapeau sur un territoire considèrent qu'il leur appartient. L'ensemble des zones ainsi conquises s'étend du nord au sud du continent et constitue une sorte de prolongation de la France allant, de façon discontinue, de l'Algérie à Madagascar.

La gouvernance s'organise aussi sur le plan institutionnel : un sous-secrétariat d'État aux Colonies est créé en 1882, puis un ministère en 1892. Un Code de l'Indigénat¹ est par ailleurs élaboré en 1844 pour l'Algérie, puis imposé progressivement à l'ensemble des terres conquises à partir de 1881, sous différentes versions selon les pays. Les autochtones doivent se conformer à un ensemble de règles et toute « infraction spéciale », telle que le refus de payer les taxes, de se soumettre aux réquisitions d'animaux de transport, d'exécuter des travaux, ou tout refus d'obéissance², aussi minime soit-il, sera puni d'amendes ou d'emprisonnement³. En ce qui concerne l'Afrique, le Code est imposé au Sénégal en 1887, à l'ensemble de l'A.-O.F. en 1904 et en A.-E.F.⁴ en 1910. Il est finalement aboli en décembre 1945 par décret.

Pendant une centaine d'années, de la moitié du XIX^e siècle jusqu'aux indépendances, l'empire colonial français est ainsi, derrière l'empire anglais, le deuxième au monde, présent sur tous les continents. L'Afrique en est une pièce de choix.

1.4.1.2. La colonisation en Afrique subsaharienne

C'est en 1659 que la France prend pied en Afrique subsaharienne, en établissant un premier comptoir à Saint-Louis, sur la côte nord du Sénégal, véritable porte d'entrée sur le continent. Louis XIII ayant autorisé la traite des Noirs en 1642, le commerce triangulaire se déploie à partir de 1674. Il transite par les comptoirs français des côtes occidentales comme, par exemple Ouidah, au Bénin, Gorée, au large de Dakar, pris aux Hollandais en 1677, ou encore l'île James sur le fleuve Gambie. Ces points d'embarquement verront passer des centaines de milliers de captifs jusqu'à l'abolition de la traite des Noirs au Congrès de Vienne en 1815. Il faut ensuite attendre le XIX^e siècle pour que s'engage réellement la conquête des vastes étendues de l'intérieur du continent, les Européens s'étant jusqu'alors cantonnés aux zones côtières.

¹ Claude Liauzu (dir.) *Dictionnaire de la colonisation française*, Larousse, Paris, 2007, pp. 367-368.

² Le code comporte plusieurs dizaines d'alinéas listant tous les possibles « délits » au Sénégal. Cf Ousmane Gueye, *Le code de l'indigénat : historique en Afrique francophone. 1887-1946*, L'Harmattan Sénégal, 2019, pp. 70-74

³ *Ibid.*, pp. 161-216..

⁴ J'ai opté, tout au long de cette thèse, pour les formes A.-O.F. et A.-E.F., qui sont celles données par l'*Encyclopædia Universalis*, plutôt que pour les versions plus récentes AOF et AEF.

1.4.1.2.1. L'Afrique occidentale

Des gouverneurs sont mis en place au Sénégal à partir de 1815, qui sont pourvus d'un mandat très large puisqu'ils détiennent des pouvoirs administratifs, judiciaires, diplomatiques et militaires, sans compter un pouvoir de législation localement, avec la capacité de promulguer ordonnances, lois et décrets.

En 1854, l'empereur Napoléon III nomme à ce poste Louis Faidherbe, un militaire qui marquera durablement l'histoire de la colonisation en Afrique occidentale. Cet homme, souvent représenté sous des traits avantageux par l'historiographie, tel « une sorte de messie qui civilisa et libéra des barbaries qui les subjuguèrent, les populations sénégalaises et africaines »¹, était en réalité un redoutable colonisateur :

« Avec Faidherbe, et sa volonté d'amorcer l'expansion territoriale pour procurer à l'industrie européenne des quantités plus grandes d'arachide, la guerre devint la règle, la paix l'exception. »²

De fait, ses années de gouvernement sont une longue succession de faits de guerre³, l'homme multipliant les raids de manière brutale, pratiquant des méthodes expéditives et fidélisant ses hommes en autorisant « la razzia, la rapine et l'extorsion »⁴ : au nord il rompt les alliances entre les chefs locaux et les Maures, repousse les Toucouleurs (1854, 1857), bat l'armée de la reine Ndaté Yalla (1855) et finit par annexer le royaume du Waalo (1859) ; au sud, il monte une expédition en 1859, prend la ville de Kaolack, combat les Sereer et brûle la ville de Fatick ; en 1865, enfin, lors de sa dernière année au Sénégal, il annexe une première fois le territoire du Kajoor⁵, qui permet de relier Saint-Louis à l'île de Gorée sans discontinuité territoriale. Il étend ainsi considérablement l'influence française à l'ouest du continent.

Sur le plan économique, Faidherbe met en place diverses infrastructures destinées à servir les populations locales et, surtout, les intérêts coloniaux : il soutient les investissements par la création de la Banque du Sénégal, première banque établie en zone conquise ; il dote aussi la capitale Saint-Louis d'hôpitaux et d'un réseau d'approvisionnement en eau, introduit de nouvelles cultures (le coton et l'indigo), fait construire des routes, des ponts, et le port de Dakar à partir de 1863.

Par ailleurs décrit par ses hagiographes « comme quelqu'un de profondément humain qui nourrissait, à l'égard de l'indigène, de profonds et sincères sentiments d'amour et de respect »⁶, il se distingue de fait par sa connaissance des langues et cultures locales, auxquelles il consacre plusieurs ouvrages ethnographiques. Mais c'est par pragmatisme qu'il s'intéresse à ces langues, qui lui permettent de mieux traiter avec les peuples qu'il conquiert et soumet. Il

¹ Boubacar Niang, *Le gouverneur Faidherbe à Saint-Louis et au Sénégal (1854-1861/1863-1865), Mythes et réalités dans l'œuvre du précurseur de la colonisation française en Afrique occidentale*, L'Harmattan, Paris, 2021, p. 57.

² *Ibid.*, p. 125.

³ Faidherbe est aussi le créateur du corps des tirailleurs sénégalais.

⁴ Boubacar Niang, *op. cit.*, pp. 125-137.

⁵ Cette première annexion sera temporaire puisque le Kajoor sera repris en 1869 par Lat Joor, et que l'annexion durable par l'administration française ne se fera finalement qu'en 1886. Cf Mamadou Diouf, *Le Kajoor au XIX^e siècle, pouvoir cedido et conquête coloniale*, Karthala, Paris, 1990, pp. 228-286.

⁶ Boubacar Niang, *op. cit.*, p. 231.

estime en effet qu'il faut « connaître parfaitement les populations pour mieux les absorber et les vaincre »¹, étant entendu que son objectif est de propager, ce faisant, les idées, les mentalités et les valeurs françaises. De même, il se soucie d'enseignement parce que c'est un vecteur de propagation de la langue et de la vision française du monde : il crée ainsi une « école des fils de chefs et des interprètes », plus souvent désignée sous le nom d'« école des otages »², et s'attelle à l'implantation d'écoles de brousse laïques³.

En quelques années, Faidherbe assure ainsi les bases de l'expansion en Afrique occidentale, tant sur le plan économique et culturel que territorial.

La conquête et l'organisation des territoires annexés se poursuivent après son départ, notamment avec Joseph Gallieni, en poste de 1876 à 1882, puis de 1886 à 1888. Le futur maréchal de France, connu pour sa brutalité, participe à nombre d'expéditions au Sénégal, au Soudan⁴ et au Niger dans les années 1880. Le Soudan est ainsi conquis entre 1879 et 1900, et devient une colonie séparée du Sénégal en 1890 ; la Guinée française, la Côte d'Ivoire et le Dahomey, où la présence française est faible jusqu'aux années 1880, deviennent des colonies à part entière en 1893. Viendront ensuite la Haute-Volta, la Mauritanie et le Niger, sans oublier le Togo, placé sous mandat français en 1919⁵.

Notons enfin au Sénégal l'histoire singulière des « Quatre Communes »⁶ : Saint-Louis (le premier comptoir installé sur la côte nord du pays) et Gorée (une île dans la baie de Dakar) dans un premier temps, puis Rufisque (une ville côtière également dans la région de Dakar), et Dakar.

En 1872, Saint-Louis et Gorée deviennent des communes à part entière, suivies par Rufisque en 1880 et Dakar en 1887. Des conseillers municipaux y sont désormais élus pour six ans, tout comme en France métropolitaine. Pour occuper ces fonctions, il faut savoir lire et écrire le français, une condition qui vise à l'assimilation des habitants et qui fait que l'administration locale est dominée jusqu'à la fin du XIX^e siècle par les métis.

Par ailleurs, Saint-Louis et Gorée sont habilitées à envoyer un député à l'Assemblée nationale française dès 1848, sous la Deuxième République, un droit qui leur est retiré en 1852, puis rétabli en 1871, de nouveau retiré en 1875, et rétabli définitivement en 1879. L'élection du premier député noir Blaise Diagne⁷ en 1914 débouche le 29 septembre 1916 sur une loi qui porte son nom et octroie aux habitants des « Quatre Vieilles » et à tous leurs descendants la pleine citoyenneté française. Enfin, les Quatre Communes ne sont plus soumises au Code de l'indigénat à partir de 1914.

¹ Mamadou Diouf, *ibid.*, p. 174.

² Mamadou Diouf, *Le Kajor au XIX^e siècle, pouvoir cedido et conquête coloniale*, Karthala, Paris, 1990, p. 174 ; Denise Bouche, *L'Enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite ?* (Thèse), Tome I, Lille, 1975, pp. 328-339.

³ *Ibid.*, pp. 357-364.

⁴ Le Soudan français correspond à l'actuel Mali.

⁵ Denise Bouche, *La participation des missions au développement de l'enseignement dans les colonies françaises d'Afrique occidentales de 1817 à 1840*, in « Études d'histoire africaine », Vol.8, Congo, 1976, pp. 173-174.

⁶ Voir Mamadou Diouf, « L'idée municipale. Une idée neuve en Afrique », in *Politique africaine*, n° 74, 1999, p. 13-23

⁷ Ses prédécesseurs étaient des colons blancs ou des mulâtres.

1.4.1.2.2. L'Afrique équatoriale

Plus à l'est, la colonie française du Gabon, qui sera la base de la future Afrique-Équatoriale française, est fondée en 1842, mais elle ne se développe réellement qu'à partir des années 1870. C'est Pierre Savorgnan de Brazza, un aristocrate d'origine italienne, officier de marine et explorateur, qui sera le principal artisan de l'expansion française dans cette partie du continent, très disputée dans les dernières décennies du siècle. Les États européens s'y livrent en effet une concurrence acharnée pour étendre leurs espaces coloniaux, et Brazza sera souvent en rivalité avec l'Anglais Henry Morton Stanley. Celui-ci œuvre pour Léopold II, le roi des Belges, qui l'a chargé d'acquérir pour son compte personnel des territoires dans le bassin du Congo¹.

Né en 1852 à Rome, Brazza² suit des études à l'école navale de Brest, avant d'embarquer pour l'Afrique en 1872. Il mène une première expédition au Gabon de 1875 à 1878, durant laquelle il tente d'explorer le fleuve Ogooué jusqu'à sa source. Il réussit ainsi à remonter jusqu'au Congo, mais doit rebrousser chemin après avoir subi les assauts d'un peuple local, les *Apfourou*. La France ne souhaitant pas manquer la prise de nouveaux territoires, il obtient de monter une seconde expédition. Il fonde alors Franceville au Gabon sur les rives de l'Ogooué en 1880, traverse de larges territoires jusqu'au Congo, signe un traité avec un chef téké, le *makoko*, et prend possession de Ncouana, la future capitale Brazzaville. De retour en France, il fait campagne pour la ratification des accords qu'il a passés et bénéficie du soutien de la presse, qui le surnomme « l'ami des Noirs » et le dit respectueux des populations autochtones.

Quant à Stanley, il est dépeint à l'inverse comme un homme rude pratiquant des méthodes condamnables. Entre 1880 et 1885, lui et ses agents signent entre 400 et 500 traités avec différents chefs du bassin du Congo, établissant ainsi les bases du Congo belge. Il crée par ailleurs Léopoldville, qui deviendra en 1966 Kinshasa, la capitale de la RDC³.

Fort de ses succès, Brazza est nommé en 1883 « Commissaire du Gouvernement de la République dans l'Ouest Africain », puis en 1886 commissaire général du Gouvernement au Congo français. Son image d'homme ouvert et généreux, œuvrant pour le bien des populations locales, donne en effet une vision positive de la colonisation, qui sied aux autorités de la Troisième République. Il poursuit donc ses explorations afin d'étendre encore les possessions françaises, et un avant-poste est établi à Bangui en 1889, qui conduira à la création en 1903 du Territoire de l'Oubangui-Chari, future République centrafricaine. Mais en 1898, il perd son poste et est mis en disponibilité, pour cause de mauvaise gestion de la colonie.

Alors qu'il était aux commandes, il a aussi favorisé la venue de sociétés privées lancées à la recherche de matière premières, qui ne s'embarrassent pas de considérations humanistes.

¹ Henri Brunschwig, *Le partage de l'Afrique noire*, Flammarion, Paris, 1993 (1^e éd. 1971), pp. 43-52.

² Pour la vie et les explorations de Savorgnan de Brazza, voir Jean Martin, *Savorgnan de Brazza 1852-1905, une épopée aux rives du Congo*, Indes Savantes, 2006.

³ RDC : République Démocratique du Congo.

Quelques dizaines de ces compagnies s'octroient ainsi d'immenses étendues grâce au régime des concessions introduit en 1899, et font preuve d'une grande brutalité dans l'exploitation de ces terres. Les populations locales sont soumises au travail forcé dans les plantations d'hévéa, les sévices se multiplient : violences, exécutions sommaires, etc. La situation est considérée si dramatique que Brazza est renvoyé au Congo en 1905, missionné par le gouvernement pour enquêter sur ces abus. Les faits sont établis mais aucune mesure n'est prise¹.

1.4.1.2.3. Le partage de l'Afrique

Il restait aussi à établir un cadre permettant de régler les problèmes entre des pays qui se disputaient ici et là des pans de continents et pouvaient tous pâtir du manque de règles communes, notamment concernant le commerce. Une conférence est organisée à Berlin de novembre 1884 à février 1885, à la suite de tensions dues aux rivalités pour le contrôle du bassin du Congo. Quatorze puissances coloniales sont invitées (l'Allemagne, l'Autriche-Hongrie, la Belgique, le Danemark, l'Empire ottoman, l'Espagne, la France, le Royaume-Uni, l'Italie, les Pays-Bas, le Portugal, la Russie, la Suède-Norvège et les États-Unis) mais aucune autorité africaine n'est conviée aux débats. Il s'agit pourtant ni plus ni moins que d'organiser le partage de l'Afrique et de prévoir des règles à son exploitation.

L'Acte général de la conférence de Berlin² déclare ainsi dans son introduction que l'un des enjeux de la réunion est de « régler, dans un esprit de bonne entente mutuelle, les conditions les plus favorables au développement du commerce et de la civilisation dans certaines régions de l'Afrique ». L'article premier assure d'emblée que « le commerce de toutes les nations jouira d'une complète liberté », et les chapitres IV et V garantissent la libre navigation sur les fleuves Congo et Niger.

La répartition des possessions se règle quant à elle de manière simple : chaque pays conserve les zones déjà conquises, et l'article 34 précise les règles concernant les futures annexions :

« La Puissance qui, dorénavant, prendra possession d'un territoire sur les côtes du Continent africain situé en dehors de ses possessions actuelles (...) accompagnera l'acte respectif d'une notification adressée aux autres Puissances signataires du présent Acte, afin de les mettre à même de faire valoir, s'il y a lieu, leurs réclamations. »

L'esclavage et le commerce des esclaves sont fermement interdits (article 9), et l'Acte se pare même de vertus humanistes en recommandant dans son article 6 un bon traitement des populations locales, et notamment leur instruction par des communautés religieuses :

« Toutes les Puissances exerçant des droits de souveraineté ou une influence dans lesdits territoires s'engagent à veiller à la conservation des populations indigènes et à l'amélioration de leurs conditions morales et matérielles d'existence et à concourir à la suppression de l'esclavage et surtout la traite des noirs ; elles protégeront et favoriseront, sans distinction de nationalités ni de cultes, toutes les institutions et entreprises religieuses, scientifiques ou charitables, créées et organisées à ces fins ou tendant à

¹ Catherine Coquery-Vidrovitch, *Le Congo au temps des grandes compagnies concessionnaires, 1898-1930*, Tome 1, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1972, réédition 2001, pp. 171-195.

² Texte intégral accessible en ligne : <https://mjp.univ-perp.fr/traites/1885berlin.htm>.

instruire les indigènes et à leur faire comprendre et apprécier les avantages de la civilisation. »

La France se retrouve ainsi à la tête d'un immense empire colonial constitué en l'espace de quelques décennies et comprenant des territoires allant de Saint-Louis à Brazzaville. Quelques années plus tard, elle organise l'administration de ces territoires entre Afrique-Occidentale française en 1895, et Afrique-Équatoriale française en 1910. L'A.-O.F. comprendra le Sénégal, la Mauritanie, le Soudan (actuel Mali), le Niger, le Dahomey (actuel Bénin), la Haute-Volta (actuel Burkina-Faso), la Côte d'Ivoire et la Guinée, auxquels s'ajoute le Togo cédé par l'Allemagne en 1919. L'A.-E.F. sera quant à elle composée du Gabon, du Moyen-Congo (actuelle République du Congo, ou Congo-Brazzaville), de l'Oubangui-Chari (actuelle République centrafricaine) et du Tchad.

Les proclamations d'indépendance, en Guinée en 1958, et dans l'ensemble des autres pays de cette partie de l'Afrique en 1960, mettent un terme à cette période de l'histoire de l'Afrique francophone. La gouvernance française s'est ainsi réellement exercée durant un peu plus d'un siècle, des décennies durant lesquelles le français a été enseigné à une partie de la population locale.

1.4.2. Les débuts de l'école coloniale au Sénégal au XIX^e siècle

Nous allons à présent examiner ce qu'a été la place de la langue française dans le dispositif colonial, comment elle a pu être utilisée et à quelles fins. Sa propagation passe, ici comme ailleurs, par l'école, et en particulier l'école publique. L'apprentissage du français est en effet l'objet principal de l'instruction dans les territoires d'Afrique occidentale au XIX^e siècle¹.

C'est par Saint-Louis, sur la côte nord de l'actuel Sénégal, que les Français ont fait leur entrée en Afrique subsaharienne en 1659 ; c'est aussi à Saint-Louis qu'ils implantent leurs premières écoles, à partir de 1817. En France, Louis XVIII est au pouvoir depuis la seconde Restauration de 1815 ; l'esclavage, aboli en 1794, a été rétabli par Napoléon Bonaparte en 1802 et ne sera définitivement proscrit qu'en 1848.

1.4.2.1. Une première expérience bilingue

Le premier acteur de l'instruction publique dans cette partie de l'empire outre-mer est un instituteur originaire de Bourgogne, Jean Dard, qui a marqué l'histoire de l'éducation dans la région pour avoir tenté un enseignement à partir de la langue maternelle des enfants. Sa vie et l'expérience éducative qu'il a menée à Saint-Louis sont largement documentés² et permettent d'appréhender l'état d'esprit de l'époque vis-à-vis des langues locales et de l'alphabétisation des Africains.

¹ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 380-381.

² Robert Cornevin, *L'œuvre de Bourguignons (Les Javouhey et Jean Dard) au Sénégal et à la Réunion*, In *Revue française d'histoire d'outre-mer*, tome 54, n°194-197 ; Joseph Gaucher, *Les débuts de l'enseignement en Afrique francophone : Jean Dard et l'école mutuelle de Saint-Louis au Sénégal*, Le livre africain, Paris, 1968 ; Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 52-71.

1.4.2.1.1. Jean Dard et l'enseignement en langue wolof

Né en 1789 au sein d'une famille pauvre, Jean Dard étudie d'abord à Autun où il rencontre la Mère Anne-Marie Javouhey, fondatrice de la Congrégation des Sœurs de Saint-Joseph de Cluny, que nous retrouverons un peu plus loin. Après avoir combattu en Espagne, puis obtenu son diplôme de bachelier en sciences et exercé comme professeur de mathématiques à Dijon, il s'inscrit à la première promotion du Cours normal de la Société pour l'instruction élémentaire, nouvellement créée en 1815 par des éducateurs, des philosophes et des philanthropes¹. Il y découvre la toute nouvelle méthode mutuelle, créée par deux Anglais, Bell² et Lancaster³, pour remédier au manque d'instituteurs. Le principe est en effet que le maître se limite à enseigner les plus grands et les plus avancés des écoliers, qui transmettent à leur tour ce qu'ils ont appris à leurs camarades. Cette technique, louée par certains et décriée par d'autres, permettrait de scolariser de grandes quantités d'enfants en ayant recours à un nombre très limité d'instituteurs, chacun pouvant instruire jusqu'à 500 élèves dans un même local⁴.

Lancaster prévoit dans sa méthode toute une série de punitions, non seulement physiques, mais aussi « morales », c'est-à-dire destinées à soumettre les contrevenants aux moqueries de leurs camarades :

- un panier pour suspendre l'enfant fautif ;
- un joug collectif sous lequel sont passés les « délinquants », sorte de billot qui enserre la tête et qui oblige l'enfant à se tenir droit ;
- un bonnet d'âne ;
- un écriteau sur lequel est inscrite la faute, accroché dans le dos par un autre élève, le moniteur des punitions.⁵

On note que cette dernière sanction correspond tout à fait à l'une des formes que prend le « symbole ». A-t-elle pu être appliquée par Jean Dard, conformément à ce qu'il avait très probablement appris lors de sa formation au Cours normal de la Société pour l'instruction élémentaire ? Doit-on voir là une première manifestation possible de l'usage d'un type de « symbole » en Afrique occidentale ? Rien ne nous permet d'apporter une réponse à cette question.

Quoi qu'il en soit, Jean Dard, à peine sorti du cours normal en 1816, est, à sa demande, nommé instituteur en charge d'implanter une école à Saint-Louis du Sénégal, où il devra mettre en œuvre la méthode mutuelle. Il quitte la France en août, arrive en octobre à Gorée, et ouvre un établissement primaire à Saint-Louis le 7 mars 1817, alors qu'il n'a que 27 ans et peu d'expérience. L'école compte sept élèves à son ouverture, puis une trentaine pendant plusieurs mois. Dard donne ensuite quelques sous par semaine aux moniteurs et quelques

¹ Robert Cornevin, *art. cit.*, pp. 228-230.

² Andrew Bell (1753-1832) est l'un des deux créateurs de la méthode, qu'il a mise au point à Madras, une colonie anglaise en Inde (aujourd'hui Chennai).

³ Joseph Lancaster (1778-1838) est l'autre inventeur de la méthode, élaborée de son côté en Angleterre.

⁴ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 54-55.

⁵ Anne Querrien, « Travaux élémentaires sur l'école primaire », in *Recherches - L'enseignement. 1. L'école primaire*, n° 23, 1976, p. 67. Cité par Amadou Fall, « La violence magistrale dans l'éducation sénégalaise, une si longue histoire », in *Les cahiers Histoire et civilisations*, Faculté des lettres et sciences humaines, université Cheikh Anta Diop, n°2, 2004, p. 132.

centimes aux meilleurs écoliers en lecture afin d'augmenter les effectifs. Ceux-ci atteignent ainsi les 80 à la fin de 1817, un nombre conséquent eu égard à la faible population locale¹.

Dès la première année, Dard constate que son enseignement ne donne pas de bons résultats à cause du problème de la langue. Les élèves apprennent certes à lire et à écrire le français, mais de façon mécanique, sans le comprendre. Cela n'est guère étonnant si l'on considère que leur vie entière se déroule en wolof, la seule langue qu'ils maîtrisent réellement². Les exemples de ce type sont également nombreux dans les régions de l'Hexagone, où les enfants apprennent des textes appris par cœur et dont ils ne comprennent pas un mot, comme nous le verrons dans un prochain chapitre.

L'instituteur comprend que la méthode directe d'apprentissage du français³, assortie de la méthode mutuelle, n'est pas adaptée à la situation particulière de la colonie : comment, en effet, apprendre simultanément à 80 écoliers une langue française si éloignée de leur quotidien sans passer par leur langue usuelle ? Comment les plus grands pourraient-ils la transmettre aux plus petits alors qu'eux-mêmes n'en ont qu'une compréhension élémentaire et un vocabulaire limité ? Comment, enfin, pourraient-ils enseigner la lecture et l'écriture en français aux plus jeunes alors qu'ils en ont une pratique extrêmement limitée ?

Dard déduit qu'il faut adapter la méthode à la situation locale, c'est-à-dire utiliser le wolof comme medium d'enseignement et avoir recours aux traductions d'une langue à l'autre pour assurer la compréhension des enfants. Il entreprend donc d'apprendre lui-même la langue de ses élèves et élabore un dictionnaire français-wolof et wolof-français, une grammaire wolof, ainsi que des tableaux de lecture, d'écriture et de calcul en wolof calqués sur ceux qui existent en français⁴. Faisant preuve d'une grande ouverture dans son avant-propos de la *Grammaire wolof*, il met à mal quelques clichés, fustige l'esclavage, dresse un éloge des qualités des Noirs et prend la défense de leur langue :

« On est allé jusqu'à dire que les nègres⁵ en général n'avaient pour langage qu'une espèce de gloussement sans règles, sans principes ; un jargon presque semblable à celui de l'orang-outang. Cela est de la plus grande fausseté. Ils parlent une langue régulière, harmonieuse et très riche dans ses modifications. »⁶

Quelques pages plus loin, il énonce son crédo :

« La civilisation wolof est plus que négligée ; elle est mise en oubli puisque l'on a cessé d'instruire les Noirs du Sénégal dans leur propre langage. Car, quoi qu'on en dise, il faut que les Noirs soient instruits dans leur langue maternelle ; sans cela, point d'établissement durable, point de civilisation. Et en effet, de quelle utilité peuvent être des mots français ou anglais répétés par un jeune Africain, quand il ne peut comprendre

¹ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 62.

² Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 65 ; Robert Cornevin, *art. cit.* p. 234.

³ La méthode directe consiste à parler uniquement la langue d'apprentissage à l'enfant comme s'il apprenait une nouvelle langue maternelle. Ainsi que nous l'avons vu plus haut, elle a été théorisée plus tard par Irénée Carré, qui l'a beaucoup appliquée en Bretagne à la fin du XIX^e siècle.

⁴ Joseph Gaucher, *op. cit.*, p. 58.

⁵ « nègre » est à l'époque le terme couramment employé, et n'a pas la connotation péjorative qu'il a prise depuis.

⁶ Jean Dard, *Grammaire wolofe*, Imprimerie royale, 1826, Avant-propos p. XXI.

ce que ces mots signifient dans son propre langage ! Alors il est découragé. Et souvent le premier mois d'étude n'a servi qu'à le dégoûter de l'instruction pour toujours. »¹ Il en vient ainsi à élaborer sa propre méthode pour des écoles qu'il appelle « françaises-africaines » ou « wolofes-françaises ». Faisant une large place à la langue locale, basée sur l'apprentissage de la lecture en wolof², cette pédagogie est pour le moins nouvelle et éloignée des principes de l'époque. L'administration ne trouve pourtant rien à y redire dans un premier temps et semble au contraire louer ses résultats. Jean Dard se voit même récompensé par l'augmentation de son traitement³.

Notons aussi que cet instituteur novateur se distingue sur un autre plan : il exclut les châtiments corporels de son école, faisant ainsi preuve d'une approche très en avance sur les usages de son époque. Dans un courrier adressé au gouverneur Schmaltz en décembre 1817, il décrit ainsi sa façon de sanctionner ses élèves :

« Pour me conformer en tout à la nouvelle méthode d'enseignement, j'ai banni entièrement les punitions corporelles, comme la discipline, les férules etc. Un système de récompenses et de privations également distribuées remplace avec avantage les fouets et les tortures, et conduit les enfants à la sagesse, sans faire gémir l'humanité »⁴

1.4.2.1.2. Disgrâce et révocation

Les bons rapports entre Dard et l'administration coloniale ne durent guère, puisqu'il quitte Saint-Louis en novembre 1820, soit seulement quatre ans après son arrivée. Il est ensuite licencié en bonne et due forme en avril 1821 à la demande du nouveau gouverneur, Le Coupé, et est finalement nommé instituteur à Bligny-lès-Beaune en Côte d'Or⁵.

Plusieurs raisons ont été invoquées pour justifier cette soudaine mise à l'écart, dont les supposés mauvais résultats de son enseignement. Jean Dard faisait pourtant preuve de beaucoup d'enthousiasme à propos de ses élèves quand, dès décembre 1817, il écrivait dans son rapport au gouverneur Schmaltz : « A leur sortie de l'école, plusieurs seront à même de diriger l'éducation primaire de leurs semblables et même propres à former des institutions dans l'intérieur. »⁶ Quelque temps plus tard, Schmaltz confirmait cet optimisme en louant ses qualités dans un courrier adressé au ministre, où il le décrivait comme « un homme vraiment estimable pour son zèle et ses talents »⁷. En août 1818, le capitaine de frégate Fleuriau,

¹ Jean Dard, *op. cit.*, p. XXVI.

² Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 65-66.

³ Roland Colin, *Systèmes d'éducation et mutations sociales, continuité et discontinuité dans les dynamiques socio-éducatives : le cas du Sénégal*, Atelier de reproduction des thèses, Université Lille III, Lille, 1980, p. 230.

⁴ Courrier de l'instituteur Dard au gouverneur Schmaltz, 18 décembre 1819, Archives des Outre-mer, Direction des affaires politiques, ANOM 61 COL 2796, Dossier Sénégal – écoles 1816-1870, Dossier 2796/1.

⁵ Robert Cornevin, *art. cit.*, p. 236; Denise Bouche, *op. cit.*, p. 58.

⁶ Robert Cornevin, *art. cit.*, p. 233.

⁷ Colonel Schmaltz à Ministre, n° 570, 23 février 1818. A.N.S.O.M. Affaires politiques 2796/1, cité par Denise Bouche, *op. cit.*, p. 59.

gouverneur par intérim, faisait à son tour son éloge¹. Et en novembre de la même année, le journal *Le Moniteur universel*, organe officiel du gouvernement français², publiait même un article vantant les mérites de sa méthode :

« Mr Dard a été chargé d'aller fonder des écoles d'enseignement mutuel au Sénégal. On vient d'en recevoir des nouvelles. Les établissements qu'il a créés sont dans l'état le plus prospère ; on y voit des noirs de 16 à 18 et 20 ans ; ils apprennent le français, et par là, ils s'attachent à la mère-patrie. Trop longtemps, ils n'ont su que la langue sauvage ou des langues étrangères : ils s'éloignaient au lieu de se rapprocher de nous. Mais grâce aux nouvelles mesures et au zèle de l'instituteur, chaque jour, on se rapproche de ce but. »³

Après son licenciement, l'instituteur défend lui aussi son bilan dans l'avant-propos de sa grammaire du wolof :

« D'heureux essais faits à l'école du Sénégal, depuis 1816 jusqu'en 1820, ont prouvé que les noirs sont doués d'une grande intelligence ; plusieurs Wolofs, en moins de quatre ans, y ont appris la langue française, les éléments de géographie, de physique, de chimie, d'histoire naturelle, et la navigation. De plus, ils ont appris à écrire et raisonner leur langue maternelle, qui n'avait jamais été écrite. »⁴

Ces éléments sont confirmés, et même améliorés, par le rapporteur Basset dans le rapport qui suit l'avant-propos de la grammaire :

« Les progrès de l'école établie à Saint-Louis furent tellement rapides que, dans l'espace de deux ans, les enfants furent capables de lire et d'écrire en français⁵ le wolof. »⁶

Mais ces avis ne sont pas unanimes et Dard compte autant de détracteurs que de partisans. Alors qu'il ne cesse, depuis la France, de solliciter une nouvelle nomination au Sénégal, il trouve sur son chemin les gouverneurs Gerbidon (en poste de 1827 à 1828) et Jubelin (en poste de 1828 à 1829), qui s'acharnent à contester ses mérites. Gerbidon, tout d'abord, affirme que la méthode de Dard n'a donné aucun résultat :

« La vérité est que l'intelligence des nègres est en général très bornée et que ceux de Saint-Louis n'ont jamais rien su de ce que M. Dard prétend leur avoir appris. Il est très permis d'être l'ami des noirs, mais il faudrait être aussi un peu l'ami de la vérité. On ne sert pas une cause par les exagérations (pour ne pas dire pis) que s'est permises l'ancien instituteur de Saint-Louis. Elles peuvent être bien accueillies par quelques esprits systématiques qui trouvent bon tout ce qui flatte leurs idées, mais elles sont repoussées par les gens sages qui, en contact avec les choses, les voient telles qu'elles sont. »⁷

¹ Commandant à Ministre, n° 92, 27 août 1818. A.N.S.O.M. Affaires politiques 2796/1 et A.R.S. 2 B 3 f° 92 v°, cité par Denise Bouche, *op. cit.*, p. 59.

² Créé en 1789 et disparu en 1901, le *Moniteur* transcrivait notamment les débats de l'Assemblée.

³ Le *Moniteur Universel*, n° 31, 27 novembre 1818, p. 1386,

⁴ Jean Dard, *op. cit.*, Avant-propos p. XXII.

⁵ « écrire en français le wolof » a le sens de « écrire le wolof en orthographe française ».

⁶ Basset, Rapport fait à la société pour l'instruction élémentaire, in Jean Dard, *op. cit.*, p. XXVII

⁷ Commandant et administrateur à Ministre, n° 250, 12 décembre 1827. A.R.S. 2 B 12 f° 25, cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 60.

Quant à Jubelin, il effectue une enquête plus approfondie et en tire des conclusions qui ne sont pas à l'avantage de Dard. Il réfute ainsi les performances énoncées dans la préface de la grammaire de wolof qui, selon lui, présente « relativement aux résultats obtenus par l'école, des détails qui ne reposent sur aucune réalité. »¹ Il insiste d'autre part sur la nécessité d'enseigner uniquement en français.

Il est difficile aujourd'hui d'évaluer précisément les réussites et les échecs de Dard, tant les avis sur le sujet divergent. Les éloges dont il a fait l'objet donnent à penser qu'il a eu de bons résultats dans une certaine mesure, mais il est également probable que, pour mieux se défendre face aux accusations dont il faisait l'objet, il a exagéré la portée de ses succès et vanté ses mérites plus que de raison, comme semble le montrer l'examen détaillé des sources². A son corps défendant, l'instituteur a dû faire face à des obstacles importants qui ne lui laissaient que peu de chances de complète réussite : il a dû monter *ex nihilo* une école en appliquant une nouvelle technique, la méthode d'enseignement mutuel, qui n'était pas adaptée au contexte ; il était pour cela essentiellement seul, jeune instituteur fraîchement sorti de l'école normale, et il a dû élaborer sa propre méthode par tâtonnements, sans pouvoir s'appuyer sur des expériences antérieures, ni sur une équipe enseignante ou même un mentor compétent ; apprendre une langue à une classe de 80 enfants, sans matériel pédagogique *ad hoc*, relevait de la gageure ; il avait certes beaucoup travaillé à apprendre la langue wolof et à la codifier en vue d'une utilisation à des fins éducatives, mais il ne pouvait pas en avoir une connaissance complète en un temps si restreint, puisqu'il n'est resté en poste que quatre ans ; il ne connaissait pas plus parfaitement les systèmes de représentation des Sénégalais, et sa méthode basée sur une simple traduction du vocabulaire ne pouvait remplir le fossé culturel qui le séparait de ses élèves³.

Son intuition était donc bonne, et elle sera reprise près de deux siècles plus tard, mais il n'avait assurément pas, à l'époque, les moyens de mener à bien cette première tentative d'enseignement en langue maternelle.

Cela étant posé, les résultats de Dard, quels qu'ils aient été, ne sont pas les seuls en cause dans sa révocation. On lui reproche aussi (et surtout ?), sa trop grande proximité avec la population locale. Dès 1817, en effet, il épouse « à la mode du pays » une *signare*⁴ de Saint-Louis, qui lui donne un fils la même année⁵. Cela ne plaît guère au préfet apostolique, l'abbé Giudicelli, qui rédige un rapport virulent accusant l'instituteur de tous les maux. En 1824, le gouverneur Le Coupé, s'opposant au retour de Dard à Saint-Louis, écrit un autre rapport au ministre qui résume les reproches faits à l'enseignant :

¹ Gouverneur à Ministre, n° 88, 20 mars 1829. A.N.S.O.M. Affaires politiques 2796/1, cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 70.

² Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp.58 et 60.

³ Voir à ce sujet Jean-Pierre Makouta-Mboukou, *Le français en Afrique noire. Histoire et méthode de l'enseignement du français*, Bordas, Paris, 1973, pp. 17-32 et 153-167.

⁴ Les *signares* (du portugais *senhora*, « dame »), étaient des femmes africaines qui vivaient en concubinage avec des Européens d'un certain statut social, ou les épousaient « à la mode du pays », c'est-à-dire selon le droit coutumier. Ces mariages ne duraient que le temps de l'affectation des maris européens mais ils permettaient aux *signares* d'exercer leur influence et de se constituer un capital.

⁵ Robert Cornevin, *art. cit.*, pp. 233-234.

« ici l'opinion ne lui est pas très favorable. Une amitié scandaleuse, suivie d'une querelle plus scandaleuse encore avec l'abbé Giudicelli, des documents, ou plutôt des dénonciations publiées au sujet de la traite des noirs, des relations difficiles et pénibles pour les autorités locales, un concubinage public, et dans les derniers temps un dégoût de la colonie excessif et contagieux (...) »¹.

Les griefs à son encontre sont donc politiques autant que moraux : il avait le tort de trop s'être rangé du côté de la population locale, d'une manière qui pouvait être perçue comme hostile par la communauté des colons. De fait, dans plusieurs de ses écrits, il exprime une pensée de nature à déplaire à beaucoup d'entre eux, moins convaincus que lui des qualités des autochtones et persuadés en revanche du bien-fondé de leur présence sur le sol sénégalais :

« On s'est plu à calomnier les nègres, en cherchant à légitimer l'affreux commerce de la traite ; on les a souvent dépeints aux yeux de l'Europe comme des êtres barbares, dépourvus de toutes les prérogatives de l'intelligence, et incapables de toute sociabilité ; en un mot, comme des êtres tenant le milieu entre l'homme et la brute.² (...) Le propre de la servitude est de dégrader les âmes. Si les chaînes du nègre ont pu lui ôter son courage, son énergie, elles ne peuvent lui ôter sa générosité ni ses vertus. (...) Tels sont les hommes que les Européens ont opprimés, et que plusieurs écrivains ont comparés aux orang-outangs. »³

Enfin, ses efforts pour donner une place de choix à la langue maternelle des élèves dans son école ne furent pas unanimement appréciés : son projet « de faire du wolof une langue écrite et enseignée » était « en complète contradiction avec les intentions de ses protecteurs parisiens »⁴.

1.4.2.1.3. Changement de cap linguistique

Après le départ de Dard, la période des années 1820-1830 voit s'opérer un changement de cap sur le plan des pratiques linguistiques à l'école.

Ses premiers successeurs, d'abord Daspres, son ancien adjoint, puis Briqueler, poursuivent son œuvre dans une certaine mesure, n'éliminant pas totalement la langue wolof de l'enseignement. Cette continuité est ainsi décrite par Briqueler dans un courrier qu'il adresse en avril 1823 au gouverneur Roger :

« Jusqu'à présent l'on a trouvé que les sénégalais comprenaient difficilement la langue française ; les tournures de leur langue naturelle n'ayant aucun rapport avec la nôtre en sont la cause principale. J'ai cherché à faire disparaître cette difficulté par la comparaison des deux langues et surtout en leur faisant analyser tous les mots de leurs leçons journalières. Le résultat a répondu à mon attente, et j'ose espérer que cette difficulté n'en sera plus une »⁵.

¹ Commandant à Ministre, n° 165, 30 juillet 1824. A.N.S.O.M. Sénégal X 2a, cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 59.

² Jean Dard, *op. cit.*, Avant-propos, p. VII.

³ Jean Dard, *op. cit.*, p. XI.

⁴ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 67.

⁵ Briqueler au gouverneur, Archives des Outre-mer, Direction des affaires politiques, ANOM 61 COL 2796, Dossier Sénégal – écoles 1816-1870, Dossier 2796/1.

Mais les jours de l'éducation bilingue sont comptés : en novembre 1828, l'amiral contrôleur Roussin transmet à Jubelin, le nouveau gouverneur, un rapport qui tente d'expliquer les mauvais résultats de l'école publique de Saint-Louis sur le plan de l'acquisition du français. Selon lui, ils ne sont pas imputables au manque d'intelligence des élèves mais à l'environnement dans lequel ils évoluent, et à l'inefficacité des maîtres qui

« ne profitent pas assez du temps que les enfants passent aux écoles, ne s'astreignent pas à n'y parler qu'en français et leur parlent eux-mêmes trop peu dans cette langue. Dès qu'un maître a un moniteur¹ assez intelligent pour le comprendre, il ne parle habituellement à ses élèves que par son intermédiaire et ce qu'il lui dit en français est répété, par ce dernier, aux écoliers dans leur langue. »²

C'est d'emblée le wolof, jugé trop présent dans les classes, qui est mis en cause. Mais le contrôleur Roussin va plus loin, pointant également le problème de l'environnement des élèves, qui serait l'une des raisons de l'échec de l'apprentissage du français : « les enfants, tout en suivant nos écoles, restent trop en contact avec leurs parents, leurs amis, leurs domestiques, leurs esclaves », et la conséquence en serait que

« l'éducation, si elle n'y est pas fort négligée, y est au moins fort superficielle et ses impressions, par conséquent, trop peu profondes pour frapper d'une manière durable des enfants qui n'ont point cessé d'être soumis à l'influence des habitudes au milieu desquelles ils continuent de vivre, et dont l'empire, au lieu de diminuer, ne peut que s'accroître avec l'âge. »³

L'année suivante, Jubelin écrit au ministre et fait état des problèmes scolaires évoqués dans le rapport Roussin : les connaissances enseignées sont mal assimilées par les élèves, qui ont en conséquence une maîtrise insuffisante du français, dont la pratique courante est pourtant considérée comme un prérequis à tout apprentissage⁴. La méthode mutuelle n'est pas contestée, mais le recours au wolof est encore incriminé :

« Le vice fondamental du système d'enseignement, c'est l'emploi de la langue indigène, langue parlée mais non écrite, comme moyen d'arriver à l'instruction des élèves (...). C'est là l'obstacle sérieux, la difficulté capitale : tant que l'usage du wolof ne sera pas exclu des leçons de l'école et pour ainsi dire retranché aux élèves, on n'obtiendra jamais de succès réel et on retombera toujours dans l'inconvénient de n'inculquer aux enfants que des notions superficielles, confuses et passagères, que la plupart oublieront aussitôt qu'ils auront quitté l'école. »⁵

Le problème de l'environnement familial est également mentionné, les élèves retournant chez eux dès la fin des classes et reprenant le cours de leurs vies dans leur langue maternelle :

¹ Les moniteurs sont, dans le système d'enseignement mutuel, les élèves les plus avancés qui sont chargés de transmettre l'enseignement aux autres.

² Rapport du contrôleur Roussin au gouverneur, 29 novembre 1828, Archives des Outre-mer, Direction des affaires politiques, ANOM 61 COL 2796, Dossier Sénégal – écoles 1816-1870, Dossier 2796/1.

³ *Ibid.*

⁴ Joseph Gaucher, Les débuts de l'enseignement en Afrique francophone : Jean Dard et l'école mutuelle de Saint-Louis au Sénégal, Le livre africain, Paris, 1968, pp. 107-108.

⁵ Courrier du gouverneur Jubelin au ministre, 20 mars 1829, Archives des Outre-mer, Direction des affaires politiques, ANOM 61 COL 2796, Dossier Sénégal – écoles 1816-1870, Dossier 2796/1.

« là, chacun reprend avec les habitudes de ceux qui l'entourent l'usage exclusif de la langue wolof et sa première ignorance. Au bout de quelque temps, les germes imparfaits que les leçons de l'école ont déposés dans son esprit s'effacent entièrement et toute trace d'éducation a disparu »¹.

La conclusion est limpide : pour faire progresser les élèves, il faut qu'ils ne soient plus soumis à l'influence du wolof, qui devra disparaître de l'enceinte de l'école, et autant que possible de l'environnement quotidien des enfants. Pour les soustraire à leur milieu familial et social, il est proposé de mettre sur pied à Saint-Louis un internat où les élèves auront l'occasion de pratiquer leur nouvelle langue en dehors des heures de cours, dans un contexte exclusivement francophone et de culture française, où ils ne seront pas soumis aux influences extérieures.

Le gouverneur recrute alors un ancien professeur de l'école militaire, M. Ballin, en tant que directeur de l'enseignement. Sa mission est de mener à bien un plan de redressement de l'institution scolaire, qui comprendra un important volet linguistique. Il prépare donc un projet éducatif qu'il adresse au gouverneur, où il reprend les différents points abordés précédemment. Pour l'apprentissage de la langue française il est acquis à la méthode directe, qui consiste à ne jamais passer par la langue maternelle :

« il est indispensable d'habituer de bonne heure les élèves à l'usage de la langue française, et pour cela l'enseignement doit se faire exclusivement en français, dût-on, dans le principe, éprouver des difficultés ou du retard ; je ne vois pas l'utilité de la grammaire wolofe, puisque cette langue n'est, pour ainsi dire, que parlée ; les enfants ne peuvent pas l'oublier, ils la retrouveront partout hors de l'école. »²

Il prévoit bien dans son plan d'action la création d'un internat qui doit opérer une coupure des enfants avec leur milieu familial et culturel :

« Le français n'étant pas la langue généralement adoptée dans les habitudes de la vie, je crois qu'il sera impossible d'obtenir des élèves externes qui ne restent que quelques heures dans les écoles une connaissance même superficielle de cette langue. Une maison d'éducation établie à l'instar de celles de France, dans laquelle les externes recevraient l'instruction avec les élèves internes pour qui le français serait d'un usage habituel, atteindrait le but que le gouvernement se propose. »³

On constate que le projet de Ballin est à l'opposé à celui de Dard sur plusieurs points : il opte pour la méthode directe alors que son prédécesseur avait pu constater que cette technique ne fonctionnait pas ; il exclut par ailleurs la langue wolof de l'enceinte scolaire, où elle est jugée inutile, et va même jusqu'à préconiser une rupture avec le milieu familial pour plus d'efficacité dans l'apprentissage du français. En quelques années, on passe donc d'une approche inclusive s'appuyant sur l'environnement des enfants à une approche assimilatrice qui exclut leur langue maternelle et les éloigne de leur culture d'origine.

¹ *Ibid.*

² Courrier de Mr Ballin, directeur de l'enseignement public au Sénégal, à Monsieur le maître des requêtes Directeur des colonies, 25 septembre 1829, Archives des Outre-mer, Direction des affaires politiques, ANOM 61 COL 2796, Dossier Sénégal – écoles 1816-1870, Dossier 2796/1.

³ *Ibid.*

Ballin n'aura en fait guère le loisir de pousser très loin ses expériences : il se fait en effet rapatrier en septembre 1829, neuf mois après son arrivée. L'école est de nouveau en déshérence, et connaît dans les années qui suivent une succession d'enseignants improvisés, instituteurs, abbés ou militaires¹. Jean Dard, qui ne cessait de réclamer son retour au Sénégal depuis 1821, obtient finalement gain de cause à la fin de 1832 et reprend l'enseignement en wolof. Mais sa nouvelle mission sera brève, puisqu'il décède en octobre 1833². L'inspecteur Guichon de Grandpont, l'un de ses soutiens, écrit en 1834 que « ce fut une grande perte pour les élèves »³.

Après lui, personne ne reprend le flambeau de l'enseignement en wolof à Saint-Louis. La conception de « l'école indigène » telle qu'élaborée par Ballin, plus en adéquation avec les objectifs des autorités coloniales, l'emporte, mettant un terme à la première expérience de scolarisation en langue maternelle en Afrique subsaharienne francophone. Gardons bien à l'esprit toutefois que ceci ne concerne pour l'instant que les élèves des écoles de Saint-Louis, c'est-à-dire une poignée d'enfants et de jeunes gens.

1.4.2.1.4. Une idéologie en construction

C'est en cette première partie du XIX^e siècle, alors que la France est de nouveau une monarchie depuis 1814, que la doctrine qui sous-tend l'entreprise coloniale s'affine, et qu'un début de politique linguistique commence à émerger en ce qui concerne les toutes nouvelles écoles d'Afrique occidentale.

On observe que l'imposition du français comme unique langue d'enseignement n'a pas prévalu d'emblée : jusqu'à l'adoption du projet Ballin, le recours à la langue locale était en effet perçu comme judicieux et validé par le pouvoir, local comme central. Jean Dard n'avait pas reçu de consignes allant dans le sens d'une assimilation à marche forcée, comme le fait remarquer Jean-Pierre Makouta-Mboukou :

« Si donc Jean Dard avait reçu des consignes en vue d'une assimilation des Nègres, il n'aurait pas dévié si vite, et n'aurait pas bénéficié de l'appui du gouverneur Fleuriau qui confirmait la valeur de la méthode de Jean Dard dans ses rapports au ministre de la Marine, ni surtout de l'approbation du ministre de la Marine lui-même qui, de Paris, supervisait l'action de Jean Dard. »⁴

Il n'y avait donc alors aucun rejet des langues locales, le pouvoir central n'ayant pas encore fixé sa doctrine sur ce sujet. En cette période où l'expansion outre-mer ne faisait que démarrer, le terrain scolaire était pratiquement vierge de toute implantation française, et ceux qui devaient installer et développer des écoles n'avaient aucun véritable modèle. Les pionniers de l'instruction publique ont donc procédé par tâtonnements avec « de faibles moyens au service d'un but qu'on ne concevait pas clairement »⁵.

¹ Robert Cornevin, *art. cit.*, p. 241.

² Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 58.

³ Rapport de l'inspecteur colonial, 5 novembre 1834. A.N.S.O.M. Sénégal X 3 bis, cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 61.

⁴ Jean-Pierre Makouta-Mboukou, *Le français en Afrique noire. Histoire et méthode de l'enseignement du français en Afrique noire*, Bordas, Paris, 1973, p. 18.

⁵ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 52.

Certains éléments donnent cependant à penser que, malgré ce fond d'improvisation, des motivations claires sont bien présentes dès le départ. Denise Bouche note que Jean Dard est envoyé au Sénégal en 1817, immédiatement après que le gouverneur Schmaltz a repris Saint-Louis, occupée par les Britanniques depuis 1809. Elle en déduit que « tant de hâte ferait supposer de la part du gouvernement français une politique de l'enseignement délibérée et un but précis », et qu'ils « existaient certainement mais ne furent pas exprimés sur le moment »¹. De fait, le ministre n'avait à l'origine donné aucune consigne au gouverneur concernant l'éducation, mais un courrier qu'il lui envoie en décembre 1818 donne quelques indications sur la vision ministérielle de l'implantation en Afrique :

« J'approuve que vous renonciez à l'idée de lier au plan de colonisation un plan de missions destinées à la conversion des Africains. Le temps n'est pas encore venu d'introduire le christianisme parmi les indigènes des rives du Sénégal et ils y seront préparés beaucoup mieux, quoique de loin, par le travail libre et l'instruction élémentaire que par des tentatives de prosélytisme prématurées et peut-être dangereuses. »²

Il laisse donc entendre que la création d'écoles a pour objectifs, entre autres, de préparer les Africains à être christianisés, mais qu'il ne faut surtout rien précipiter.

La situation commence à évoluer quand arrive le gouverneur Jubelin et qu'il décide, vers 1829, de mettre un terme à l'expérimentation de Dard en optant résolument pour une voie plus tranchée, allant dans le sens d'un début d'assimilation. Il estime en effet que l'œuvre de l'école est

« d'effacer graduellement ces différences d'éducation, de langage et de mœurs qui sont ici les seuls obstacles au rapprochement et à la fusion de toutes les classes ».

Puis il réaffirme l'importance de la langue française pour la réussite du projet colonial :

« Ainsi, amener les habitants Indigènes à la connaissance et à l'habitude du français, et associer pour eux à l'étude de notre langue celle des notions élémentaires les plus indispensables, leur inspirer le goût de nos livres et de notre industrie, enfin créer chaque année parmi eux une pépinière de jeunes sujets propres à devenir l'élite de leurs concitoyens, à les élever à leur tour et à propager insensiblement les premiers éléments de la civilisation européenne chez les peuples de l'intérieur, tels devraient être les fruits du nouvel établissement »³.

Le rapport de la commission qu'il a mise sur pied justifie par ailleurs la recommandation de créer un internat qui

« permettrait de s'emparer de la génération nouvelle, de transformer les jeunes africains en véritables français et de fonder sur la base de l'affectation la prépondérance de la

¹ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 52-53.

² Christian Schefer, *Instructions générales données de 1763 à 1870 aux gouverneurs et ordonnateurs des établissements français en Afrique Occidentale*, E. Champion, Paris, 1921, Tome 1, pp. 308-309.

³ Courrier du gouverneur Jubelin au ministre, 20 mars 1829, Archives des Outre-mer, Direction des affaires politiques, ANOM 61 COL 2796, Dossier Sénégal – écoles 1816-1870, Dossier 2796/1.

France sur les rives du Sénégal et de proche en proche sur la côte occidentale d'Afrique. »¹

Un pas est encore franchi, qui définit une autre ambition pour l'enseignement du français : créer une élite qui servira de pont entre les colons et les populations locales.

Un an plus tard, en février 1830, Ballin, le directeur de l'enseignement public, demande au gouverneur Brou la création d'un collège à Saint-Louis et définit ce faisant la place de l'éducation dans un dispositif qui doit, *in fine*, servir les intérêts de la France :

« Toutes les ressources que l'on peut attendre de l'industrie reposent sur l'instruction ; elle développe et dirige les facultés naturelles ; par elle l'énergie morale est excitée, l'homme apprend ce qu'il peut faire, ce qu'il peut devenir. Sous un bon gouvernement, chacun doit avoir sa part d'instruction selon sa position sociale. Ici les indigènes doivent contribuer à la prospérité de la colonie, ils le doivent par cela même qu'elle est leur patrie. »²

Tous ces échanges font apparaître en filigrane le dessein colonial : l'instruction que l'on donnera à quelques-uns, selon leur rang dans la hiérarchie locale traditionnelle, sera destinée à servir les intérêts français, ceux de l'Église qui aspire à convertir les âmes, ceux de l'État qui veut diffuser ses idées, et ceux des industriels qui souhaitent exploiter les richesses des nouveaux territoires. Si la formule « mission civilisatrice » n'est pas encore de mise, l'idée émerge au fil des décennies mais, dans un premier temps, sous la bannière de la religion chrétienne.

La langue française est l'outil nécessaire de ces ambitions, en ce qu'elle rend possible la communication et les échanges, et elle devient donc la seule langue de scolarisation. Cette nouvelle *doxa*, qui établit que l'instruction devra exclure les langues locales, prévaudra en Afrique Occidentale jusqu'à la période des indépendances³. Il faudra alors attendre plus d'un siècle et demi pour que l'idée d'un enseignement en langue maternelle émerge à nouveau.

1.4.2.2. Les écoles des congrégations religieuses

Avant d'examiner la façon dont les congrégations enseignantes se sont implantées dans les territoires annexés, et tout particulièrement en Afrique occidentale, nous devons préciser que les établissements qu'elles dirigeaient étaient des écoles publiques, bien que confessionnelles. Les maîtresses et les maîtres, qu'ils soient religieux ou laïcs, étaient nommés et payés par l'État français. Tout comme Jean Dard et ses successeurs, les Sœurs de Saint-Joseph de Cluny et les Frères de Ploërmel étaient donc placés sous l'autorité des gouvernements, hexagonal et local⁴, selon un partenariat que Denise Bouche décrit ainsi : « La diffusion de

¹ Rapport sur l'instruction publique au Sénégal, s.d. (fin 1846), signé des sept noms des membres de la commission de l'Instruction publique, A.N.S.O.M. Sénégal X, 3 bis, cité par Denis Bouche, 1975, *op. cit.*, p. 115.

² Courrier du directeur de l'enseignement public Ballin au gouverneur Brou, février 1830, Archives des Outre-mer, Direction des affaires politiques, ANOM 61 COL 2796, Dossier Sénégal – écoles 1816-1870, Dossier 2796/1.

³ Omar Ka, « Une nouvelle place pour le français au Sénégal ? », in *The French Review*, Vol. 67, n° 2, USA, 1993, pp. 277-278

⁴ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 3.

l'instruction élémentaire était donc considérée comme un moyen de préparer l'Afrique à recevoir le christianisme. L'évangélisation, à son tour, devait marcher de pair avec la colonisation. »¹

1.4.2.2.1. Les Sœurs de Saint-Joseph de Cluny

L'implantation d'une première école confessionnelle au Sénégal suit de près celle de l'école des garçons de Jean Dard. On la doit à la Mère Anne-Marie Javouhey², fondatrice en 1806-1807 de la congrégation des Sœurs de Saint-Joseph de Cluny, qui deviendra la principale communauté de sœurs enseignantes au Sénégal.

Après avoir créé en 1815 un cours normal élémentaire basé sur l'enseignement mutuel, Anne-Marie Javouhey est sollicitée en 1816 par le Ministre de l'intérieur Lainé, qui l'incite à envoyer des religieuses dans les colonies afin « de créer dans nos possessions d'outre-mer des asiles pour les malades et les infirmes, des écoles pour les enfants »³. Les premières sœurs partent ainsi en janvier 1817 pour l'île Bourbon (devenue La Réunion) et y ouvrent plusieurs établissements scolaires.

Sept autres nonnes partent ensuite pour le Sénégal, en 1819, afin de prendre en charge l'hôpital de la Marine de Saint-Louis. L'offre scolaire pour les filles commence à s'y structurer en 1822, quand un séjour sur place de la mère Javouhey permet de consolider la petite école lancée difficilement en 1819 et d'en ouvrir une autre à Gorée. Les deux sites connaissent rapidement le succès : celui de Saint-Louis rassemble une centaine d'élèves dès fin 1822 ; quant à Gorée, on y compte d'abord 64 jeunes filles de 20 à 27 ans, auxquelles s'ajoutent rapidement un grand nombre d'enfants⁴.

En ce qui concerne la composition des effectifs, les sœurs accueillent dans un premier temps quelques rares Européennes et surtout des jeunes filles métisses issues des classes favorisées et destinées à être assimilées par l'éducation. Les jeunes filles noires, quant à elles, peuvent être admises à « l'école des jeunes négresses », fondée en 1826 à Saint-Louis sur une décision du gouverneur Roger afin de « former de bonnes mères de famille », capables de parler français et de rendre des services sans jamais prétendre sortir du rang inférieur qui doit être le leur. Quelques élèves, noires mais non esclaves, ont ainsi accès à une instruction de base en internat, où elles apprennent essentiellement à tenir une maison et jardiner, et accessoirement un peu de lecture, d'écriture et d'arithmétique. Mais l'expérience est un échec et ne dure, semble-t-il, que quelques années⁵. Ces jeunes filles seront donc désormais scolarisées également chez les sœurs de Saint-Joseph à Saint-Louis, mais dans le cadre d'une ségrégation raciale, religieuse et sociale. D'un côté les « demoiselles », métisses de bonnes familles, sont formées à être des maîtresses de maison exemplaires et vertueuses en vue de trouver un bon mari ; elles apprennent la grammaire française, l'histoire sainte, l'histoire et la géographie de la France, un peu d'histoire de l'Afrique, quelques bases de

¹ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 53.

² Pour la vie de Sœur Anne-Marie Javouhey, voir Robert Cornevin, *art. cit.*, pp. 227-246.

³ Archives nationales du Sénégal, 1G/065, 1870-1848.

⁴ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 401.

⁵ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 401-403.

mathématiques et des travaux d'aiguille. Les filles noires de moindre condition, quant à elles, sont entassées dans des classes spéciales où on leur enseigne seulement la lecture, le catéchisme, la prière, un peu d'histoire sainte et la couture¹. Cette éducation au rabais est ainsi justifiée dans un rapport de 1858 : « La destinée que le sort réserve à ces enfants ne permet pas de pousser plus loin leur instruction, et d'ailleurs le zèle des institutrices se heurte à leur ignorance du français »².

Pour ce qui est des deux autres villes qui composeront les Quatre Communes, l'enseignement n'y est pas confié aux Sœurs de Saint-Joseph de Cluny mais aux Sœurs de l'Immaculée Conception de Castres, ou « sœurs bleues ». Installées à Dakar à partir de 1848, elles y ouvrent progressivement quelques classes. Trente ans plus tard, en 1878, elles installent une autre école à Rufisque³. Plus modestes que les Sœurs de Saint-Joseph, elles prodiguent un enseignement centré essentiellement sur les travaux manuels et apprennent aux filles à coudre, lire et prier⁴.

Finalement, en 1900, on compte entre les deux congrégations 186 élèves pour onze sœurs à l'école de Saint-Louis, 163 élèves pour six sœurs à Gorée, 176 élèves pour cinq sœurs à Dakar et 84 élèves pour trois sœurs à Rufisque⁵. Deux ans plus tard, en 1902, on trouve dans les documents un total de 647 filles scolarisées, se répartissant entre « 289 Européennes et assimilées et 358 indigènes »⁶.

Pour conclure sur les congrégations de sœurs au XIX^e siècle, on retient en premier lieu que l'enseignement qu'elles prodiguent concerne presque exclusivement les filles des Quatre Communes. Ensuite, les seules à recevoir une véritable éducation en français sont celles issues de familles de rang social élevé, les autres étant instruites *a minima*. C'est donc une toute petite minorité qui apprend réellement la langue française, celle-ci n'étant d'ailleurs pas une priorité pour les sœurs, plus préoccupées d'enseignement religieux.

1.4.2.2.2. Les Frères de l'Instruction chrétienne, ou Frères de Ploërmel

1.4.2.2.2.1. L'implantation des frères au Sénégal

Les Frères de Ploërmel, dont nous avons déjà évoqué la création en Bretagne au début des années 1820, sont également très emblématiques de l'histoire de l'école au Sénégal au XIX^e siècle. Bien qu'ayant pour intention initiale de se développer uniquement dans leur région

¹ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 417-420.

² Rapport de la commission supérieure des études, Gorée, 15 septembre 1858, ANSOM, Affaires politiques 2796/1, cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 417-418.

³ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 407.

⁴ Elizabeth A. Foster (Traduction de François Proulx), « "En mission, il faut se faire à tout". Les Sœurs de l'Immaculée Conception de Castres au Sénégal, 1880-1900 », in *Histoire et missions chrétiennes*, Karthala, n°16, 2010, pp. 73 à 108.

⁵ Rapport d'ensemble sur la situation politique, économique et administrative pendant les années 1900, 1901 et 1902, Saint-Louis, ANOM, Sénégal et dépendances, a.d. A.R.S, pb2 4° 164, cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 408.

⁶ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 422.

d'origine, les frères se laissent finalement tenter par les « Vieilles Colonies »¹ et, à la demande du ministre de la Marine, cinq d'entre eux partent pour la Guadeloupe en 1837, puis cinq autres pour la Martinique en 1839. L'entreprise est rapidement florissante puisque, dès 1843, frère Ambroise, le directeur principal des Antilles, dirige des établissements où officient plus de 30 frères pour 1300 élèves, des chiffres qui ne cesseront d'augmenter par la suite².

Dans le même temps, l'enseignement prodigué à l'école initialement créée par Jean Dard à Saint-Louis s'est dégradé, faute d'instituteurs compétents. Les notables et le gouverneur sollicitent le ministre, qui s'adresse, là encore, aux Frères de Ploërmel en 1837. Les négociations pour les faire venir au Sénégal sont longues et ardues, les réticences étant importantes de part et d'autre : d'un côté, une partie de l'administration se méfie des congrégations religieuses ; de l'autre, La Mennais rechigne à envoyer des maîtres en terre musulmane alors qu'il en manque pour satisfaire la demande en Bretagne. Il finit par se laisser fléchir, mais en posant plusieurs conditions, notamment sur leur autonomie sur place. Ils sont deux, frère Eutyme, un Breton de 30 ans, et frère Héraclien, un Créole martiniquais de 36 ans, à embarquer ainsi pour le Sénégal où ils arrivent en novembre 1841³. Suivront six décennies durant lesquelles l'Institut de Ploërmel aura la mainmise sur la majeure partie de l'éducation des garçons en Afrique occidentale, et un quasi-monopole dans les villes, malgré l'implantation d'écoles laïques sous Faidherbe⁴.

A peine arrivés, les deux frères prennent en charge l'école de Saint-Louis mais on attend d'eux également qu'ils créent un autre établissement à Gorée. Les négociations, tant avec les autorités locales qu'avec leur direction en Bretagne, sont, une fois de plus, complexes et connaissent de multiples péripéties : l'école ouvre fin 1843 mais ferme trois ans plus tard pour ne rouvrir de façon durable qu'en janvier 1849⁵.

Durant le demi-siècle qui suit, ils s'implantent aussi à Dakar, où ils connaissent de nouveau des débuts difficiles : ils prennent en 1869 la relève des pères du Saint-Esprit dont l'école végète depuis des années, ne font guère mieux dans un premier temps et ferment dès 1870, mais l'établissement redémarre finalement en 1882. A Rufisque, la troisième des Quatre Communes, ils reprennent en 1888 l'école créée en 1883 par des laïques. Ils vont aussi jusqu'en Casamance, où ils installent un établissement en 1901, à la suite, là encore, des pères du Saint-Esprit. Ils fondent enfin une école à Conakry en Guinée en 1902, peu avant que la laïcisation de l'enseignement soit imposée par Paris⁶.

En règle générale, les établissements scolaires des Frères de Ploërmel connaissent le succès, si l'on en juge par la progression de leur fréquentation. A Saint-Louis, les effectifs sont

¹ Ce terme désigne les possessions françaises de la première colonisation, jusqu'en 1815. Ces colonies sont situées essentiellement outre-Atlantique, à l'exception de quelques comptoirs en Inde et de l'île de Gorée au Sénégal.

² Voir l'historique de la création de la congrégation par Joseph Michel, *op. cit.*, pp. 143-152.

³ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 107.

⁴ voir Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 93, 119 et 161. Quelques rares écoles privées et écoles protestantes tentèrent leur chance mais sans parvenir à se développer et à perdurer.

⁵ Sur l'historique de l'installation des Frères de Ploërmel au Sénégal, voir Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 102-111.

⁶ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 145-147.

relativement stables jusqu'à la fin du siècle, avec environ 200 élèves, selon les périodes (de 153 en 1870 jusqu'à 265 en 1879) ; s'y ajoutent plusieurs autres cours annexes (cours du soir pour adultes et classes spéciales pour élèves trop jeunes ou trop âgés), où les chiffres sont variables à cause du manque d'assiduité des apprenants¹. L'école de Gorée compte quant à elle 128 écoliers à ses débuts en 1844 et jusqu'à 218 en 1873, ce qui représente un fort pourcentage des garçons de l'île en âge scolaire. Dakar connaît une évolution constante, démarrant à 46 élèves en 1882 pour en compter 179 en 1903, mais ce dernier chiffre, rapporté à la population de la ville à l'époque, montre en réalité un faible taux de scolarisation. Ce taux est encore plus bas à Rufisque, avec 103 garçons en 1902, mais la progression est régulière. Quant à Ziguinchor, les frères y trouvent 82 élèves lorsqu'ils reprennent l'école en 1888². A la fin du XIX^e siècle, entre ces différents sites, ils ont donc en charge la scolarité de plus de 800 élèves chaque année.

A leurs débuts, ils accueillent surtout des élèves chrétiens, issus de familles de colons ou de Noirs convertis, conformément à l'une des conditions posées à leur venue au Sénégal. Ils mettent donc peu d'entrain à accepter aussi des enfants musulmans « non assimilés », mais un décret du gouvernement provisoire de 1848 est promulgué au Sénégal, qui rend l'instruction obligatoire et gratuite dans ces territoires où l'esclavage vient d'être aboli³. Cette décision ne rentrera pas en application mais, sous la pression du gouvernement, les frères accueillent dans leurs classes de plus en plus d'élèves non chrétiens⁴. Signalons également que leurs écoles au Sénégal sont entièrement gratuites pour tous depuis leur arrivée, c'est-à-dire plusieurs décennies avant que ce ne soit le cas en France métropolitaine.

Pour ce qui est de l'enseignement à proprement parler, l'abbé de La Mennais est, contrairement à la mère Javouhey des Sœurs de Saint-Joseph de Cluny, opposé à la méthode mutuelle, dont il estime qu'elle revient à donner le pouvoir aux enfants et à ne pas leur apprendre à obéir à l'autorité. Chez les frères on applique donc la méthode d'enseignement dit « simultané », avec des classes organisées par niveaux, contenant elles-mêmes plusieurs divisions. A la tête de chaque classe on trouve un instituteur, secondé par des moniteurs⁵. On y apprend essentiellement le français, la lecture et l'écriture, la grammaire, le latin (jusqu'en 1882), l'histoire de France et l'histoire sainte, la géographie, l'arithmétique, l'algèbre, la géométrie, le dessin et la religion⁶.

1.4.2.2.2. Des missionnaires bretons peu formés à l'enseignement

En ce qui concerne l'origine des enseignants de la congrégation en Afrique occidentale, elle est homogène puisqu'ils viennent dans leur très grande majorité de Bretagne. Pour le reste,

¹ Denise Bouche, *art. cit.*, 1975, pp. 154-158.

² Chiffres dans Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 143-147.

³ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 141-142 et 147-148.

⁴ Denise Bouche, « L'école primaire des frères de Ploërmel à Saint-Louis du Sénégal (1841-1904) », in *Actes du quatre-vingt-treizième Congrès national des sociétés savantes*, Tours, 1968, Tome II, Bibliothèque Nationale, Paris, 1971, p. 227.

⁵ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 119-120.

⁶ Denise Bouche, *op. cit.*, pp. 165-168.

on trouve également douze missionnaires originaires des Antilles sur une période qui va de 1841 à 1877. Mentionnons aussi une tentative de former des recrues sénégalaises, dont l'un des buts était de disposer de maîtres capables de s'adresser aux élèves dans leur propre langue pour une plus grande efficacité : six jeunes hommes, noirs ou métis, sont ainsi envoyés à Ploërmel entre 1851 et 1863 ; l'un d'entre eux décède sur place et deux autres meurent un ou deux ans après leur retour au pays ; sur les trois qui restent, l'un quitte la congrégation, un autre veut repartir pour la France, et le dernier officie avec grande réussite à Saint-Louis et Gorée jusqu'à ce qu'il soit renvoyé en métropole pour être soigné après l'épidémie de fièvre jaune de 1867. L'expérience, coûteuse pour peu de résultat, n'est donc pas renouvelée¹.

La prédominance des frères bretons s'explique par l'implantation du siège des frères de l'Instruction chrétienne à Ploërmel en Bretagne. A cette raison s'ajoutent des circonstances historiques : dans les années 1840, à l'approche de la libération des esclaves, les autorités estiment qu'il faut envoyer plus de missionnaires pour évangéliser les affranchis, afin de parer à toute éventualité. Le ministre sollicite La Mennais pour qu'il trouve des candidats au départ, et l'abbé transmet la demande aux curés et recteurs de la région, qu'il prie de lui envoyer de nombreux postulants à la formation de missionnaire :

« M. le ministre de la Marine nous presse vivement de multiplier nos écoles coloniales, afin de préparer l'affranchissement des esclaves, et nous avons les plus puissants motifs de seconder ses vues. Il s'agit, en effet, d'instruire, de convertir à la vie chrétienne, à des mœurs pures, à des habitudes régulières, une population de près de trois cent mille âmes, qui ne connaît de Dieu que le nom, et pour laquelle la liberté ne serait qu'un funeste présent, si la religion ne lui apprenait pas à en régler l'usage. »²

L'appel est un succès, qui se confirme d'année en année, par exemple lorsque l'épidémie de 1867 voit périr huit des onze frères de Saint-Louis, et que 400 volontaires bretons se présentent pour les remplacer³.

Mais ces nouvelles recrues paraissent souvent n'avoir été que peu scolarisées elles-mêmes et elles sont parfois envoyées outre-mer sans y être pleinement préparées, ainsi que le décrit Joseph Michel :

« Leur instruction primaire était presque toujours à reprendre. Le frère Ambroise, qui joua un rôle très important dans le développement des écoles coloniales, ne savait ni lire ni écrire et ne parlait que le breton, lorsqu'il s'était présenté au noviciat. (...) On devine les difficultés qu'il fallait surmonter pour transformer en religieux-instituteurs de jeunes paysans sortis de l'école depuis cinq ou six ans. »⁴

La formation qui leur était donnée était sans doute insuffisante au regard de la tâche qui les attendait. Denise Bouche cite par exemple le courrier rédigé en 1866 par un jeune frère à l'adresse de l'abbé de La Mennais :

¹ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 134-135.

² Archives des frères de l'Instruction chrétienne, cité par Joseph Michel, *op. cit.*, pp. 148-149.

³ Joseph Michel, *op. cit.*, 1975, p. 147.

⁴ Joseph Michel, *op. cit.*, 1975, p. 150.

« Vous ne pourriez vous figurer quelle a été ma surprise lorsque, entrant pour la première fois dans ma classe, j'ai vu des petits bambins noirs comme des taupes, plus ou moins bien habillés, assez mal mouchés. Je ne pouvais en croire mes yeux »¹.

Le révérend préfère en fait conserver ses meilleurs enseignants pour les besoins des écoles de Bretagne, et il n'hésite pas à envoyer aux colonies des recrues qui n'ont pas encore terminé leur formation, car les fonds manquent pour financer les deux ans de préparation jugés nécessaires². Cette question des compétences requises devient un sujet de dispute entre la direction de Ploërmel et les supérieurs de la congrégation au Sénégal, qui se plaignent qu'on se débarrasse des mauvais éléments en les nommant outre-mer, alors qu'il faudrait au contraire y affecter les plus chevronnés pour faire face aux difficultés locales. Le frère Étienne-Marie ne mâche pas ses mots dans un courrier adressé à l'abbé en 1857 :

« On laisse passer en proverbe à Ploërmel qu'il n'y a que les parias qui vont aux colonies ; ceux qui ne sont bons à rien en France sont bons pour instruire les sauvages des colonies. Combien en est-il de ceux qui parlent ainsi et qui appellent nos enfants sauvages qui seraient bien embarrassés pour se débrouiller avec ces sauvages qui parlent et qui écrivent bien plus correctement qu'eux et qui les confondraient sur les mathématiques, la géographie et l'histoire. »³

Les décennies qui suivent sont faites d'arrangements fluctuants et plus ou moins satisfaisants, où l'on affecte les enseignants les plus compétents tantôt en Bretagne et tantôt en Afrique occidentale. Finalement, malgré quelques expériences malheureuses, Denise Bouche estime que « dans leur majorité les frères instituteurs remplissaient correctement les tâches qui leur étaient confiées et que, comme toujours, ce sont les cas scandaleux et exceptionnels qui se font le plus remarquer et laissent le plus de traces. »⁴ Il semble en outre que, conformément aux ordres des autorités, ils se sont abstenus de tout prosélytisme agressif envers leurs élèves musulmans et qu'ils ont été « des pédagogues appréciés de l'administration et des notables, chrétiens ou musulmans, des villes du Sénégal »⁵.

De 1841, date de leur arrivée, jusqu'à la fin du siècle, les frères de l'Instruction chrétienne auront ainsi fourni au Sénégal pas moins de 183 missionnaires⁶. Leur nombre est en augmentation constante durant la période, et l'on compte en moyenne un enseignant pour une trentaine d'élèves, très inégalement répartis selon les classes. Il faut préciser aussi que rares sont ceux qui restent au-delà des 55 ans, tant les conditions sont dures : ils bénéficient de peu de vacances, mènent une vie très frugale et travaillent de longues heures pour un salaire plus que modeste (« inférieur à celui qu'on jugeait insuffisant pour un instituteur laïc »⁷), sans

¹ Lettre au Supérieur général Saint-Louis, 20 mai 1866. A.F.I.C. Boîte 186, citée par Denise Bouche, *op. cit.*, p. 127. Le jeune missionnaire dont il est question est frère André-Avellin, âgé de 26 ans, originaire du canton de Savenay, qui allait disparaître dans l'épidémie de 1867.

² L'État a cessé de verser des subventions à cet effet depuis l'avènement de la deuxième République en 1848.

³ Frère Étienne-Marie à abbé de La Mennais, Saint-Louis, 19 décembre 1856, A.F.I.C. Boîte 186. Cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 128.

⁴ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 123.

⁵ Denise Bouche, *art. cit.*, 1976, p. 177.

⁶ Joseph Michel, *Missionnaires bretons d'outre-mer aux XIX^e et XX^e siècles*, PUR, Rennes, 2015, p. 147.

⁷ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 125.

compter un environnement climatique et sanitaire difficile pour des hommes peu habitués aux températures élevées et aux maladies tropicales. Souvent épuisés au bout de quelques années, beaucoup tombent malades et certains succombent aux épidémies récurrentes (1867, 1878, 1881, 1900 etc.).

1.4.2.2.3. Les écoles de mission

Pour compléter ce tableau de l'enseignement pris en charge par les congrégations, il nous faut aussi mentionner les écoles de mission. Les Frères de l'Instruction chrétienne de Ploërmel, les Sœurs de Saint-Joseph de Cluny et les Sœurs de l'Immaculée Conception de Castres exercent en effet uniquement dans les villes côtières, et leurs établissements sont en réalité des écoles publiques puisque l'État les subventionne intégralement.

Pour le reste, la présence catholique est assurée par des missions installées en divers endroits du territoire sénégalais. Partout où ils s'établissent, les religieux ouvrent des écoles où les enfants reçoivent un enseignement quelques heures par jour, toujours à des fins d'évangélisation¹. Elles sont financées en majeure partie par la congrégation romaine de la Propagande, et ponctuellement par l'Alliance française, fondée en 1883 à Paris pour diffuser la langue et la culture française à travers le monde.

La première d'entre elles est celle de Dakar, fondée en 1846 par la congrégation du Saint-Cœur de Marie, qui fusionne en 1848 avec la congrégation du Saint-Esprit. Il s'agit en réalité plutôt d'un orphelinat et d'un refuge pour esclaves rachetés, où l'instruction se résume à peu de choses. Ces mêmes Pères du Saint-Esprit ouvrent une autre mission à N'Gasobil sur la Petite-Côte² en 1864, dont l'objet est avant tout de former des séminaristes. Après des variations en effectifs, le nombre d'élèves s'y stabilise autour d'une quinzaine de futurs clercs et d'une soixantaine d'orphelins, qui bénéficient d'une certaine instruction tout en effectuant des travaux agricoles et manuels au service de la communauté³.

En dehors de ces deux établissements, on trouve des écoles en annexe de bon nombre de petites missions, destinées à instruire les enfants des villages aux alentours⁴. Implantées plus tardivement, elles sont présentes surtout chez les Sérères des environs de Thiès⁵, du Siné-Saloum⁶ et de la Petite-Côte, ainsi qu'en Casamance⁷. Ce sont principalement des classes de garçons, les filles n'étant alors que peu scolarisées, en dehors des Quatre Communes. Les quelques structures qui les accueillent sont en général tenues par des religieuses du Saint-Cœur de Marie, recrutées sur place et formées par les Sœurs de Saint-Joseph. L'éducation

¹ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 368.

² Côte au sud de Dakar et au nord du Siné-Saloum.

³ Voir Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 373-376 sur les missions des Pères du saint-Esprit à Dakar et N'Gasobil.

⁴ Voir Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 376-379 et 421-422 sur les petites écoles des missions.

⁵ Ville à 60 kms à l'est de Dakar.

⁶ Région au sud-ouest du Sénégal et au nord de la Gambie.

⁷ Partie sud du Sénégal, au sud de la Gambie.

qu'elles prodiguent est extrêmement limitée : outre l'enseignement religieux, on y apprend un peu de couture et parfois un peu de français¹.

Certaines de ces écoles restent très modestes pendant que d'autres connaissent un développement assez important, comme celle de Joal, qui accueille 60 garçons et autant de filles, ou celle de Fadiouth², qui éduque une centaine de garçons en 1909.

1.4.2.3. Les écoles non confessionnelles

Dans la plus grande partie du continent africain, l'éducation est intégralement entre les mains des missionnaires au XIX^e siècle, et elle le demeure même largement au XX^e siècle au Congo belge (actuelle République Démocratique du Congo) et dans certains pays d'Afrique australe et orientale³. A l'ouest, en revanche, le Sénégal fait exception avec une volonté affirmée de ne pas laisser tout le champ à l'instruction confessionnelle.

Après l'échec de la première expérience menée par Jean Dard à Saint-Louis à partir de 1816, les écoles laïques qui s'implantent sont pensées, voulues et mises en place par un artisan majeur de l'expansion dans cette partie de l'Afrique, le gouverneur Louis Faidherbe (1818-1889), en poste de 1854 à 1861, puis de 1863 à 1865.

1.4.2.3.1. Les écoles laïques face aux écoles coraniques

L'histoire des établissements laïcs au Sénégal au XIX^e siècle est étroitement liée à l'islam et se déroule sur fond de luttes d'influence, tout particulièrement à Saint-Louis, berceau de la colonisation. Les conflits sont d'autant plus intéressants qu'ils comportent une forte composante linguistique, présente en filigrane dans toutes les décisions et les expériences⁴. Pour Faidherbe, l'enseignement, financé par l'État, doit être au service des intérêts politiques et économiques de la France. Il faut donc que les populations locales soient acquises aux idées françaises, et que certains parlent suffisamment la langue de la métropole pour servir dans l'administration ou le commerce. Mais cette volonté de soumettre les « indigènes » trouve sur son chemin les écoles coraniques, bastions de résistance passive.

1.4.2.3.1.1. Rallier les populations musulmanes

Le gouverneur comprend assez rapidement que l'islam est incontournable dans cette partie occidentale de l'Afrique, tant les musulmans sont les forces vives de la région, sans lesquelles rien ne peut se faire, ainsi qu'il l'écrit au ministre en avril 1856 :

« l'élément musulman est ici le plus nombreux de beaucoup, le plus vivace et peut-être le plus utile (...). Quelle est la classe la plus indispensable pour nous au Sénégal : ce sont ces admirables laptots du fleuve. Ils sont tous musulmans. Une autre classe non moins nécessaire est celle des traitants, servant d'intermédiaire entre nous et les indigènes pour le commerce. Le nombre des traitants musulmans augmente de jour en

¹ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 421-422.

² Joal et Fadiouth, deux villes voisines à l'extrémité de la Petite-Côte.

³ Catherine Coquery-Vidrovitch, *L'Afrique noire, de 1800 à nos jours*, Paris, PUF, 2005, p. 187.

⁴ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 279.

jour aux dépens de celui des traitants chrétiens de couleur. Les ouvriers d'art, maçons, charpentiers, calfats, etc. sont presque tous musulmans. Les capitaines de rivières, les patrons d'embarcation, les maîtres de langue, les cuisiniers, les domestiques sont musulmans. Avec la transformation qui s'opère au Sénégal dans le commerce, les habitants chrétiens seront négociants, marchands, commis, employés, mais le commerce actif en rivière tend à passer tout entier entre les mains des noirs musulmans. »

Après cette longue description, il conclut que la France doit pouvoir compter sur ces travailleurs non chrétiens, et cela passera par une formation adaptée :

« Nous ne pouvons pas les regarder comme n'existant pas, ces gens qui font presque tout ici, travail, commerce et guerre. Il faut nous occuper d'eux. Or ils n'ont pas seulement le moyen d'apprendre notre langue, et c'est nous surtout qui souffrons de cette impardonnable lacune dans nos institutions. »¹

La question de la langue est de fait un enjeu important car si le français oral est en concurrence avec les langues locales, tout particulièrement le wolof, il doit aussi empêcher l'arabe classique de prendre le pas en tant que langue écrite :

« Il y a peut-être à Saint-Louis dix individus pouvant lire une affiche en arabe et trois ou quatre pouvant lire un journal. Ces dix individus sont des marabouts. Il y a au contraire à Saint-Louis, en fait d'Européens, de mulâtres et de noirs, peut-être un millier d'individus sachant lire le français. Quant à la masse, qui ne sait ni l'un ni l'autre, il vaut infiniment mieux que l'affiche ou le journal leur soient traduits par ceux qui savent le français que par ceux qui savent l'arabe, car nous devons nous méfier de ces derniers. »²

1.4.2.3.1.2. Le refus de la scolarisation en écoles chrétiennes

Mais prodiguer une éducation européenne aux musulmans se heurte à une difficulté : partout les écoles françaises sont tenues par des religieux et les parents rechignent à y envoyer leurs enfants par crainte du prosélytisme des congrégations. Ce problème est soulevé des années durant dans divers courriers, tel ce rapport du chef du service administratif en 1848 :

« Il est regrettable qu'aujourd'hui que tout homme est forcé d'envoyer des enfants à l'École primaire³, cet établissement soit dirigé au Sénégal par des religieux. Quelle que soit l'ordonnance de l'ordonnateur et du contrôleur, il leur sera toujours impossible d'empêcher les directeurs et les professeurs de mettre tout en œuvre pour engager les enfants musulmans à embrasser le christianisme, et comme le premier précepte du Koran est de fuir ceux qui cherchent à ébranler les croyants dans leur foi, le décret a été reçu ici avec une opposition de la part des musulmans qui composent la population presque tout entière. »⁴

¹ Courrier du gouverneur Faidherbe au ministre, 11 avril 1856, ANOM, Sénégal et dépendances – AOF, SG, Section X, Dossier 11, Cultes, Instruction publique, Beaux-Arts : 1854-1870.

² Faidherbe à Ministre, n° 418, 25 décembre 1855. A.R.S. 2B registre de correspondance au départ (1855-1857) non côté. Cité par Denise Bouche, *op. cit.*, p. 284.

³ Il est fait ici allusion au décret rendant l'école obligatoire.

⁴ Rapport de fin d'année du Chef du service administratif au Sénégal pour 1848, ANOM, Sénégal et dépendances – AOF, SG, Section X, Dossier 5, Cultes, Instruction publique, Beaux-Arts : 1839-1854.

Le rédacteur insiste sur les conséquences de cette situation sur l'enseignement du français et recommande pour y remédier la création d'écoles laïques :

« La propagation de la langue française au Sénégal est une chose que je considère comme de la plus haute importance et l'on ne pourra y arriver qu'avec le secours de bonnes écoles primaires dirigées par des laïques dans lesquels les musulmans pourraient avoir toute confiance et auxquels on défendrait sévèrement de s'occuper en aucune manière de l'éducation religieuse des enfants. »

Cette suggestion n'est pas retenue immédiatement mais la question ressurgit de façon soutenue en 1856. Le frère Étienne-Marie, qui a remplacé le frère Eutyme à la tête de l'école de Saint-Louis, doit même se défendre de toute contrainte religieuse dans son établissement :

« Je dois vous faire savoir qu'en ce qui touche la religion, nous les laissons complètement libres, bien que quelquefois des bruits contraires aient circulé ; seulement nous exigeons qu'en classe ils suivent le règlement commun, le bon ordre ne pouvant exister autrement. Mais, cela à part, nous soignons également les mahométans et les chrétiens. »¹

Dans son propre rapport au ministre, le gouverneur Faidherbe veille à ne pas accabler les frères excessivement mais il s'en sert pour proposer à son tour la solution d'une instruction non confessionnelle pour les musulmans :

« Les frères les recevraient avec plaisir, mais ils n'iront jamais chez eux, parce que l'enseignement y est tout religieux, parce qu'on n'y apprend à lire que dans des livres de dogmes religieux ; parce que l'étude y est entremêlée d'exercices religieux ; parce que un prêtre ne peut se défendre de chercher à attirer les infidèles à sa religion ; parce que les frères ont une fois baptisé des enfants sans le consentement de leurs parents². Il faut donc pour les Musulmans deux maîtres d'école laïques, un pour le sud, un pour le nord, en attendant que plus tard nous en demandions un pour Guet n'Dar, un pour Dagana, un pour Bakel, un pour Podor, et il faut l'espérer un pour Gandiole. »³

Il justifie cette proposition dans un autre courrier au ministre quelques mois plus tard en l'informant que

« sur les 50 000 sujets français que compte la colonie du Sénégal, les 2 000 chrétiens ont des écoles religieuses, mais les 48 000 musulmans n'ont aucun moyen d'apprendre notre langue pour commencer à s'assimiler à nous »⁴.

1.4.2.3.1.3. Ouverture d'une école laïque et mesures contre les écoles coraniques

Ces arguments semblent avoir porté puisque le gouverneur crée une première école laïque à Saint-Louis en 1857. Les chiffres de fréquentation que présente l'instituteur donnent à penser

¹ Rapport du frère Étienne-Marie au ministre de la Marine et des Colonies, 15 février 1856, ANOM, Sénégal et dépendances – AOF, SG, Section X, Dossier 11, Cultes, Instruction publique, Beaux-Arts : 1854-1870.

² Les frères avaient, en 1849, baptisé un enfant de douze ans sans le consentement de son père et l'affaire avait fait grand bruit. Voir Denise Bouche, *op. cit.* p. 281.

³ Courrier du gouverneur Faidherbe au ministre, 11 avril 1856, ANOM, Sénégal et dépendances – AOF, SG, Section X, Dossier 11, Cultes, Instruction publique, Beaux-Arts : 1854-1870.

⁴ Faidherbe à ministre, 9 juillet 1856, cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 284.

que l'opération est un succès, avec 46 élèves en classe de jour et 155 adultes en cours du soir dès la première année, mais les rapports montrent que les enfants présents de façon assidue sont peu nombreux. La commission des écoles explique ainsi les réticences des parents musulmans :

« Retenus soit par d'anciens préjugés contre la langue française, soit par la crainte puéride des marabouts de notre nom et des progrès de la véritable civilisation [ils] se montrent toujours de plus en plus indifférents et préfèrent laisser leurs enfants courir les rues de Saint-Louis plutôt que de les envoyer à l'école »¹.

Cet échec ouvre une période qui durera jusqu'à la fin du siècle, où l'on voit les autorités coloniales prendre mesure après mesure pour tenter d'attirer dans les écoles laïques les enfants de familles musulmanes, sans grand succès.

Faidherbe commence par viser les écoles coraniques, et plus particulièrement les marabouts qui y opèrent. En 1854, le préfet apostolique estime qu'ils sont 27 (pour près de 300 enfants) dans la ville de Saint-Louis, et ce nombre va grandissant puisqu'ils sont 40 en 1857. L'enseignement qu'ils dispensent a pour base la lecture et l'écriture de sourates en arabe, complétées selon les écoles par la récitation du Coran et l'étude de la grammaire, du droit et de la théologie. La mendicité, dont le fruit doit être intégralement rapporté au marabout sous peine de sévère châtement, fait par ailleurs partie intégrante du cursus, les enfants vêtus de loques devant ainsi apprendre l'humilité et la soumission aux aînés et à Dieu². Ce dernier aspect choque les Français, dont le gouverneur, qui ne manque pas d'en informer le ministre :

« Il est vrai, comme le dit M. le Préfet, que, parmi les marabouts de Saint-Louis, un grand nombre élève les enfants dans l'horreur du travail et des blancs. Des marabouts dont plusieurs vivent de la pratique de la sorcellerie et dont quelques-uns sont capables de tous les crimes, ne font de leurs élèves que des mendiants, des voleurs et de mauvais marabouts comme eux. »³

Au fil des décennies, Faidherbe et ses successeurs prennent donc des arrêtés pour tenter de contrôler et entraver ces écoles coraniques, tout en veillant à ne pas s'opposer frontalement aux puissants marabouts, qui sont en mesure de retourner la population contre eux.

Le premier de ces arrêtés, en 1857, établit que tout maître musulman désirant ouvrir une école devra obtenir une autorisation, révocable, du gouverneur ; ils devront résider à Saint-Louis depuis au moins sept ans, passer un examen devant un jury et fournir un certificat de bonnes mœurs. Surtout, ils devront faire en sorte que leurs élèves, à partir de douze ans, fréquentent également l'école française en classes du soir. Les résultats de cette politique mollement coercitive sont maigres : en 1857, seul un des 19 marabouts ayant reçu l'autorisation nécessaire pour enseigner envoie ses disciples à l'école des frères. En 1869, ils sont sept à suivre cette consigne, mais rares sont en réalité les élèves dont la présence est attestée à

¹ Rapport de la commission des écoles, 3 septembre 1858, A.N.S.O.M. Sénégal X 11 a. Cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 294.

² Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 287-289.

³ Faidherbe à Ministre, n°206, 10 mai 1855. A.R.S. 2B registre de correspondance de départ (1855-1857) non coté. Cité par Denis Bouche, *op. cit.*, p. 290.

l'école française, qu'elle soit laïque ou congréganiste, et parmi ceux rencontrés par l'inspecteur Jouannet cette année-là, aucun ne sait le français :

« L'étude de la langue française paraît une chose si extraordinaire aux marabouts et à leurs élèves que lorsque je leur demandais invariablement s'ils la connaissaient, ils partaient tous d'un franc éclat de rire, en répondant, avec un mépris ironique "dedet"¹, comme si je venais de leur dire la chose la plus étonnante, la plus monstrueuse du monde. »²

L'inspecteur constate par ailleurs que ces marabouts ne sont pas beaucoup plus compétents en langue arabe, sans compter qu'ils représentent un grand danger pour la présence française :

« Quelle confiance le gouvernement français peut-il avoir en ces hommes réfractaires à nos lois, à nos mœurs, à nos usages ? en ces hommes qui nous opposent la force d'inertie pour tout progrès sérieux à réaliser, et couvent dans leur cœur des sentiments de haine contre nous ? qui se réjouissent de l'insuccès passager de nos armes et des difficultés qu'on nous suscite au dehors et s'affligent publiquement de nos éclatantes victoires ? qui, enfin, lors de la dernière épidémie qui a ravagé si cruellement cette contrée, ont prêché partout que c'était une punition du ciel, parce que les mahométans frayaient trop avec les étrangers. »³

Malgré ces mises en garde, les écoles coraniques continuent de prospérer, avec ou sans autorisation. Les enfants, quant à eux, ne connaissent toujours pas le français et s'adonnent à la mendicité plus qu'ils ne sont en étude.

Un autre arrêté est alors pris en 1870 par le gouverneur Valière, qui institue l'obligation pour les marabouts de parler français et de l'enseigner à leurs élèves. Ces derniers seront eux-mêmes soumis à un contrôle des connaissances et s'ils ne sont pas à même de parler français au bout de deux ans ils seront tenus de quitter l'école coranique pour fréquenter exclusivement l'école des frères ou l'école laïque⁴.

Enfin, l'arrêté de 1896 réaffirme qu'il sera exigé des marabouts une autorisation d'enseigner et que la pratique de la mendicité par les enfants sera interdite ; il ajoute surtout que les élèves de six à quinze ans seront tenus de fréquenter l'école française en journée et ne seront donc pas autorisés à se rendre à l'école coranique durant ces heures de classe⁵.

1.4.2.3.1.4. Cours d'arabe et classes musulmanes à l'école laïque

Ces mesures successives butent sur la résistance passive des marabouts et de la population mais, les années passant, les écoles françaises parviennent malgré tout à développer leurs effectifs musulmans. Ces avancées sont cependant fragiles et il faut compter aussi avec les rumeurs qui éloignent les enfants des établissements scolaires : en 1882, par exemple, le

¹ "dedet" signifie "non" en wolof.

² Rapport de Jouannet, chef du 2^e bureau de Saint-Louis, au directeur de l'Intérieur Joubert, 21 février 1870. Archives nationales du Sénégal, Sous-série 1G, Enseignement Sénégal, 1G/001.

³ *Ibid.*

⁴ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 298.

⁵ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 315-316.

Conseil général vote un vœu en faveur de l'application des lois sur le service militaire obligatoire au Sénégal, provoquant la désertion de l'école laïque par 186 élèves¹.

Conscientes de l'effet limité des mesures coercitives pour imposer l'apprentissage du français, les autorités alternent alors la politique du bâton et de la carotte. On compte, par exemple, sur l'arrêté Brière de l'Isle de 1876 qui établit qu'à compter de 1882 l'administration ne traitera plus qu'avec des négociants sachant lire et écrire le français². Le directeur de l'Intérieur s'inspire là de l'approche anglaise, la *Indirect rule*, sur laquelle nous reviendrons plus loin, qui consiste, entre autres, à ne pas contraindre la population à apprendre la langue métropolitaine mais à la poser comme condition à l'accès aux emplois dans l'administration ou le commerce³.

On tente ensuite la voie de la séduction afin de se concilier les faveurs des musulmans : des cours d'arabe sont mis sur pied au sein de l'école laïque de Saint-Louis et un ancien maître agréé par l'académie d'Alger, Angély, les prend en charge en 1883. Il n'est en effet pas question de confier cette responsabilité à un marabout ou même à un instituteur sachant le wolof, car l'intention finale est encore et toujours d'enseigner le français. Angély donne donc des cours d'arabe à l'école laïque et à l'école des frères mais il s'avère que ses saillies contre les marabouts et son prosélytisme en faveur du français sont tels que même les autorités coloniales s'en émeuvent et lui donnent son congé dès 1885, sans le remplacer⁴.

Quelques années plus tard, l'arrêté de 1896 rendant obligatoire la fréquentation de l'école française pour tous les enfants de six à quinze ans provoque de vives réactions : des pétitions sont montées en opposition à une mesure qui vise ni plus ni moins qu'à mettre à bas les écoles coraniques. En signe d'apaisement, il est décidé de créer des classes musulmanes, c'est-à-dire des cours de religion et non plus de simples cours d'arabe, au sein de l'école laïque française de Saint-Louis. Cette proposition extrêmement pragmatique, et fort éloignée de l'idée de laïcité qui commence pourtant à se répandre en métropole, n'intéresse toujours pas les autorités musulmanes, qui estiment que leur enseignement nécessite la totalité du temps des enfants. La classe voit pourtant le jour en 1897, et il est même envisagé de reproduire cette initiative dans toutes les écoles laïques du Sénégal, car ainsi « les indigènes n'auront plus aucune raison de ne pas suivre les cours de jour de nos écoles primaires »⁵.

1.4.2.3.1.5. Un demi-siècle d'antagonismes

A la fin du siècle, les écoles coraniques de Saint-Louis sont toujours là, elles ont même augmenté grandement leurs effectifs sans modifier leur enseignement, malgré les arrêtés successifs de l'administration. L'école laïque, victime du refus des musulmans d'y envoyer leurs enfants, a quant à elle connu des fortunes diverses : un second établissement, ouvert en 1864, doit fermer dès 1869, faute d'élèves ; quant au premier, il n'est guère en meilleure position, n'accueillant plus en 1870 que trois ou quatre écoliers dans la journée et quelques dizaines le soir, dont seulement huit savent lire, quatre parviennent à écrire, et aucun ne parle

¹ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 312.

² Arrêté du 28 octobre 1876, concernant la tenue du livre manifeste des traitants, article 4. Bulletin administratif 1876, pp. 491-493. Cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 298.

³ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 299.

⁴ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 314-315.

⁵ Conseil général, 17^e séance de la session ordinaire, 30 décembre 1897. Projet d'arrêté sur l'enseignement. Comptes-rendus imprimés, pp. 634-658.

français. Dans le même temps, l'inspecteur en trouve 191 chez les frères, dont plusieurs maîtrisent bien la langue, son orthographe et sa grammaire. Il en profite pour dresser un éloge du travail des religieux, jugé bien plus satisfaisant que celui de l'école laïque :

« C'est que ces hommes, voués exclusivement à l'éducation de la jeunesse et à une vie toute d'abnégation, apportent dans cette œuvre importante toute la patience nécessaire. Soumis eux-mêmes à une discipline sévère, mais paternelle, ils remplissent leurs devoirs avec cette régularité, ce zèle, ce dévouement que l'on ne peut rencontrer que dans les congrégations. »¹

L'école laïque est néanmoins sauvée en 1876 grâce à l'arrivée de l'instituteur Duval, un enseignant chevronné, et à la progression de l'idée de laïcité en France². L'établissement commence alors à prospérer, jusqu'à atteindre, en 1902, 281 élèves répartis en cinq classes de jour et 370 dans les six cours du soir³.

1.4.2.3.2. Les écoles de poste

La majorité des crédits affectés à l'éducation jusqu'au milieu du siècle vont aux écoles des Quatre Communes, qui disposent d'un statut particulier et bénéficient de toutes les attentions de l'administration. Mais pour pousser plus loin la domination de la France, il faut aussi conquérir culturellement l'intérieur du pays, et donc créer des écoles dans les différents postes coloniaux.

1.4.2.3.2.1. La période Faidherbe

Le gouverneur Faidherbe est celui qui prend le premier la décision d'ouvrir des écoles en dehors des zones côtières, car il a besoin de personnels connaissant la langue et les manières françaises pour l'accompagner dans sa progression militaire. Il décide donc, entre 1858 et 1860⁴, de créer trois établissements sur les principales escales du fleuve Sénégal, à Dagana, Podor et Bakel, et deux autres en Casamance, à Sédhiou et Carabane⁵.

Les classes trouvent à s'héberger dans des locaux de fortune, mais le plus difficile est le recrutement des instituteurs. Ceux qui sont compétents ne veulent pas quitter les villes où ils exercent pour se perdre au fond de la brousse, où ils seront, de surcroît, soumis à l'autorité de chefs de poste omnipotents. Qu'importe, on fait appel, comme on l'avait fait à Saint-Louis auparavant pour remplacer Jean Dard, à des militaires qui ont l'avantage d'être déjà sur place. Les instituteurs sont ainsi, selon les écoles, soit de jeunes maîtres sans grandes compétences, soit des caporaux ou autres artilleurs, quand les postes sont pourvus⁶.

¹ Rapport de Jouannet, chef du 2^e bureau de Saint-Louis, au directeur de l'Intérieur Joubert, 8 février 1870. Archives Nationales du Sénégal, Sous-série 1G, Enseignement Sénégal, 1G/001.

² Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 299-302.

³ Gouvernement général d'A.O.F., Sénégal et dépendances, Rapport d'ensemble sur la situation politique, économique et administrative pendant les années 1900, 1901 et 1902. Cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 311.

⁴ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 358.

⁵ Celle de Carabane sera transférée à Dakar en 1861, faute d'instituteur sur place.

⁶ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 359-361.

Trouver des élèves n'est guère plus facile : beaucoup viennent au début, par curiosité ou dans l'espoir de recevoir quelque cadeau, mais ils ne restent guère. En règle générale, les instituteurs déclarent entre 20 et 30 écoliers, des chiffres qui représentent probablement les inscrits et non ceux qui viennent réellement tous les jours en classe. Les documents officiels sur l'école de Dagana entre 1864 et 1867, par exemple, indiquent qu'ils étaient seulement onze à fréquenter l'établissement sur la totalité de la période¹.

Des élèves inconstants, des maîtres qui manquent de pédagogie : on ne pouvait s'attendre à de bons résultats dans ces conditions. Les instituteurs s'en dédouantent en qualifiant tel disciple de « paresseux » ou d'« inintelligent », quand tel autre est déclaré « médiocre en lecture et nul partout ailleurs ». Seuls quelques-uns parviennent à lire couramment, mais généralement sans comprendre ce qu'ils ânonnent, comme c'était d'ailleurs le cas dans les écoles de Saint-Louis dans les premiers temps.

Au bout de quelques années, l'administration estime qu'il est illusoire de penser que l'on peut ainsi installer des établissements scolaires en dehors des villes et que les dépenses générées sont trop importantes pour un si maigre résultat. Elles décident donc de mettre un terme à l'expérience et les écoles de poste ferment les unes après les autres, jusqu'à ce qu'il n'en reste plus une seule après 1870².

Les autorités coloniales laissent dès lors le champ de l'éducation en brousse entre les mains des missionnaires pendant quelques décennies, et s'en remettent par ailleurs à l'Alliance française. Celle-ci crée alors une dizaine d'écoles mais se heurte, à son tour, à la difficulté du recrutement des maîtres. Elle a également recours à des sous-officiers et des interprètes, mais l'expérience n'est visiblement pas concluante puisque les classes ne sont pas stables, étant tantôt ouvertes, tantôt fermées. L'Alliance finit par décider de ne plus gérer d'écoles directement mais plutôt de soutenir financièrement celles des missions, réputées plus solides. Le Comité de Saint-Louis revendique ainsi de soutenir un total de 16 écoles en 1887, dont 10 sont au Sénégal et 6 au Soudan français (Mali) et dans les Rivières du Sud (Guinée française)³.

1.4.2.3.2.2. Nouvelle tentative à la fin du siècle

Ce n'est qu'en 1892 que l'administration reprend la main sur l'éducation. La conférence de Berlin s'est tenue en 1884-1885 et la France rêve d'un empire tout à la fois politique, commercial et culturel, une œuvre rendue, grâce à la langue française, « indestructible comme le fut celle des Romains dans l'Espagne et la Gaule antique »⁴. Le discours prononcé par le directeur des Affaires politiques à l'inauguration d'une école en 1892 est sans ambiguïté quant aux intentions :

« La nouvelle école n'est que le prélude d'un programme beaucoup plus vaste... Nous allons doter les pays protégés de nombreuses écoles françaises solidement organisées.

¹ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 361-363.

² Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 363-365.

³ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 365-366.

⁴ Discours du capitaine Aubert à l'inauguration de l'école des otages, 31 mars 1892, Journal officiel du Sénégal, 9 avril 1892, p. 152. Cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 381.

Nous ne saurions lutter trop ardemment pour la vulgarisation de la langue française en Afrique. C'est une question capitale pour notre œuvre. »¹

Et l'orateur poursuit en prônant le rassemblement des Africains, non pas sous l'autorité de l'un de ses chefs traditionnels, mais sous la bannière française :

« Comme la race noire ne saurait échapper aux grandes lois de l'humanité, cette unité se ferait un jour ou l'autre sur un élément étranger. Nous serions donc coupables devant les générations futures, nous aurions failli à notre haute mission si par l'abandon de nos positions conquises nous laissions à un autre élément le soin de grouper les forces vives de cette race d'avenir dont il ne tient qu'à nous de conserver la direction. »²

L'objectif est ambitieux, comme c'est toujours le cas dans les déclarations d'intention, mais les moyens qui y sont dévolus sont, une fois de plus, trop maigres pour y parvenir.

Pourtant, les résultats présentés officiellement sont plutôt flatteurs : en sept ans, de 1892 à 1898, ce sont pas moins de 40 écoles qui voient le jour, dans une douzaine de cercles³ de la colonie⁴, couvrant ainsi une bonne partie du pays. Les effectifs déclarés sont tout aussi importants puisqu'ils passent progressivement d'un total de 267 élèves en 1894 à 935 en 1898. Une fois de plus, les chiffres sont certainement surévalués, selon ce que les documents laissent supposer : d'une part certaines écoles n'ont existé que sur le papier, n'étant pas parvenues à recruter un instituteur ; d'autre part nombre de maîtres se plaignent régulièrement de n'avoir qu'une poignée d'élèves et de ne pas réussir à en rassembler plus, faute de moyens coercitifs⁵.

Il apparaît qu'ils font face aux mêmes problèmes que tous leurs prédécesseurs : les parents agriculteurs ont besoin de leur progéniture dans les champs, les enfants de chefs et de guerriers sont occupés à soigner les chevaux, et les petits captifs sont gardés loin de l'école par leurs maîtres qui craignent de les voir s'opposer à eux une fois instruits. La situation est en réalité inégale selon les lieux : certaines écoles se maintiennent à une cinquantaine d'élèves, notamment là où les administrateurs se démènent pour les trouver, mais d'autres périclitent⁶.

Quant aux maîtres, leur position n'est guère enviable : outre leur travail d'enseignement, ils doivent aussi généralement exercer d'autres fonctions, telles que télégraphiste (un poste très chronophage) ou secrétaire au service du chef, en français et en arabe. Tenus de posséder un brevet de capacité, certains ont des connaissances solides en français quand beaucoup sont médiocres, et ils n'ont de toute façon aucune formation pédagogique. Ils arrivent donc en brousse, souvent depuis la ville de Saint-Louis, totalement impréparés, et ils se heurtent à la force d'inertie de la population⁷.

¹ *Ibid.*, p. 380.

² *Ibid.*, p. 381.

³ Les « cercles » sont la plus petite unité de l'administration dans les colonies françaises en Afrique jusqu'en 1946. Les cercles étaient dirigés par un commandant de cercle et comprenaient plusieurs cantons, eux-mêmes composés de plusieurs villages.

⁴ Cercles concernés : Dakar-Thiès, Tivaouane, Louga, Bakel, Dagana, Podor, Matam, Siné-Saloum, Niani-Ouli, Kaédi, Niore, et Casamance.

⁵ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 383-384 et 389-390.

⁶ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 390 et 393-395.

⁷ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 386-389.

En 1897, le gouverneur général Chaudié déclare que les résultats de ces écoles sont désastreux :

« c'est à peine si, dans les chefs-lieux de cercle, on rencontre un certain nombre d'élèves assidus à suivre les cours et si, parmi ceux-là, quelques-uns ont appris quelques rares mots de français. »¹

Il propose alors une réorganisation complète, qui consiste à garder des écoles uniquement dans les chefs-lieux, de telle sorte que le recrutement des instituteurs soit plus aisé, et que l'administrateur garde un œil en permanence sur la vie des établissements.

Chaudié prend aussi en 1897 une décision étonnante sur les plans linguistique et religieux :

« Pour donner aux familles et à toute la population la preuve éclatante que l'enseignement donné par nos soins ne comporte aucune tendance contraire aux croyances qui leur sont chères, un lettré arabe et de préférence un marabout, choisi parmi les plus aisés du pays et de l'esprit duquel nous serons sûrs, donnera dans le local de l'école des leçons d'arabe et de Coran qui alterneront avec les leçons de français données par l'instituteur. »²

La France a pourtant adopté en 1882 une loi qui élimine les contenus religieux des programmes, et une autre en 1886, la loi Goblet, qui dit dans son article 17 que « dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque ». Les congrégations ne manquent pas de réagir localement, notamment les pères du Saint-Esprit qui pointent les contradictions d'une telle décision et son caractère discriminant :

« Les musulmans sénégalais seront mieux traités que les chrétiens de France. A nos prêtres, l'accès de nos écoles est interdit ; aux marabouts, les écoles sénégalaises seront ouvertes. Défense d'enseigner le catéchisme, permission d'enseigner le Coran. »³

Chaudié est donc prêt à tous les compromis, y compris à s'opposer à la loi en vigueur en France, pour s'assurer que les enfants africains de sa colonie fréquentent les écoles et y apprennent le français.

Cette dernière mesure, pas plus que les autres, ne se révèle efficace et il faudra attendre 1903 pour que des décisions telles que la création d'une école normale et la mise sur pied d'une inspection de l'enseignement ne commencent à structurer réellement le paysage éducatif du Sénégal.

1.4.2.3.3. L'école des otages de Saint-Louis

Une autre spécificité de l'Afrique occidentale en matière d'éducation est la création d'« écoles des otages ». Précisons, à propos de ce terme, que Denise Bouche estime qu'il n'a pas, dans le contexte sénégalais, de connotation négative ou guerrière : « Les otages, fournis de bon

¹ Circulaire du gouverneur général Chaudié aux administrateurs et commandants de cercle, 3 juillet 1897. Bulletin administratif, 1897, p ; 333-336. Texte manuscrit de la circulaire dans le dossier A.R.S. J 9, très adouci, dans l'expression, par rapport à une première rédaction datée du 22 juin 1897 et conservée dans le même dossier. Cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 396.

² *Ibid.*, p. 397.

³ Nouvelles des missions et des œuvres. Annales apostoliques, n° 49, septembre 1897, p. 196. Cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 397.

gré, comme preuve d'appliquer loyalement un accord, étaient fort bien traités par la puissance qui les recevait »¹.

Ces fils de chefs sont, de fait, scolarisés avec le consentement de leurs parents et ils bénéficient d'un régime de faveur, mais ils n'en conservent pas moins un réel statut d'otages. Ils garantissent en effet la sécurité de la présence française, ainsi que l'indique Henri Froidevaux, qui estime donc ce nom tout à fait approprié :

« car c'étaient réellement des otages que les chefs avec lesquels nous venions de traiter envoyaient à Saint-Louis dans cette école, - des otages répondant de leur fidélité à la France et aux différentes clauses des traités qu'ils avaient consentis »².

1.4.2.3.3.1. Les prémisses

Si la première école de ce type est fondée par Faidherbe en 1856, des classes du même nom existaient déjà depuis 1820, quand Lecoupé, l'administrateur du Sénégal, avait fait venir à l'école mutuelle de Saint-Louis quatre petits princes originaires du Galam à l'est du pays afin de les éduquer à la française. Le baron Roger, son successeur à partir de 1822, poursuit cette politique et accroît le nombre d'enfants nobles dans l'établissement alors dirigé par Daspres, qui décrit en 1823 l'intérêt de l'opération :

« Plusieurs Princes souverains ont confié leurs fils pour les faire instruire dans cette école, et ces intéressants enfants ont fait des progrès rapides. On peut conclure de là les avantages qu'en pourra retirer ce gouvernement : d'abord la sécurité, ces princes pouvant servir d'otages ; ensuite la facilité des liaisons politiques et commerciales. »³

Quelques jours plus tard, il met même l'accent sur l'utilité que pourrait avoir une école qui leur serait spécifiquement destinée et qui les éduquerait comme de petits Européens :

« Nous devons faire tous nos efforts pour engager les Rois et les principaux chefs des diverses nations qui nous environnent, à nous confier l'éducation d'une partie de leurs fils, en ne leur faisant envisager que la facilité de nos relations commerciales avec eux. (...) La manière dont nous traiterons ces jeunes fils de Chefs doit tellement influencer sur leur conduite future, si importante pour le bien de la colonie, qu'il serait on ne peut plus urgent qu'il y eut une somme d'argent destinée à louer un local attenant à l'école, où ces jeunes princes seraient réunis et soignés convenablement à leur rang. Je crois encore qu'ils devraient être entièrement vêtus et nourris à l'européenne. La dépense qu'occasionnerait leur séjour serait si peu de chose comparativement aux avantages futurs que nous en retirerions ! »⁴

L'instituteur expose là une stratégie visant à soumettre de façon pacifique les populations locales : en séduisant les rois et les chefs et en formant leurs descendants à la langue, aux mœurs et aux idées de la France, on constituera une élite acquise à la cause coloniale, tout en maintenant l'ordre car la hiérarchie traditionnelle sera respectée.

¹ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 322.

² Henri Froidevaux, *Les colonies françaises*, Tome IV, *L'œuvre scolaire de la France aux colonies*, Challamel, Paris, 1900, p. 60.

³ Lettre de Daspres, 15 juin 1823, Archives des Outre-mer, Direction des affaires politiques, ANOM 61 COL 2796, Dossier Sénégal – écoles 1816-1870, Dossier 2796/1.

⁴ Communiqué de Daspres, 19 juin 1823, Archives des Outre-mer, Direction des affaires politiques, ANOM 61 COL 2796, Dossier Sénégal, écoles 1816-1870, Dossier 2796 /1.

Il faut attendre une trentaine d'années avant que ce projet ne se réalise, après quelques péripéties : l'école mutuelle ferme en effet ses portes en 1841 et les otages se retrouvent quelque temps plus tard à la charge des Frères de Ploërmel, qui n'en veulent pas. Ces enfants princiers, en effet, ne se soumettent pas à la stricte discipline de l'établissement : ils arrivent en retard à l'école, ne rentrent pas toujours à l'internat le soir, fuguent, etc. De surcroît, ils ne se mêlent pas aux autres élèves, n'entendent donc pas de français en dehors des classes et leur niveau de langue ne progresse pas, si l'on en croit les rapports de frère Étienne-Marie, le supérieur¹.

1.4.2.3.3.2. La première « École des otages »

La congrégation est enfin délestée de ces embarrassants jeunes gens début 1856, quand le gouverneur Faidherbe ouvre finalement une « école des otages ». Dans un courrier au ministre, il explique les tenants et les aboutissants de sa décision de créer ce nouvel établissement scolaire :

« Il faut que ces enfants soient à Saint-Louis, qu'ils connaissent le gouverneur, le directeur des Affaires Extérieures et tous les agents qui servent d'intermédiaires entre leur pays et nous. Il faut, autant que possible, qu'ils nous prennent en affection et que leur instruction soit poussée plus vite qu'elle ne peut l'être dans une école où il y a un grand nombre d'élèves et où, n'étant pas chrétiens, ils sont vus avec défaveur ».

Faidherbe poursuit en déclarant que l'objectif est d'« avoir de ces otages de tous les pays du Fleuve », afin de sceller des alliances avec les différents royaumes du territoire. Il insiste aussi sur la place à donner au français dans le dispositif, déclarant qu'il faut

« leur apprendre notre langue pour la commodité de nos relations avec leurs pays. Il faut les élever de manière qu'ils soient bons à quelque chose, une fois retournés chez eux, qu'ils nous respectent et qu'ils nous aiment. »²

Les arguments sont les mêmes que ceux auxquels Daspres avait eu recours une trentaine d'années plus tôt pour justifier un enseignement séparé pour les fils de la noblesse : la création d'une élite, éduquée à la française dans de bonnes conditions, et ainsi utile et fidèle à la France.

La nouvelle école démarre avec une poignée d'enfants, mais le gouverneur se montre certain du succès de son initiative dès février 1857, dans un nouveau courrier au ministre :

« Je continue à obtenir de bons résultats très remarquables à notre école d'otages qui compte aujourd'hui 20 enfants. Je crois que c'est une institution à laquelle il faut donner du développement. J'y vois en partie l'avenir de la Colonie. Il faudrait que dans 20 ans il n'y ait pas un roi ou chef dans la Sénégambie qui ne soit sorti de cette école »³.

Plus optimiste encore, et passablement obséquieux à l'égard du gouverneur, ce rapport de la Commission des études de Saint-Louis en septembre 1857 :

¹ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 323-328.

² Gouverneur à Ministre, n° 23, 18 janvier 1856, A.N.S.O.M. Sénégal X 5c. – et A.R.S. 2 B Correspondance au départ 1855-1857. Cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 328-329.

³ Lettre du gouverneur Faidherbe au ministre, 7 février 1857, Archives des Outre-mer, Sénégal et dépendances, AOF, SG, Section X, Dossier 11, Cultes, Instruction publique, Beaux-Arts : 1854-1870.

« C'est un spectacle plein d'attraits, et en même temps d'enseignements, que celui de ces jeunes fils de chefs, recueillis un peu partout, façonnés à nos mœurs, parlant très correctement notre langue, la lisant et l'écrivant. Quand on réfléchit au peu de temps écoulé depuis que leur éducation a commencé, on ne saurait désespérer, bien au contraire, de l'avenir réservé à la race noire. Rendus à leurs familles, ces enfants ne manqueront pas d'y répandre le goût de nos usages, l'attrait sympathique de nos mœurs, et les sentiments de respect et d'affection dont ils se sentent pénétrés, on le voit bien, pour vous, monsieur le Gouverneur. »¹

L'enseignement de l'instituteur Gayon se caractérise en effet par une propagande nationaliste qui émaille toutes les matières enseignées :

« La géographie ne leur est pas étrangère et comme on les entretient sans cesse de la grandeur de la France, de la puissance de son Empereur, ils se font de nous et de notre pays une idée élevée qui sera dans un avenir prochain, profitable à notre prépondérance politique. »²

D'année en année, la teneur de ces rapports est toujours la même, affirmant que les otages font des progrès remarquables et que l'influence de la France se renforce :

« La condition des élèves, tous fils de chefs ou chefs eux-mêmes des diverses peuplades qui bordent le Sénégal, est sans doute l'une des causes principales de cette émulation qui fait que les uns ne veulent pas se laisser dépasser par les autres et, entretenant ainsi l'amour propre si puissant chez ces races indigènes, provoque une véritable tendance vers le progrès. (...) tels sont les heureux résultats que la commission a eu à constater ; elle a la certitude, Monsieur le Gouverneur, qu'en faisant encore quelques pas en avant, la plupart des jeunes indigènes réuniront les conditions nécessaires pour que le gouvernement français trouve plus tard chez eux et chez leurs sujets ces relations faciles et subordonnées que notre influence a déjà établies ; elles ne pourront que se raffermir avec le temps et détruiront ainsi ces idées qui les éloignent de la France en les laissant dans l'ignorance de sa force, de sa grandeur et de sa générosité politique. »³

Il semble qu'effectivement, les premières années, les effectifs s'étoffent et les chefs de plusieurs régions du pays envoient certains de leurs fils étudier à Saint-Louis. Mais la vision ambitieuse de Faidherbe n'est pas reprise par ses successeurs, car les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes : beaucoup des élèves ne tirent pas grand profit de l'enseignement qui leur est prodigué, leur compréhension du français est souvent médiocre, et rares sont ceux qui font une carrière conforme aux espoirs placés en eux⁴.

Le chef du 2^e bureau dresse ainsi un bilan mitigé de l'opération en 1870 :

¹ Rapport de la Commission supérieure des études à Saint-Louis au Gouverneur, 9 septembre 1857, Archives des Outre-mer, Sénégal et dépendances, AOF, SG, Section X, Dossier 11, Cultes, Instruction publique, Beaux-Arts : 1854-1870.

² *Ibid.*

³ Rapport de la commission d'Inspection des écoles à Saint-Louis au Gouverneur, 15 septembre 1859, Archives des Outre-mer, Sénégal et dépendances, AOF, SG, Section X, Dossier 11, Cultes, Instruction publique, Beaux-Arts : 1854-1870.

⁴ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 337-341.

« A mon avis, la pensée qui a enfanté cette école a été une pensée féconde. C'est un bon moyen de moraliser la population indigène, de nous la rendre sympathique et de vulgariser la langue française. Si cette institution n'a pas tenu tout ce qu'on était en droit d'en attendre, c'est que, il faut bien l'avouer, elle a été, peut-être, négligée comme tous les autres établissements d'instruction publique, faute d'une surveillance active. »¹

L'administration estime alors que l'école coûte cher sans que les bénéfices ne justifient cette dépense et décide sa fermeture : « Cette utile institution qui contribua d'une manière absolument sûre à l'expansion de notre influence parmi les indigènes et qui répandit sur tout le haut Sénégal, jusque dans les villages les plus éloignés, un certain nombre de jeunes gens parlant et comprenant le Français, susceptibles de servir d'interprètes, a été malheureusement supprimée le 1^{er} janvier 1872 dans un esprit mal entendu d'économie »². En l'espace de seize ans, elle aura accueilli 170 élèves : certains sont devenus chefs à leur tour, quelques-uns ont officié comme interprètes, militaires, employés de bureau, comptables sur les bateaux ou matelots ; pour le reste, la plupart n'ont pas connu de destin lié aux intérêts français³.

1.4.2.3.3.3. L' « École des fils de chefs et des interprètes »

Mais l'histoire de l'école des otages ne s'arrête pas là. Quelques années plus tard, la reprise de l'expansion coloniale fait ressurgir des besoins en personnels autochtones. En 1879, le gouverneur Brière de l'Isle, constatant que les interprètes en poste sont vieillissants, est le premier à s'inquiéter de leur renouvellement :

« Depuis un certain nombre d'années, on semblait avoir perdu de vue la nécessité d'entretenir, en tenant compte des pays, un personnel dévoué pouvant à un moment donné fournir les remplaçants des interprètes et traducteurs déjà âgés et qui avaient eu occasion de prouver par des services marquants leur attachement à notre cause et leur fidélité dans l'exercice de leurs fonctions. »⁴

Il fait donc une proposition pour relancer l'école mais le Conseil général ne valide pas la dépense. En 1888, le gouverneur Clément Thomas tente à son tour de convaincre le Conseil de la nécessité de former une nouvelle génération de fils de chefs :

« Il faut augmenter ces ressources de façon à nous permettre, sinon de reconstituer l'ancienne école, du moins de pouvoir confier à des indigènes sûrs et éprouvés le soin de faire instruire sous la surveillance étroite du directeur des Affaires politiques ceux des enfants qui, par leur naissance, leur position sociale, leurs droits de famille, sont destinés à occuper des positions importantes dans les pays soumis à notre protectorat. »⁵

¹ Rapport du chef du 2^e bureau à la direction de l'Intérieur, 23 février 1870, Archives des Outre-mer, Sous-Série 1G, Enseignement Sénégal, 1864-1957, 1G/001.

² Henri Froidevaux, *op. cit.*, p. 61.

³ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 338-339.

⁴ Gouverneur à Ministre, n° 523, 2 juillet 1879. A.R.S. 2 B 52 f° 55-56. Cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 342.

⁵ Conseil général, 1^{ère} séance de la session ordinaire, 11 décembre 1888. Discours d'ouverture du gouverneur Clément Thomas. Comptes-rendus imprimés, pp. 7-10. Cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 343.

C'est finalement en 1892 que l'école peut être remise sur pied à la faveur d'une réorganisation administrative du Sénégal. L'article 1^{er} de l'arrêté de création pris en 1893 stipule que l'établissement s'appellera désormais « École des fils de chefs et des interprètes ». Elle démarre avec une vingtaine d'élèves, et n'a aucun mal ensuite à en recruter de nouveaux : le nombre de postulants est supérieur au nombre de places, certains sont donc éconduits quand on en accueille d'autres dès lors que leurs pères sont importants politiquement.

En ce qui concerne le contenu de leur formation, il est particulièrement fourni : lecture, écriture, langue française, arithmétique, histoire et géographie générales, histoire et géographie de la France, géographie élémentaire de l'Afrique, géographie détaillée de la Sénégambie, arabe, sciences élémentaires, agriculture théorique et pratique.

Comme ses prédécesseurs, l'instituteur Portes fait œuvre de propagande nationaliste, en particulier dans ses cours d'histoire, comme il le décrit lui-même :

« Ils étudient notre histoire avec passion : ils s'enthousiasment de nos grands hommes. Qu'on leur parle des Duguesclin, des Jeanne d'Arc, des Bayard, des Mirabeau, des Bonaparte, et ils sont heureux, et ils répètent avec chaleur même leurs plus petites paroles. Quant à la Révolution, elle les transporte d'admiration. Enfin les conclusions qu'ils tirent de cet enchaînement de faits historiques, ils me le disent bien souvent, c'est que :

1°) ils ne sont rien à côté de la France,

2°) les Français sont venus au Sénégal pour les civiliser, pour arracher leur pays à la misère et développer en eux le goût du commerce et de l'agriculture. »¹

De telles affirmations prêtent à sourire et sont de nature à instiller le doute sur la qualité des enseignements.

A leur sortie de l'école, les jeunes gens trouvent à se placer sans difficulté, tout au moins ceux qui achèvent leur cursus. De sa création à 1903, l'établissement forme 69 élèves, dont 20 deviennent des chefs ; 8 servent comme interprètes, 13 suivent des carrières diverses dans l'enseignement, les Travaux publics, l'administration ou le commerce et 2 décèdent à l'hôpital militaire ; quant aux autres, ils sont remis à leurs familles pour diverses raisons (manque d'intelligence, de discipline, etc.).

Il semble que l'école donne satisfaction, puisque cette fois elle connaît un destin plus durable et se maintient sous diverses formes jusqu'à la Seconde Guerre mondiale².

1.4.2.4. Vers le français obligatoire à l'école

Après cet historique des débuts de l'implantation des écoles françaises au Sénégal, nous pouvons passer en revue les politiques linguistiques qui y sont alors appliquées et dresser un

¹ Rapport sur le fonctionnement du collège des fils de chefs et des interprètes, adressé par R. J. Portes au directeur des Affaires Politiques, 26 mai 1892, A.R.S. J 7. Cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 348.

² Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 321.

tableau de l'état d'avancement du français dans les différents types d'établissements du pays à l'aube du XX^e siècle et de ses bouleversements.

L'enseignement de la langue est en effet conçu comme un outil essentiel de l'expansion coloniale, mais il se heurte partout à de nombreux obstacles : les écoles coraniques, en premier lieu, scolarisent une bonne partie des enfants sénégalais mais ils sont dans une position de résistance passive et néanmoins efficace contre la propagation des idées européennes ; le français en est donc totalement absent, non pas au bénéfice de l'étude du wolof ou des autres langues locales, mais parce que les principales matières d'enseignement sont l'arabe et le Coran. Quant aux établissements français, tant laïcs que confessionnels, les maîtres sont certes tenus d'y enseigner la langue, mais ils font face à beaucoup de difficultés pour mener à bien cette mission.

1.4.2.4.1. Répartition des élèves selon les types d'écoles

Alors que dans la plupart des colonies africaines l'éducation est en règle générale aux mains des missionnaires, le paysage scolaire au Sénégal est à l'époque bien plus divers, puisque les élèves sont répartis entre différents acteurs, laïcs, chrétiens et musulmans.

Selon les chiffres donnés par Denise Bouche¹, eux-mêmes basés sur les statistiques de l'administration pour 1899, les écoles coraniques sont les plus fréquentées, de très loin, avec 1643 garçons et 484 filles dans les seuls établissements des Quatre Communes (Saint-Louis, Gorée, Dakar et Rufisque).

Viennent ensuite les écoles publiques des frères de l'Instruction chrétienne de Ploërmel, des Sœurs de Saint-Joseph de Cluny et des Sœurs de l'Immaculée Conception de Castres qui, selon les années, comptabilisent au tournant du siècle entre 800 et 900 garçons (y compris l'école de Ziguinchor), et 500 à 600 filles (donc un nombre supérieur à celui des écoles coraniques), soit au total un maximum de 1500 inscrits.

Pour ce qui est des effectifs des écoles laïques, ils sont difficiles à calculer tant ils sont fluctuants, comme nous venons de le voir. En 1899, les écoles de Saint-Louis et de Dakar accueillent autour de 500 élèves de jour, tous des garçons ; elles en comptabilisent aussi 740 le soir, mais nous savons que ces données sont largement exagérées, le nombre des inscrits étant sans commune mesure avec le nombre de ceux qui viennent effectivement en cours.

A ces chiffres s'ajoutent quelques dizaines de garçons à l'école des fils de chefs de Saint-Louis et, sur le papier, environ 900 élèves dans les écoles de poste, en dehors des Quatre Communes.

Il faudrait enfin, pour être complet, citer les écoles des missions et les écoles protestantes mais les effectifs des premières sont fluctuants et leur enseignement en majeure partie consacré au catéchisme, alors que le rôle des secondes aura été « minime dans l'œuvre scolaire »².

¹ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 318-319.

² Denise Bouche, *art. cit.*, 1976, p. 173.

Froidevaux¹, se basant quant à lui sur le *Rapport d'ensemble sur la situation générale du Gouvernement du Sénégal et Dépendances en 1898*², donne un total de 2101 élèves réguliers dans les écoles primaires urbaines, auxquels s'ajoutent environ un millier d'écoliers dans les 35 écoles de poste à travers la colonie, sans oublier 59 jeunes gens à l'école secondaire de Saint-Louis, et les fils de chefs pour lesquels il ne donne pas de chiffres.

Si l'on compare l'ensemble de ces données et que l'on additionne le nombre des élèves de toutes les écoles françaises, quelle que soit leur nature (privée ou publique, confessionnelle ou laïque, urbaine ou rurale, de jour ou du soir), leur total annuel, enfants et adultes confondus, est légèrement supérieur à 3500 inscrits à la fin du XIX^e siècle. Ce chiffre doit être très amplement pondéré, notamment les effectifs des classes du soir. De plus, si nous prenons en compte le fait que la plupart n'apprennent que peu de français et qu'ils ne comprennent pas nécessairement ce qu'ils lisent, ce sont probablement à peine quelques centaines de jeunes gens qui quittent l'école chaque année en maîtrisant la langue.

1.4.2.4.2. Le français dans les écoles laïques

L'expérience en langue wolof menée par Jean Dard à Saint-Louis au début du siècle n'ayant pas été renouvelée, l'enseignement devra désormais se faire en français dans toutes les écoles laïques. Mais ces établissements sont à l'époque, dans leur grande majorité, très instables et ils connaissent de multiples péripéties : les ouvertures de classes alternent avec leurs fermetures, les parents rechignent à y envoyer leurs enfants, les bons instituteurs sont rares et l'administration peine à les recruter. On compte donc peu d'écoles, peu d'élèves et peu de maîtres, et le premier défi est de sécuriser l'existence même des structures scolaires avant de songer à élaborer des méthodes pédagogiques adaptées au milieu. Nous avons vu que l'administration se montre même prête, à plusieurs reprises, à beaucoup de compromis, y compris à favoriser l'enseignement de l'arabe et de la religion musulmane, afin de détourner les enfants des écoles coraniques. Ces initiatives n'ont que peu d'effets et les effectifs scolarisés en français dans les établissements laïcs au cours du siècle sont finalement très limités.

Pour ce qui est des méthodes d'apprentissage, là comme ailleurs, on se contente de répétition et de mémorisation par cœur, sans se soucier de ce que comprennent les enfants. Quant aux résultats obtenus, les différents rapports émanant des instituteurs, des inspecteurs et des gouverneurs ne sont pas très diserts sur le sujet. Ils comportent en général deux types de commentaires très brefs : certains font leur propre promotion en se lançant dans des dithyrambes sur l'excellence de l'enseignement et les progrès considérables accomplis par les élèves, quand d'autres font part des grandes difficultés qu'ils rencontrent et qui sont, d'ailleurs, les mêmes que celles que connaissent les enseignants des écoles congréganistes. L'instituteur Maillard, de l'école laïque de Saint-Louis, écrit par exemple dans son rapport de 1857 : « L'étude de la langue française est toujours poussée avec force, mais les élèves, parlant constamment le ouoloffe dans leurs familles, oublient ainsi une partie de ce qu'ils

¹ Henri Froidevaux, *op. cit.*, p. 63.

² Saint-Louis, 1899, in-8 de 79 p., p. 47-50.

apprennent en classe »¹. Les maîtres interrogés dans le cadre d'une enquête menée auprès des écoles de la colonie en 1864, qui comporte quelques questions sur la langue française², donnent des réponses similaires dans les différents établissements : à Dagana, « malgré tous les efforts du Gouvernement la résistance est grande »³, et à Saint-Louis « l'enseignement a, comme pour les autres écoles, de l'influence au point de vue français, mais la langue woloffe est toujours langue mère. »⁴

Cela étant, on ne trouve nulle trace dans les textes et les archives de pratiques coercitives pour imposer la langue française aux enfants. Il n'y a sans doute là rien d'étonnant, car convaincre les parents d'envoyer leur progéniture à l'école publique présentait déjà de sérieuses difficultés, et imposer le français d'emblée aurait été une garantie de classes vides.

Nous devons enfin évoquer spécifiquement l'école des fils de chefs de Saint-Louis. Celle-ci, dans sa deuxième version à la fin du siècle, paraît avoir été plus efficace dans l'enseignement du français que les autres établissements, bien que laissant la bride sur le cou des élèves. Le Dr Edward Wilmot Blyden⁵, venu en mission d'observation au Sénégal afin d'étudier « la façon d'éduquer les indigènes », rédige en 1892 un rapport très élogieux sur cette école des fils de chefs, remarquant en particulier que les élèves ne sont pas coupés de leurs origines. Ils sont en effet vêtus et nourris comme s'ils étaient chez eux, et surtout ils continuent de parler leur langue maternelle. Cela ne les empêche pas d'apprendre le français, puisque leur surveillant, « un africain pur et sans tâche, imprégné de culture orientale et européenne » est décrit comme parlant « français comme un français et arabe comme un arabe »⁶.

Il est difficile de déterminer le crédit à apporter à ce document, tant les rapports de ce type peuvent être conditionnés par des motivations autres que l'exacte vérité. Mais si l'on en croit l'auteur, les autorités coloniales ne visaient plus l'assimilation complète des jeunes gens fréquentant ces écoles. La langue française ne semble pas avoir été imposée en permanence, contrairement à ce qui paraît avoir été l'usage dans les écoles plus conventionnelles, qu'elles soient confessionnelles ou laïques.

Gardons bien à l'esprit, cependant, qu'en onze ans, de 1892 à 1903, l'école des fils de chefs et des interprètes ne forme qu'un total de 69 élèves et est donc en réalité une exception.

Pour le reste, malgré la pléthore de déclarations enflammées sur la nécessité de répandre partout la langue et les idées françaises afin de consolider l'empire, l'on doit bien constater que les écoles laïques sont loin d'être à la hauteur des ambitions affichées.

¹ Rapport sur l'école primaire de Saint-Louis, 1857, ANOM, Sénégal et dépendances, AOF, SG, Section X, Dossier 11, Cultes, Instruction publique, Beaux-Arts, 1854-1870.

² « La langue française est-elle l'objet d'un enseignement spécial ? » ou encore « L'enseignement exerce-t-il de l'influence au point de vue français ? ».

³ Réponses relatives à l'Instruction publique aux colonies, 28 juillet 1864, ANOM, Sénégal et dépendances – AOF, SG, Section X, Dossier 11, Cultes, Instruction publique, Beaux-Arts : 1854-1870.

⁴ *Ibid.*

⁵ Diplomate, homme politique, pédagogue et écrivain, au Libéria et en Sierra Léone.

⁶ Rapport du Dr. Edw. W. Blyden au secrétaire colonial sur sa visite au Sénégal dans l'intérêt de l'éducation musulmane en Sierra Leone, 16 avril 1902. Archives Nationales de Sierra Leone. Minute paper 1652/1902. Photocopie aux Archives Nationales du Sénégal. Cité par Denis Bouche, *op. cit.*, p. 355.

1.4.2.4.3. Le français dans les écoles religieuses

Les objectifs que poursuivent les états en annexant des territoires sur les divers continents sont d'ordre politique (constituer des empires outre-mer et étendre leur puissance) et économiques (exploiter de nouvelles ressources et trouver de nouveaux débouchés), teintés, en ce qui concerne la France, d'une « mission civilisatrice », qu'elle soit réelle ou de façade. Les motivations de l'Église sont quant à elles, en premier lieu, évangéliques, et leur approche de la question linguistique est donc sensiblement différente.

1.4.2.4.3.1. La doctrine de l'Église

Le recours aux langues vernaculaires est la règle dès les débuts de l'implantation outre-mer, tant chez les missionnaires catholiques que chez les protestants. C'est à ce prix que la propagation de la foi se fera, et Rome le rappelle régulièrement à ceux qu'elle envoie sur le terrain, dans les différentes colonies, jusqu'à une époque tardive.

En Algérie, le cardinal Lavigerie, fondateur de la Société des missionnaires d'Afrique et des Sœurs missionnaires de Notre Dame d'Afrique (Pères blancs et Sœurs blanches), adresse ainsi un texte aux Pères Blancs de l'Afrique Équatoriale en 1878 :

« La connaissance de la langue indigène est indispensable pour la prédication ; il est donc nécessaire que les missionnaires s'y forment le mieux et le plus promptement possible. Dès qu'ils seront désignés pour la mission, ils devront consacrer à cette étude tous leurs moments de loisir. Je recommande instamment aux supérieurs des missions de veiller à ce que cette recommandation capitale soit mise partout en pratique. Je désire que, dès que la chose sera possible et au plus tard six mois après l'arrivée dans la mission, tous les missionnaires ne parlent plus entre eux que la langue des tribus au milieu desquelles ils résident. »¹

En Chine, en 1893, la congrégation *De Propaganda Fide*, appelée également congrégation de la Propagande, ou congrégation pour l'évangélisation des peuples², recadre fermement les vicaires apostoliques en leur rappelant leur obligation « de contraindre formellement tous les missionnaires, ou d'apprendre la langue chinoise, ou de renoncer à leur ministère »³.

La doctrine est encore rappelée sous Benoît XV (1914-1922) et Pie XI (1922-1939), avec toutefois une ouverture aux langues européennes :

« Les missionnaires se garderont du désir de répandre l'usage de leur langue nationale parmi les indigènes, afin de ne pas passer pour plus occupés de ce qui est avantageux et utile à leur nation que du souci des âmes. (Cependant il n'est nullement interdit que dans les écoles des missions, on enseigne convenablement les langues européennes

¹ Cardinal Lavigerie, *Écrits d'Afrique*, Éditions Bernard Grasset, Paris, 1966, p. 155.

² Congrégation créée en 1622 par le pape Grégoire XV.

³ *Collectanea*, n° 328, 1893, Cité par Claude Prudhomme, « Quand le missionnaire se veut passeur : les allers et retours de la traduction », in Karthala, *Histoire et missions chrétiennes*, n° 22, 2012, pp. 15-33.

qui peuvent tourner à l'utilité des élèves.) Les missionnaires auront soin d'apprendre la langue des populations auxquelles ils sont envoyés »¹.

L'intention est ici double : d'une part, les autorités ecclésiastiques visent l'efficacité dans l'évangélisation, et d'autre part elles veillent à ne pas « nationaliser » la foi car celle-ci se place au-dessus de l'intérêt des états. De fait, l'enseignement religieux se fait généralement en langue locale, outre-mer comme, d'ailleurs, dans les régions françaises.

Enfin, un autre argument vient conforter les missionnaires dans ce choix, qui rejoint une préoccupation de l'administration coloniale : prodiguer aux populations locales une trop grande connaissance du français risquerait de les inciter à s'éloigner de leurs terres et à partir pour les villes, où elles seraient soumises à d'autres tentations².

Cette contrainte n'est bien entendu pas aisée à faire respecter, tous n'ayant pas une inclination pour les langues, surtout lorsqu'elles sont lointaines et peu documentées. C'est encore la congrégation de la Propagande qui, en 1923, recommande la mise sur pied de formations spécifiques aux langues autochtones pour les missionnaires :

« Par-dessus tout, il serait très utile que les missionnaires arrivent convenablement préparés au travail évangélique (...). Cette préparation, qui devrait être la plus parfaite possible et spécialement adaptée aux diverses missions, serait départie aux jeunes missionnaires par des confrères éprouvés ; elle devrait consister dans l'étude de la langue ou des langues du territoire auxquels ils sont destinés, dans l'accoutumance dès le début aux usages et mœurs de la région, dans l'apprentissage des méthodes, qui, tout considéré, semblent les plus aptes à l'évangélisation de chaque pays »³.

Quelles que soient les intentions, on doit admettre que l'approche des congrégations est plus ouverte que celle des états sur ce point : il reviendra aux missionnaires de s'intégrer en apprenant les langues vernaculaires, quand les écoles laïques appliquent une démarche opposée, où ce sont les populations locales qui doivent s'adapter à la langue et aux usages des Blancs.

Le corollaire de cette politique est un très important travail de collecte de données linguistiques, qui débouche sur de nombreux ouvrages dans plusieurs colonies, françaises comme anglaises. Le cardinal Lavignerie recommande ainsi aux Pères Blancs que,

« dans chaque mission dont le dialecte n'aura pas encore été imprimé, (...) l'un des missionnaires, si le Père Supérieur ne peut pas se charger de ce soin, soit appliqué, pendant une ou deux heures par jour, à la composition d'un dictionnaire, au moyen de ses conversations avec les indigènes et des questions qu'il leur adressera sur la valeur des différents mots »⁴.

¹ Instruction *Quo efficacius*, 6 janvier 1920. *Le Siège apostolique et les missions, Textes et documents pontificaux*, Union Missionnaire du Clergé, Paris, Lyon, Tome 1, p. 4748. Cité par Claude Prudhomme, *art. cit.*

² Antoine Léon, *Colonisation, enseignement et éducation*, L'Harmattan, Paris, 1991, p. 65.

³ Lettre *Lo sviluppo* de la Congrégation de *Propaganda Fide*, 20 mai 1923, in *Le Siège apostolique et les missions, Textes et documents pontificaux*, Union Missionnaire du Clergé, Paris, Lyon, Tome 1, p. 6870. Cité par Claude Prudhomme, *art. cit.*

⁴ Cardinal Lavignerie, *op. cit.*, pp. 155-156.

C'est ainsi que bien des langues, jusqu'alors uniquement orales, ont bénéficié, parallèlement aux ouvrages religieux, de dictionnaires et de grammaires qui leur ont ouvert le monde de l'écrit, ce qui a parfois contribué à les sauvegarder. Les objectifs étaient certes pragmatiques, il s'agissait avant tout de préparer des outils pour propager la foi chrétienne, mais on peut supposer que ceux qui s'attelaient à cette tâche avaient par ailleurs un véritable goût pour ces langues vernaculaires et un intérêt sincère pour les peuples qui les parlaient.

Le Gabon, par exemple, semble avoir beaucoup inspiré les membres de la congrégation du Saint-Esprit : on doit à Mgr Bessieux un *Dictionnaire français-pongoué, pongoué-français* paru en 1847 ; puis le père Pierre-Marie Le Berre prend la relève et produit une *Grammaire de la langue pongouée*, en 1873 ; enfin le frère Gachon publie un *Dictionnaire Pongoué-français, Précédé des Principes de la Langue Pongouée* en 1881.

Un autre spiritain, Léon Lejeune, s'illustre par sa production prolifique : auteur de livres sur deux autres langues du Gabon, le galwa et le fang, il rédige plusieurs ouvrages religieux en ces langues en 1892, avant de passer à la langue fang avec un *Dictionnaire français-fang ou pahouin, précédé de quelques principes grammaticaux sur cette même langue* en 1892 et une *Grammaire élémentaire de la langue fang* en 1895. Au Congo, c'est le spiritain Jean Prat qui fait paraître en 1917 une *Petite grammaire mbochie et dictionnaire*.

Les exemples sont tout aussi nombreux en A.-O.F., à commencer par l'abbé David Boilat, un métis de père français et de mère *signare*, qui publie en 1858 une *Grammaire de la langue wolof*. Citons aussi le père Olivier Abiven, missionnaire spiritain envoyé au Sénégal et au Soudan français, qui met au point un *Dictionnaire français-malinké et malinké-français, précédé d'un abrégé de grammaire malinkée*, paru en 1906. Quant au père Tastevin, après de longues années en Amazonie où il rédige une grammaire et un dictionnaire de la langue tupi, il revient en France où il se fait « africaniste en chambre » et élabore plusieurs ouvrages sur les langues du continent, parmi lesquels, en 1936, un *Vocabulaires inédits de sept dialectes sénégalais, dont six de la Casamance*.

On note que sur les quelques exemples cités, plusieurs missionnaires sont d'origine bretonne et très probablement brittophones. C'est le cas, notamment, du père Pierre-Marie Le Berre, né à Neuillac près de Pontivy, dans le Morbihan, en 1819 ; du père Olivier Abiven, né à Plabennec dans le Finistère en 1856 ; et de Constant Tastevin, né en 1880 et qui, malgré son nom bien français, avait été élevé à Pont-Scorff et Cléguer, au cœur du Morbihan bretonnant¹.

1.4.2.4.3.2. Le français dans les écoles des Quatre Communes

Quelle que soit la doctrine officielle de l'Église, les congrégations religieuses qui œuvrent sur le terrain ne peuvent s'affranchir totalement de la tutelle des états colonisateurs et les rapports entre les uns et les autres évoluent au fil du temps.

Au XIX^e siècle, sous la Monarchie (1815-1848), la Seconde République (1848-1852) et le Second Empire (1852-1870), le positionnement des autorités religieuses aux côtés des autorités françaises ne pose pas question. Le cardinal Lavigerie, que nous avons vu ordonnant aux Pères blancs d'apprendre le kabyle et l'arabe, est par ailleurs un artisan du ralliement de

¹ Toutes les biographies des spiritains sont accessibles sur <http://spiritains.forums.free.fr>

l'Église à la République. A son départ pour l'archevêché d'Alger en 1867, il se lance ainsi dans une envolée qui marie foi nationaliste et foi chrétienne :

« Je vous quitte pour porter, si je le puis, mon concours à la grande œuvre de civilisation chrétienne qui doit faire surgir des désordres et des ténèbres d'une antique barbarie, une France nouvelle »¹.

Épousant la vision conquérante du gouvernement, il va même jusqu'à proposer de franciser les Italiens et les Maltais de Tunisie au moyen de l'instruction religieuse².

Au Sénégal, les frères et les sœurs des congrégations se retrouvent pris entre la position des autorités ecclésiastiques qui souhaitent un enseignement en langues vernaculaires, et les autorités coloniales pour lesquelles l'enseignement en français est requis.

Au départ, les consignes données par l'abbé de La Mennais aux premiers frères de Ploërmel en 1841 soulignaient qu'il leur faudrait garder en mémoire « qu'ils sont appelés, moins à répandre une instruction toute profane que la science de Jésus Christ et son amour »³. On se serait donc attendu à ce que, là comme ailleurs, les enseignants aient recours aux langues maternelles pour évangéliser les enfants dont ils ont la charge. Mais les frères sont intégralement financés par l'État et ils doivent s'assurer les bonnes grâces du pouvoir en place afin de conserver leur pré-carré. Pour se conformer à ce que l'on attend d'eux, ils renoncent ainsi au prosélytisme offensif et n'enseignent qu'en français, à quelques exceptions près⁴, non pas par idéologie nationaliste mais par souci de conserver de bonnes relations avec les représentants de leur bailleur de fonds.

De nombreux documents montrent néanmoins qu'une telle contrainte linguistique n'est pas de nature à faciliter les apprentissages, dans un pays si éloigné géographiquement et culturellement.

A défaut de véritable méthode, l'acquisition du français se fait lentement, si l'on en croit différents rapports du frère Étienne-Marie en 1850 : aux débutants de quatrième classe on se contente d'apprendre « les prières les plus essentielles et les premières et les plus simples notions de catéchisme » car « pour la plupart, ils ne savent pas un mot de français »⁵ ; ensuite, en troisième classe, on peut faire faire aux plus avancés de petites soustractions mais sans qu'ils n'y trouvent sens, « ne sachant pas assez le français pour comprendre les explications qu'on leur donne »⁶ ; puis en deuxième classe, ils ont « l'avantage de comprendre le français et de le parler de manière à se faire entendre »⁷, mais ils « ne saisissent pas encore les explications qu'on leur (...) fait, sans doute parce qu'ils ne comprennent pas suffisamment notre langue »⁸ ; en première classe, enfin, ils « répondent d'une manière satisfaisante aux

¹ Raoul Girardet, *L'idée coloniale en France, de 1871 à 1962*, 1978 (1^e édition 1966). Cité par Antoine Léon, *op. cit.*, 1991, p. 33.

² Antoine Léon, *ibid.*, 1991, p. 33.

³ Instruction pour les frères du Sénégal, par l'abbé de La Mennais, 26 septembre 1841, Correspondance générale de Jean-Marie de La Mennais, Tome IV, 1838-1842. AFIC.156.1.007. Cité par Denise Bouche, *art. cit.*, 1976, p. 177.

⁴ Denise Bouche, *art. cit.*, 1976, p. 177.

⁵ Rapport du frère Étienne-Marie au Ministre, 20 novembre 1850, AFICJ, boîte 183. Cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 173.

⁶ *Id.*, 13 juin 1851. Cité par Denise Bouche, *ibid.*

⁷ *Id.*, 5 octobre 1857. Cité par Denise Bouche, *ibid.*

⁸ *Id.*, 20 novembre 1850. Cité par Denise Bouche, *ibid.*

questions différentes de la lettre du catéchisme »¹. Si l'on considère que les classes comptaient deux divisions et que les redoublements étaient la règle, on se figure le nombre d'années nécessaires pour une maîtrise honorable du français.

Les mauvais résultats, notamment en ce qui concerne l'apprentissage de la langue, sont régulièrement dénoncés. Chacun cherche à expliquer les causes de l'échec, et à proposer des solutions. Dans les premiers temps, on évoque l'incompétence des enseignants, en particulier des religieuses de l'école des filles qui sont, selon le contrôleur Roussin, aptes à enseigner les petites classes mais pas au-delà. Mais on en vient vite à incriminer les méthodes utilisées : comme dans les autres matières, on fait apprendre aux enfants des quantités de textes par cœur, et jamais ils n'ont l'occasion de pratiquer la langue comme outil de communication. Les maîtres comptent sur une certaine imprégnation progressive à force de répétitions mais les élèves ânonnent sans véritablement comprendre, d'autant plus que leur environnement naturel est sans lien avec ce qu'on leur enseigne.

On en vient à considérer que c'est là que se trouvent les germes de l'échec, dans le milieu familial des enfants. En 1831 déjà, le gouverneur Renault de Saint-Germain avait suggéré d'opérer une véritable substitution linguistique au sein de la population éduquée de Saint-Louis :

« si les jeunes *signares* sorties de leur école prennent la résolution de parler français à leurs enfants, les difficultés rencontrées dans l'enseignement disparaîtront et l'instruction, partant d'un point plus avancé, fera nécessairement des progrès »².

Cette mesure n'est pas sans rappeler la manière dont la langue française a supplanté la langue bretonne dans les familles de Basse-Bretagne un siècle plus tard, avec une redoutable efficacité. Au Sénégal, en revanche, le problème perdure, comme l'indique ce rapport de la supérieure de l'école de Gorée adressé au ministre de la Marine en 1852 :

« Si nos soins, Monsieur le Ministre, n'obtiennent pas encore tous les résultats que nous désirerions, c'est que nous sommes obligées de combattre dans nos enfants des préjugés bien enracinés, une répulsion très forte pour le travail des mains, et un amour excessif pour leur langue maternelle, le wolof. Cependant nous nous plaisons à constater des améliorations sensibles. »³

La directrice des classes de Saint-Louis abonde dans le même sens, mettant en cause la langue wolof en usage dans les familles et prenant bien garde de se prémunir contre tout reproche :

« Une autre difficulté qui n'est pas la moindre de toutes, c'est l'usage continuel de la langue wolof. Habituees à parler cette langue au sein de leur famille, elles n'apprennent la langue française qu'avec dégoût, ce qui fait que malgré notre dévouement pour leur bien nos efforts sont souvent paralysés pour le plus grand nombre. »⁴

¹ *Ibid.*

² Rapport général du gouverneur Renault de Saint-Germain pour 1831, Saint-Louis, 3 septembre 1832. A.R.S. 2B 15 f° 45 v°, cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 405.

³ Sœur Xavier au ministre de la Marine, 7 octobre 1852, ANOM, Sénégal et dépendances – AOF, SG, Section X, Dossier 5, Cultes, Instruction publique, Beaux-Arts : 1839-1854.

⁴ Rapport de la directrice des classes sur l'Instruction primaire des jeunes filles de Saint-Louis au ministre de la marine et des colonies, 1856 ou 1857. ANOM, Sénégal et dépendances – AOF, SG, Section X, Dossier XI, Cultes, Instruction publique, Beaux-Arts : 1854-1870.

La Commission supérieure des études se plaint en 1856 du même mal, mais elle s'attache à vanter au gouverneur les progrès accomplis :

« La commission comprend parfaitement la difficulté qu'ont ces enfants sur ce point ; parlant continuellement woloff dans l'intérieur de leurs familles, la langue française ne leur est point familière, aussi ne comprennent-elles pas toute la force des expressions, elles s'attachent dès lors à apprendre de mémoire les leçons qui leur sont données sans faire de grands efforts pour comprendre ce qui est contenu dans les livres. Il faut cependant remarquer qu'il y a un progrès véritable, rendu bien sensible par la comparaison des jeunes personnes sorties de l'École depuis quelques années et celles sorties précédemment. On ne remarque plus cet embarras et cette gêne dans leurs rapports avec les Européens, que l'on trouve chez les personnes plus âgées. »¹

Deux ans plus tard, la même commission indique cette fois que l'avenir des jeunes filles restera limité à cause de leur manque de maîtrise du français :

« La destinée que le sort réserve à ces enfants ne permettrait pas de pousser plus loin leur instruction ; d'ailleurs, la difficulté qu'offre surtout l'usage de notre langue française est à coup sûr un des obstacles contre lequel vient généralement se heurter le zèle des dames institutrices. »²

Du côté des écoles congréganistes de garçons, les commentaires sont du même ordre. En 1856, le frère Étienne-Marie, qui a remplacé le frère Eutyme à la tête de l'établissement, estime à son tour que « le français souffre un peu par suite du woloff qui est toujours parlé dans les familles. »³.

Pour résoudre ce problème de l'environnement familial, la solution de l'internat, déjà envisagée précédemment, continue d'avoir les faveurs de certains représentants des autorités. Le contrôleur Roussin l'avait suggérée en 1828, de pair avec une refonte des programmes qui ne laisserait aucune place à la langue maternelle. En 1844, le gouverneur Bouët recommande à son tour un pensionnat pour soustraire les élèves à l'influence de leur milieu naturel : garder les enfants à l'école sept jours sur sept, des mois durant, entre les mains d'un maître français, permettrait de mieux les éduquer et en particulier de leur faire pratiquer le français. Une commission, composée de fonctionnaires et d'habitants de la colonie, est chargée d'étudier cette question, mais le gouvernement ne valide pas la proposition d'internat pour des raisons de coûts⁴.

Dans le rapport qu'elle rend à la fin de 1846, cette commission alerte par ailleurs sur un autre sujet : l'émancipation prochaine des esclaves. Elle fait part de son inquiétude à l'approche de

¹ Commission supérieure des études au Gouverneur, 20 novembre 1856, ANOM, Sénégal et dépendances – AOF, SG, Section X, Dossier XI, Cultes, Instruction publique, Beaux-Arts : 1854-1870.

² Rapport de la commission supérieure des études au Commandant de la colonie, 15 septembre 1858. ANOM, Direction des affaires politiques, 61, COL 2796, Dossier Sénégal – écoles 1816-1870, Dossier 2796 / 1.

³ Rapport du frère Étienne Marie, Directeur de l'école des frères de l'Instruction Chrétienne à Saint-Louis, au Ministre de la Marine et des Colonies, 15 février 1856. ANOM, Sénégal et dépendances – AOF, SG, Section X, Dossier XI, Cultes, Instruction publique, Beaux-Arts : 1854-1870.

⁴ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 113-118.

cette échéance, et commence par fustiger les autorités coloniales qui ont si peu fait pour développer réellement l'éducation des populations locales :

« Jusqu'à ce jour, le Sénégal est resté exclusivement africain : les indigènes noirs, la plupart des femmes de couleur sont tout à fait étrangers à la langue française ; ils ne la parlent ni ne la comprennent : la France les a dominés mais ne les a pas instruits. »¹

Cette situation pourrait, selon la commission, avoir des conséquences désastreuses pour la France. Les esclaves bientôt affranchis seraient susceptibles de provoquer des troubles si aucune instruction européenne ne leur était fournie pour les préparer aux idées françaises :

« Les captifs, maîtres d'eux-mêmes alors, seront une cause de désordre s'ils ne sont pas d'avance instruits et moralisés. Si par l'instruction on ne leur a pas créé des idées et des besoins nouveaux, il est à craindre d'en voir émigrer un grand nombre après l'obtention de la liberté ; ce point de vue a son importance ; une émigration considérable de noirs porterait à notre commerce en rivière et au bas de la Côte, un coup très sensible. »²

La langue est donc, là encore, un élément clef du dispositif global à mettre en place en prévision de la libération des esclaves, pour protéger les intérêts français.

Malgré ces mises en garde et ces suggestions, les problèmes que pose l'enseignement de la langue demeurent entiers et sont évoqués de façon récurrente dans les échanges entre les autorités locales et le gouvernement central. Les résultats de l'enquête menée en 1864 dans les écoles sont peu ou prou les mêmes dans les établissements congréganistes que dans les écoles laïques. Les réponses données par les sœurs de Saint-Joseph de Cluny et les frères de Ploërmel, à Saint-Louis et à Gorée, montrent que les difficultés persistent : « on forme le plus qu'il est possible les élèves à la pratique de la langue française » ; « Les élèves sont initiés aux habitudes et aux usages français, et on s'efforce de les faire progresser dans les vues pour lesquelles ces établissements ont été créés » ; « Le progrès est lent. La langue ouoloff est un grand obstacle ; dans l'intérieur des familles on ne parle que cette langue. L'impulsion est donnée et le succès est certain » ; « au point de vue français, le progrès existe, quoique lent » ; « malgré tous les efforts du Gouvernement la résistance est grande »³.

1.4.2.4.3.3. Le français dans les écoles des missions

Quant à l'instruction dispensée dans les villages de brousse, elle se limite alors essentiellement aux écoles de mission, qui ne sont pas considérées comme de véritables établissements scolaires. Leur vocation, en effet, n'est pas de seconder l'administration dans sa volonté de franciser les populations locales afin qu'elle soient capables de servir la France, mais de suivre les objectifs fixés par le pape Grégoire XVI dans l'instruction *Neminem*

¹ Rapport sur l'instruction publique au Sénégal, s.d. (fin 1846), signé des sept noms des membres de la commission de l'Instruction publique. A.N.S.O.M. Sénégal X 3 bis, cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 115.

² *Ibid.*

³ Réponses relatives à l'Instruction publique aux colonies, 28 et 29 juillet 1864, ANOM, Sénégal et dépendances – AOF, SG, Section X, Dossier 11, Cultes, Instruction publique, Beaux-Arts : 1854-1870.

profecto : l'évangélisation des populations locales, l'installation d'églises et la formation d'un clergé autochtone.

Ne recevant pas de financements publics, les congrégations missionnaires qui les dirigent ne sont pas tenues aux mêmes obligations que celles des Quatre Communes. Elles instruisent notamment leurs élèves en langue vernaculaire, sauf demande formelle des parents¹.

Ceux qui se destinent aux études religieuses reçoivent par ailleurs une instruction, non pas en français, mais en latin et dans leur langue maternelle. Les langues européennes sont même exclues du petit séminaire de Dakar par le père Chevalier qui, en 1847, écarte aussi l'enseignement des « sciences profanes » jusqu'au grand séminaire, afin que les jeunes gens ne succombent pas à la tentation de quitter la mission pour aller chercher ailleurs « un bien-être facile »².

On a vu plus haut que l'une des raisons de ce choix linguistique repose sur la doctrine de l'Église, qui considère que le christianisme est universel et n'a pas de nationalité. Mais cette approche est une sorte d'anomalie, totalement à rebours de ce que cherchent à mettre en place les autorités françaises qui, sur fond de nationalisme conquérant, veulent former des auxiliaires utiles à l'administration et au commerce³. Elles ne peuvent donc approuver cette éviction de la langue française et posent leurs conditions dès lors que les missionnaires réclament quelques subventions pour subvenir à leurs besoins : les religieux doivent prouver leur attachement à la « mère-patrie », garantir que leur enseignement ne se résume pas au catéchisme, et surtout montrer qu'ils sont prêts à diffuser la langue de leur pays pour le bien de l'empire⁴. Les missionnaires se laissent fléchir dans les dernières décennies du siècle et se soumettent aux vœux de l'administration en acceptant d'enseigner le français. Ils ne lâchent pas pour autant l'instruction religieuse en langues locales qui, selon un rapport du préfet apostolique en 1898, permet aux enfants de mieux se préparer à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français, puisque les caractères latins sont déjà acquis grâce au sereer ou au wolof⁵.

Plusieurs épisodes sont rapportés à ce sujet dans différents courriers et rapports officiels. En 1886, par exemple, le maire de Saint-Louis, Auguste de Bourmeister, qui vient de visiter les écoles de garçons et de filles de Joal, témoigne que ces 120 enfants parlent français sans accent. La mission n'obtient pourtant qu'une petite subvention, mais à force de pétitions elle finit par se voir octroyer une allocation annuelle en 1897⁶. Près de là, à Fadiouth, lors d'une distribution des prix en 1887, alors que seul le sereer est langue d'enseignement, les enfants

¹ Denise Bouche, *art. cit.*, 1976, p. 178.

² Notes du père Chevalier, directeur du petit séminaire indigène de Dakar. Vers 1850. Copie dans les annales religieuses de Dakar, A.R.S. ZZ I n°1 p. 332/346, cité par Denise Bouche, *art. cit.*, 1976, p. 178.

³ Denise Bouche, *art. cit.*, 1976, p. 178.

⁴ Denise Bouche, *art. cit.*, 1976, p. 178 ; Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 377.

⁵ Rapport de Mgr Barthet, 5 juin 1898, A.R.S., fond de Saint-Louis, dossier exposition de 1900, cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 377.

⁶ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 378-379.

chantent une chanson française, « le drapeau », et récitent les chiffres et les lettres de l'alphabet. Ils obtiennent ainsi une subvention de l'Alliance française¹.

Mais la guerre 1914-1918 fait son office, et un an plus tard, « sur les ruines provoquées par le nationalisme, le pape [Benoît XV] affirme la splendeur du supranationalisme catholique »² et, par l'encyclique *Maximum illud*, il rappelle aux missionnaires qu'ils sont « au service exclusif de Dieu et non pas de leur propre nation »³.

Dans ces écoles des petites missions, on assiste donc en quelque sorte à l'affrontement de deux doctrines : d'une part l'idéologie des autorités catholiques qui entendent propager la foi chrétienne et se servir pour cela des langues vernaculaires, et d'autre part l'idéologie nationaliste de l'État qui cherche avant tout à franciser une partie de ces populations afin qu'elles soient utiles à la colonisation.

1.4.2.4.4. L'interdit linguistique

1.4.2.4.4.1. L'apparition de l'interdit et des sanctions

Le recours aux langues vernaculaires dans le cadre de l'instruction religieuse n'a pas, semble-t-il, posé problème, qu'il s'agisse de dispenser aux élèves les bases de la religion chrétienne, ou de former de jeunes autochtones à devenir à leur tour missionnaires.

En dehors de ce contexte, on voit rapidement apparaître vers le milieu du siècle, dans les directives et les rapports conservés aux archives, une interdiction de parler la langue maternelle, non seulement dans l'enceinte de l'école mais aussi au sein des familles.

En 1852, on trouve par exemple dans l'un de ces rapports, rédigé par la mère supérieure de Gorée, une mention de châtiments infligés aux filles qui parlent wolof dans leur foyer :

« plusieurs [élèves], celles de la 1^{ère} division surtout, parlent assez bien le français, qu'elles écrivent correctement : pour arriver à ce but, nous leur défendons sous des peines sévères de parler wolof dans leur famille et nous leur faisons déclamer des morceaux choisis après les avoir habituées à des lectures à haute voix. »⁴

Citons aussi un rapport d'inspection de 1857, qui concerne une nouvelle école privée pour enfants en bas-âge, tenue par une veuve, Mme Fièvre. L'auteur, particulièrement élogieux, affirme que le problème de la langue est réglé pour les jeunes élèves qui fréquentent cet établissement, grâce aux parents qui leur interdisent de s'exprimer en wolof :

« Ce résultat précieux est dû en partie au soin, au zèle de la dame institutrice, mais une part du mérite en revient aussi aux parents, ne souffrant pas que leurs enfants se servent jamais de la langue ouoloff. Par cette vigilance, l'enfant que l'habitude du français façonne à revêtir de la forme française la pensée elle-même, au moment où elle naît dans son esprit, s'exprime bien plus librement et beaucoup plus facilement en cette

¹ Historique de la station de Fadiouth, p. 26, exemplaire dactylographié déposé aux archives de Dakar, cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 377.

² Mgr Simon Delacroix (dir.), *Histoire universelle des missions catholiques*, Tome III, *Les missions contemporaines (1800-1957)*, Grund, Paris, 1858, p. 128.

³ Denise Bouche, *art. cit.*, 1976, p. 179.

⁴ Sœur Xavier au ministre de la Marine, 7 octobre 1852, ANOM, Sénégal et dépendances – AOF, SG, Section X, Dossier 5, Cultes, Instruction publique, Beaux-Arts : 1839-1854.

langue que celui, obligé par un effort d'esprit très compliqué, de traduire en français une pensée qui a surgi dans son cerveau revêtue d'une formule ouoloffe. Ces petits êtres reçoivent là, d'ailleurs, une éducation excellente et on éprouve un moment de satisfaction véritable quand on voit le consentement et la joie peints sur ces jeunes et aimables physionomies. »¹

Nous n'avons bien entendu aucun élément qui permette de vérifier la véracité de ce récit, mais s'il est exact, il constituerait le premier témoignage de ce type, où l'on voit des parents abandonner volontairement leur langue dans leurs relations avec leurs enfants, pour la remplacer par le français.

Ensuite, en 1859, la commission d'inspection des écoles de Saint-Louis évoque également l'obligation de parler français et les punitions aux contrevenants, seule façon de se débarrasser du wolof :

« Les élèves, en dehors de la tâche qu'ils accomplissent chaque jour, sont tenus de parler français, en classe surtout ; souvent ils sont punis pour ne pas le parler lorsqu'ils sont en récréation ou ailleurs. Les forcer en quelque sorte à faire usage de notre idiome, c'est détruire en eux cette fâcheuse habitude de s'entretenir en Ouoloff, langage dont les consonances diffèrent tellement de l'harmonie et de l'uniformité des sons français, qu'une fois arrivés à l'âge pubère, les personnes qui ont négligé cette partie si essentielle du langage perdent beaucoup malgré le degré d'instruction qu'elles possèdent. »²

Peu après, lorsque le gouverneur transmet son propre rapport au ministre, il fait bien allusion à son tour à l'interdit linguistique, préalable à tout apprentissage : « Le wolof, quoique prohibé dans l'école, fait néanmoins une rude guerre au français »³.

Enfin, les réponses collectées dans le cadre de l'enquête de 1864 font également état de l'interdit chez les frères : à Saint-Louis « il est interdit aux enfants de parler une autre langue que le français », et « cette mesure est générale pour toutes les écoles »⁴.

Mais parmi les commentaires qui évoquent des punitions infligées à ceux qui parlent en langue vernaculaire, aucun n'en indique la nature. Il est question de « peines sévères » et il est donc difficile de croire qu'il s'agirait simplement de devoirs supplémentaires. Les enfants recevaient-ils alors un châtiment corporel ?

Sur ce sujet des punitions physiques, signalons pour démarrer que l'instituteur Dard les avait, très tôt, proscrits de son école, comme il l'écrit dans un courrier qu'il adresse au gouverneur Schmaltz en décembre 1817 :

¹ Rapport de la Commission supérieure des études à Saint-Louis au gouverneur, le 9 septembre 1857. ANOM, Sénégal et dépendances – AOF, SG, Section X, Dossier XI, Cultes, Instruction publique, Beaux-Arts : 1854-1870.

² Rapport de la commission d'inspection des écoles à Saint-Louis au Gouverneur, le 15 septembre 1859. ANOM, Sénégal et dépendances – AOF, SG, Section X, Dossier 11, Cultes, Instruction publique, Beaux-Arts : 1854-1870.

³ Rapport de la commission d'inspection des écoles à Saint-Louis, transmis par le Gouverneur Faidherbe au ministre de l'Algérie et des colonies, le 22 octobre 1859. ANOM, Sénégal et dépendances – AOF, SG, Section X, Dossier 11, Cultes, Instruction publique, Beaux-Arts : 1854-1870.

⁴ Réponses relatives à l'Instruction publique aux colonies, 28 et 29 juillet 1864, . ANOM, Sénégal et dépendances – AOF, SG, Section X, Dossier 11, Cultes, Instruction publique, Beaux-Arts : 1854-1870.

« Pour me conformer en tout à la nouvelle méthode d'enseignement, j'ai banni entièrement les punitions corporelles, comme la discipline, les férules etc. Un système de récompenses et de privations également distribuées remplace avec avantage les fouets et les tortures, et conduit les enfants à la sagesse, sans faire gémir l'humanité. »¹
En octobre 1834, le projet de règlement de l'école mutuelle de Saint-Louis stipule bien dans l'article 15 du titre 2 que

« Les corrections corporelles, pour quelque cause que ce soit, même pour insulte à l'Instituteur, sont interdites. Les punitions seront celles en usage dans les écoles de France : telles que travaux extraordinaires, exercices de mémoire, privation de récréation et du jour de congé ; la prison au pain et à l'eau, pendant le jour seulement, et aussi qui ne puisse nuire à la santé des enfants. Dans les cas graves, l'instituteur, après avoir provisoirement ordonné la prison, rendra compte à l'ordonnateur, qui prendra les ordres du gouverneur. »²

De même, quand les frères de l'Instruction chrétienne prennent le relais à l'école de Saint-Louis en 1841, l'abbé de La Mennais donne à son tour pour consigne de ne jamais frapper « les enfants sous quelque prétexte que ce soit, autrement qu'en leur donnant de légers coups sur les doigts, et encore devront-ils éviter cela le plus possible. »³.

Mais ces instructions étaient-elles suivies sur le terrain ? Cette bienveillance était-elle réellement d'usage ? On peut en douter si l'on considère qu'en métropole également les règlements officiels interdisaient les châtiments physiques, alors que d'innombrables témoignages viennent montrer que cette consigne était loin d'être suivie, tant dans les écoles laïques que dans les écoles chrétiennes.

En ce qui concerne le Sénégal, un début de réponse nous est donné par le frère Malo, enseignant à Gorée de 1877 à 1882. Il raconte en effet avoir vu « punir les enfants parlant wolof, en les faisant mettre à genoux sur une dalle quelques minutes avant la rentrée. Leur nom était écrit sur le tableau, et le samedi, ils n'avaient aucune prétention à la croix. »⁴

1.4.2.4.4.2. L'apparition du « symbole »

Le frère Malo fournit surtout dans son récit notre premier témoignage sénégalais sur le « symbole » :

« pour distinguer le délinquant, on donnait un objet connu de toute la classe, et le symbole se passait entre eux, chaque fois que l'occasion s'en présentait. On en a vu se cacher sous le lit d'un camarade pour lui passer le symbole, lorsque celui-ci en rentrant parlerait à sa mère. Un autre s'enveloppe d'une sorte de drap bleu, comme en portent

¹ Courrier de Mr Dard au colonel Schmaltz, 18 décembre 1817, ANOM, Direction des affaires politiques, ANOM 61 COL 2796, Dossier Sénégal – écoles 1816-1870, Dossier 2796 / 1.

² Règlement concernant l'organisation et le régime intérieur de l'école d'enseignement mutuel de Saint-Louis, 24 octobre 1834, ANOM, Direction des affaires politiques, ANOM 61 COL 2796, Dossier Sénégal – écoles 1816-1870.

³ Instruction pour les frères du Sénégal, par l'abbé de La Mennais, 26 septembre 1841, Correspondance générale de Jean-Marie de La Mennais, Tome IV, 1838-1842. AFIC.156.1.007.

⁴ Notes du frère Malo, pp. 9-11, A.F.I.C., Boîte 184, cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 175.

les portefaix et va se coucher le matin sur un banc de la place publique, bien enveloppé pour ne pas être reconnu par le camarade qui va passer tout près en parlant wolof, ne se doutant de rien lorsque le prétendu dormeur se lève brusquement pour lui passer le symbole. »¹

Le mode de circulation de l'objet, les façons de piéger les camarades jusque dans leurs maisons, les punitions à genoux, sont autant d'éléments caractéristiques de la pratique du « symbole » visant à sanctionner l'usage des langues vernaculaires à l'école. Nous les retrouverons tous plus loin, dans l'enquête de terrain. Il manque ici malheureusement une précision importante : le frère ne dit rien sur la nature de l'objet.

En revanche, il affirme qu'un des élèves surpris à parler sa langue avait préféré quitter l'école plutôt que de subir l'humiliation du port du « symbole », et ce garçon avait indiqué qu'il ne s'était jamais fait prendre depuis deux ans que le système était en vigueur. Cette remarque nous permet de dater approximativement les débuts de la pratique dans cette école : frère Malo ayant pris ses fonctions en 1877, l'épisode qu'il relate et dont il assure qu'il a été témoin remonte au plus tôt à cette même année. La méthode étant alors en usage depuis deux ans, elle aurait démarré au plus tard vers 1875.

Quant à savoir à qui est due l'introduction du « symbole » dans cette école, nous manquons d'informations pour le déterminer. D'après les registres de décès des frères de l'Instruction chrétienne², le frère Malo était très probablement Eugène Riolland, né à Montoir-de-Bretagne, près de Saint-Nazaire, en 1857 et mort à Haïti en 1941. Il ne peut pas être l'initiateur de la pratique à Gorée, puisqu'il se pose en simple témoin des épisodes qu'il décrit.

Si l'on tente de remonter plus loin encore dans le temps chez les frères de l'Instruction chrétienne, les deux premiers, arrivés en 1841 à Saint-Louis, étaient, pour l'un, un Breton âgé de 30 ans, le frère Eutyme, et pour l'autre un Créole de la Martinique âgé de 36 ans, le frère Héraclien. Eutyme avait vu le jour à Saint-Servan-sur-Mer, près de Saint-Malo, dans une zone non brittophone, mais on ne peut totalement écarter la possibilité qu'il ait pu connaître le « symbole », soit qu'il ait été lui-même scolarisé dans une école où les enfants parlaient gallo, soit qu'il en ait eu connaissance dans un poste antérieur à son affectation au Sénégal.

Un peu plus tard, en 1849, le frère Étienne-Marie prend la succession de frère Eutyme à Saint-Louis. Né également en Bretagne, à Saint-Quay Portrieux, sur la frontière linguistique, il n'est pas impossible qu'il ait, lui aussi, été confronté au « symbole » mais rien ne le garantit.

Quant aux frères de l'école de Gorée, ils étaient deux à l'origine, en 1843 : le frère Liguori-Marie, de Guadeloupe, et le frère Sigismond, d'Acigné en Ille-et-Vilaine, là encore une zone non-brittophone.

Il est difficile de pousser plus avant les suppositions, si ce n'est, pour être complet, en précisant qu'on ne peut pas totalement exclure que le « symbole » ait pu arriver également par les écoles publiques, puisque la première mention dont nous disposons pour l'école des frères

¹ *Ibid.*

² Les listes des frères défunts sont disponibles en ligne sur le site des frères de l'Instruction chrétienne, qui donne leur nom d'État-civil, leur date et lieu de naissance, ainsi que la date et le lieu de leurs décès : <https://www.lamennais.org/defunts/>

remonte aux alentours de 1875, alors que plusieurs écoles laïques existaient déjà dans le pays.

1.4.3. Les enjeux de l'école coloniale sous la Troisième République

Période de bouleversements, la Troisième République marque un tournant sur le plan éducatif, dans les colonies africaines comme en France métropolitaine. Albert Sarraut, député radical-socialiste et ancien Gouverneur général de l'Indochine¹, décrit ainsi ces décennies : « L'époque de Jules Ferry, le colonisateur, est aussi celle de Jules Ferry, l'apôtre de l'école laïque »². De fait, si l'histoire a surtout retenu l'œuvre éducative de Ferry, son engagement en faveur de l'expansion coloniale est tout aussi notable. C'est lui qui, en particulier, a popularisé la notion de « devoir de civilisation » des États colonisateurs envers les populations des pays conquis.

1.4.3.1. Les débats autour de la colonisation

La Troisième République est la véritable période d'expansion coloniale, qui voit se constituer l'empire colonial français. Les motivations qui ont prévalu à cette entreprise d'annexion sont diverses, et elles diffèrent selon les camps politiques et les intérêts des uns et des autres. Gardons-nous, tout d'abord, de penser que la ligne de partage entre partisans et opposants à la colonisation range d'un côté la droite de l'échiquier politique et de l'autre la gauche. Beaucoup de républicains tels que Léon Gambetta ou Jules Ferry, de gauche, donc, sont très favorables au projet français d'expansion territoriale outre-mer, alors qu'une partie de la droite y est opposée³. Les arguments des uns et des autres sont développés amplement en juillet 1885 lors de journées de débats de l'Assemblée sur les fondements de la colonisation⁴, et nous allons maintenant les passer en revue car ils ne seront pas sans incidence sur le plan éducatif et linguistique.

1.4.3.1.1. Les objectifs de la nouvelle phase de colonisation

Le républicain Jules Ferry, qui vient de perdre la présidence du Conseil quelques mois auparavant, est un fervent défenseur de l'entreprise coloniale, dont il définit clairement les objectifs au cours de la séance du 28 juillet⁵ :

« je disais qu'on pouvait rattacher ce système à trois ordres d'idées : à des idées économiques, à des idées de civilisation de la plus haute portée et à des idées d'ordre politique et patriotique. »

¹ Gouverneur général de l'Indochine (1917-1919), il sera aussi ministre des Colonies (1932-1933), de la Marine (1933-1934), et de l'Intérieur (1938-1940).

² Albert Sarraut, *Grandeur et servitude coloniale*, Éditions du sagittaire, Paris, 1931, p. 149.

³ Gilles Manceron, « La gauche et la colonisation », in Jean-Jacques Becker, Gilles Candar (éd.), *Histoire des gauches en France*, La Découverte, 2005. p. 531.

⁴ La totalité des échanges est reproduite dans Jules Ferry, *Discours et opinions, Discours sur la politique extérieure et coloniale*, 2^e partie, A. Colin et C^{ie}, Paris, 1893-1898, pp. 172-220.

⁵ Débats à l'Assemblée, 28 juillet 1885. Voir les interventions de Jules Ferry dans le cadre de ce débat sur le site de l'Assemblée nationale : <https://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/histoire/grands-discours-parlementaires/jules-ferry-28-juillet-1885>

Celui que ses ennemis surnomment « le Tonkinois » et qui a toujours soutenu les expéditions de Brazza, développe ensuite chacun de ces trois points.

Tout d'abord, sur le plan politique, les conquêtes interviennent en grande partie après la défaite de 1870, alors que la France est humiliée d'avoir perdu l'Alsace et la Lorraine et qu'elle a besoin de redorer son blason. Comme beaucoup de ses collègues députés de gauche, Ferry estime donc que pour oublier cette cuisante défaite et restaurer la grandeur du pays, il faut étendre ailleurs son territoire. Et il agite le drapeau rouge du déclin programmé si l'Assemblée ne valide pas le projet colonial :

« Les nations ne sont grandes que par l'activité qu'elles développent ; ce n'est pas par le rayonnement pacifique des institutions qu'elles sont grandes à l'heure qu'il est. (...) Rayonner sans agir, sans se mêler aux affaires du monde, (...) pour une grande nation, croyez-le bien, c'est abdiquer, et dans un temps plus court que vous ne pouvez le croire, c'est descendre du premier rang au troisième ou au quatrième. »

Le nationalisme affleure tout au long de son intervention, en particulier quand il affirme avec véhémence que la France

« ne peut pas être seulement un pays libre, qu'elle doit aussi être un grand pays exerçant sur les destinées de l'Europe toute l'influence qui lui appartient, qu'elle doit répandre cette influence sur le monde, et porter partout où elle le peut sa langue, ses mœurs, son drapeau, ses armes, son génie. »

La géopolitique est également concernée, le pays ayant pris du retard sur le vieil adversaire anglais qui a déjà constitué un empire considérable. Il n'est pas question de rester en marge du mouvement déjà bien amorcé : « puisque la politique d'expansion coloniale est le mouvement général des puissances européennes, nous devons en prendre notre part ».

Il considère notamment qu'il est capital d'assurer à la marine française des étapes sur les routes de navigation à travers le monde, qui pourront assurer sa sécurité, car « une marine comme la nôtre ne peut pas se passer, sur la surface des mers, d'abris solides, de défenses, de centres de ravitaillement ». Les différentes annexions, situées sur tous les continents, devront jouer ce rôle de points d'appui pour les navires.

Dans ces débats il met aussi l'accent de manière soutenue sur les enjeux économiques. Les grands ports et certaines compagnies ont vu leur activité diminuer considérablement depuis que le Congrès de Vienne a mis un terme à la traite des Noirs et il est capital pour ces acteurs du monde des affaires de trouver d'autres sources de profit. Ferry se range de leur côté quand il pointe le manque de débouchés de la France, à une période où les pays occidentaux se disputent les marchés :

« aujourd'hui, vous ne l'ignorez pas, la concurrence, la loi de l'offre et de la demande, la liberté des échanges, l'influence des spéculations, tout cela rayonne dans un cercle qui s'étend jusqu'aux extrémités du monde. »

C'est aussi dans certaines de ces terres lointaines que les réserves en matières premières (minerais, bois, caoutchouc etc.) sont de nature à aiguïser les appétits de sociétés privées avides de s'approprier de nouvelles richesses, et Ferry sait user de cet argument :

« Les colonies sont, pour les pays riches, un placement de capitaux des plus avantageux. L'illustre Stuart-Mill a consacré un chapitre de son ouvrage à faire cette démonstration, et il le résume ainsi : "Pour les pays vieux et riches, la colonisation est une des meilleures affaires auxquelles ils puissent se livrer". »

En ce qui concerne le troisième enjeu, que Ferry nomme ici « l'idée de civilisation », les opposants à l'entreprise coloniale y répondront avec ardeur, ainsi que nous allons le voir à présent.

1.4.3.1.2. Les opposants à la colonisation

Le contexte historique et les idées de l'époque ont souvent été invoqués pour justifier les saillies de Jules Ferry sur les « races inférieures » et l'annexion des nouveaux territoires. Pourtant, ces conquêtes ne faisaient pas l'unanimité, ni à gauche, ni à droite de l'échiquier politique.

A droite, tout d'abord, les monarchistes et les nationalistes ne sont, dans un premier temps, pas favorables à des aventures coloniales coûteuses en ressources humaines et financières et préfèrent que l'argent des Français soit investi pour développer le pays sur place¹. L'autre argument avancé est que la France devrait songer plutôt à prendre sa revanche sur l'Allemagne et à reconquérir l'Alsace et la Lorraine².

A gauche, les colonialistes comptent en leurs rangs des figures comme Léon Gambetta et Jules Ferry, et les opposants ne sont pas très nombreux. Quelques socialistes, cependant, défendent une conception résolument anticolonialiste, notamment Jules Guesde, qui estime que l'expansion coloniale bénéficie à la bourgeoisie et à l'armée et qu'elle favorise le capitalisme. Dès 1881 il s'oppose aux expéditions en Tunisie et au Soudan, puis à celle du Tonkin en 1882³. Il refuse de se « laisser prendre par les grands mots aussi vides de sens que pleins de sang, de "prestige national" et d' "honneur du drapeau" »⁴. Dix ans plus tard, le Parti ouvrier français déclare qu'il ne faut donner « ni un homme ni un sou » pour les conquêtes, qualifiées d'opérations qui « sous prétexte de civilisation et d'honneur national (...) aboutissent à la corruption et à la destruction des populations primitives »⁵.

Mais le grand épisode qui voit colonialistes et anticolonialistes de gauche s'affronter est sans nul doute la série de débats de juillet 1885 à l'Assemblée. On y trouve en premier lieu le député radical Camille Pelletan, dont Ferry reprend ainsi un discours prononcé quelques jours auparavant :

« l'honorable M. Camille Pelletan raille beaucoup, avec l'esprit et la finesse qui lui sont propres ; il raille, il condamne, et il dit : "Qu'est-ce que c'est que cette civilisation qu'on impose à coups de canon ? Qu'est-ce, sinon une autre forme de la barbarie ? Est-ce

¹ Catherine Coquery-Vidrovitch, *Histoire africaine du XX^e siècle, sociétés, villes, cultures*, L'Harmattan, Paris, 1993, p. 223.

² Gilles Manceron, *art. cit.*, 2005. p. 544.

³ Gilles Manceron, *art. cit.* p. 540.

⁴ *Le Cri du Peuple*, 14 août 1885.

⁵ Gilles Manceron, *art. cit.* p. 540.

que ces populations de race inférieure n'ont pas autant de droits que vous ? Est-ce qu'elles ne sont pas maîtresses chez elles ? Est-ce qu'elles vous appellent ? Vous allez chez elles contre leur gré, vous les violemez, mais vous ne les civilisez pas". »

La position de Pelletan est, on le voit, sans ambiguïté, et elle montre que l'opinion selon laquelle les Occidentaux pouvaient s'approprier des terres au détriment des populations autochtones n'était pas considérée légitime par tous.

Ensuite, quand Ferry évoque le droit des « races supérieures » à l'égard des « races inférieures », c'est un autre député siégeant à l'extrême-gauche, Julien Maigne, qui s'oppose : « Oh ! vous osez dire cela dans le pays où ont été proclamés les droits de l'homme ! »

Interviennent également Georges Périn, Jules Gaillard, puis Georges Clémenceau, alors député radical¹. Celui qui deviendra « le Tigre » est en effet à l'époque un fervent adversaire de la colonisation, qui s'oppose avec vigueur, à plusieurs reprises, aux républicains dits « opportunistes ». Il prononce notamment, le 30 juillet 1885, un discours enflammé reprenant point par point tous les arguments (politiques, économiques, etc.) développés deux jours plus tôt par Ferry. En ce qui concerne la « mission civilisatrice » il est particulièrement virulent et commence par réfuter la notion de « races inférieures » et de « races supérieures » :

« L'on voit le gouvernement français exerçant son droit sur les races inférieures en allant guerroyer contre elles et les convertissant de force aux bienfaits de la civilisation. Races supérieures ! Races inférieures ! C'est bientôt dit ! Pour ma part, j'en rabats singulièrement depuis que j'ai vu des savants allemands démontrer scientifiquement que la France devait être vaincue dans la guerre franco-allemande parce que le Français est d'une race inférieure à l'Allemand. Depuis ce temps, je l'avoue, j'y regarde à deux fois avant de me retourner vers un homme et vers une civilisation, et de prononcer : homme ou civilisation inférieure. »²

Puis il met le doigt sur la violence si peu civilisée que génère toute prise de possession de territoires :

« Vous nous dites : lorsque les Européens se sont trouvés en contact avec des nations que vous appelez barbares — et que je trouve très civilisées —, n'y a-t-il pas eu un plus grand développement de moralité, de vertus sociales. Peut-être vous prononcez-vous trop vite ! En êtes-vous bien sûr ? (...) Regardez l'histoire de la conquête de ces peuples que vous dites barbares et vous verrez la violence, tous les crimes déchaînés, l'oppression, le sang coulant à flots, le faible opprimé, tyrannisé par le vainqueur ! Voilà l'histoire de votre civilisation ! »³

¹ Personnage complexe s'il en est, Clémenceau demeure un cas à part : dreyfusard, anti-clérical, opposé à la colonisation, il est classé très à gauche durant les premières décennies de sa carrière politique. Son divorce avec la gauche est cependant consommé quand, devenu ministre de l'Intérieur et se qualifiant lui-même de « premier flic de France », il réprime durement les grèves de 1906-1907. A la présidence du Conseil à partir de 1917, belliciste et jusqu'au-boutiste, il mobilise les troupes coloniales et pourchasse les pacifistes : « Ma politique étrangère et ma politique intérieure, c'est tout un. Politique intérieure, je fais la guerre ; politique extérieure, je fais toujours la guerre. » (Discours du 8 mars 1918 à l'Assemblée, cf site de l'Assemblée nationale : <https://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/histoire/1914-1918>).

² Georges Clémenceau, *Discours prononcé par M. Clémenceau à la Chambre des députés le jeudi 30 juillet 1885*, Journal de la Justice, Paris, 1885, p. 22.

³ *Ibid.*, p. 23.

Bien informé, il n'hésite pas à pointer quelques autres maux que l'homme blanc exporte en guise de bienfaits :

« Je ne dis rien des vices que l'Européen apporte avec lui : de l'alcool, de l'opium qu'il répand, qu'il impose s'il lui plaît. Et c'est un pareil système que vous essayez de justifier en France dans la patrie des droits de l'homme, comme le disait M. Jules Maigne ! »¹

Il porte enfin l'estocade en résumant l'entreprise coloniale en quelques phrases :

« Mais n'essayons pas de revêtir la violence du nom hypocrite de civilisation. Ne parlons pas de droit, de devoir. La conquête que vous préconisez, c'est l'abus pur et simple de la force que donne la civilisation scientifique sur les civilisations rudimentaires, pour s'appropriier l'homme, le torturer, en extraire toute la force qui est en lui au profit du prétendu civilisateur. Ce n'est pas le droit, c'en est la négation. Parler à ce propos de civilisation, c'est joindre à la violence, l'hypocrisie »²

Mais on connaît l'issue des débats : ces prises de position, qui paraissent aujourd'hui très clairvoyantes et étonnamment modernes, finiront par déboucher sur des visions plus pragmatiques où la colonisation pourra être acceptée si elle ne passe pas par des pertes humaines en soldats et si les richesses annexées bénéficient aussi aux ouvriers français :

« Dans le contexte où le discours raciste propagé, à partir de l'Exposition universelle de 1889, par les autorités de la République et l'école, fait sentir ses effets sur les esprits, la critique des conquêtes comme atteintes aux droits de l'homme est finalement reléguée au profit de celle de savoir si la bourgeoisie, seule, ou les ouvriers de France, eux aussi, en bénéficient. »³

La Troisième République s'est par conséquent considérablement éloignée des idéaux de la France des Lumières et des prises de position des philosophes du XVIII^e siècle, tels que Rousseau qui disait à propos de la conquête espagnole de l'Amérique que « le premier Européen pénétrant chez ces peuplades sauvages devrait être pendu à la frontière »⁴. A la fin du XIX^e siècle, la notion de droits de l'homme a subi un glissement vers une nouvelle interprétation qui, bien qu'en rupture avec la pensée des républicains qui l'avaient élaborée, est désormais largement acceptée. Les « races inférieures », c'est-à-dire toutes les populations autochtones des continents convoités, n'ont aucun droit, puisque ces droits sont réservés aux hommes blancs⁵.

1.4.3.1.3. La mission civilisatrice

L'autre théorie majeure qui imprègne la *doxa* de la Troisième République est celle de la « mission civilisatrice » de la France. Les promoteurs de la colonisation ont en effet jugé opportun d'atténuer le caractère très matérialiste de la conquête, sur lequel nous reviendrons, en y adjoignant un autre objectif, que Ferry nomme « l'idée de civilisation ». Cette « mission civilisatrice » de la France apparaît en réalité bien avant qu'elle ne soit clairement énoncée

¹ *Ibid.*, p. 24.

² *Ibid.*, pp. 24-25.

³ Gilles Manceron, *art. cit.*, p. 541.

⁴ Cité par Gilles Manceron, *Marianne et les colonies*, La Découverte, Paris, 2003, p. 112

⁵ Gilles Manceron, « La gauche et la colonisation », in Jean-Jacques Becker, Gilles Candar (éd.), *Histoire des gauches en France*, La Découverte, 2005, p. 537.

dans les discours des députés à l'assemblée en 1885, ainsi qu'en témoignent, dès le milieu du XIX^e siècle, les échanges de courriers entre les autorités coloniales et l'administration centrale. En 1846, par exemple, un rapport sur l'instruction publique au Sénégal, rédigé par une commission composée de fonctionnaires et d'habitants de Saint-Louis, insiste sur le fait que le français ne se propage pas suffisamment alors que bientôt les esclaves seront libres¹ :

« Il faut que la France s'attache à pousser dans une voie de progrès la génération qui s'élève, afin que nourris des principes de la religion chrétienne et des idées de civilisation, les jeunes gens puissent se répandre sur les rives du Sénégal et par les mille communications du commerce échanger en même temps avec les peuples riverains des marchandises et des idées françaises. »²

On note que, déjà, sont ici mêlées tout à la fois la propagation de la religion chrétienne, la diffusion de la civilisation française et l'expansion commerciale, trois piliers du consensus colonial de l'époque.

Dix ans plus tard, Faidherbe, le gouverneur du Sénégal, responsable d'une bonne partie de la conquête en Afrique occidentale, écrit au ministre pour lui raconter ses succès contre les Trarzas, au sud-ouest de la Mauritanie, qu'il a « pourchassés, humiliés et en partie ruinés ». Il conclut son récit en annonçant que c'est désormais « le moment de nous occuper aussi de nos devoirs de civilisateurs »³. La même année, il demande au ministre que soient pris en charge par la colonie les frais de séjour en France d'un élève choisi parmi les plus intelligents et appliqués, car cet encouragement « serait un puissant stimulant pour tous les élèves en même temps qu'il aurait pour résultat de contribuer à nationaliser l'esprit des habitants du Sénégal, dont un plus grand nombre irait ainsi en France y puiser nos idées civilisatrices »⁴.

En 1856 également, la commission supérieure des études adresse au gouverneur un courrier où sont présentés les résultats des examens des écoles de Saint-Louis ; elle salue en particulier le travail des maîtresses, grâce auxquelles

« la Connaissance et l'usage de la langue française, l'idée française civilisatrice pénétrera parmi ces jeunes personnes, qui, à leur tour, la feront pénétrer chez leurs enfants, et tous ces anciens préjugés et superstitions qui ont encore une large part dans l'esprit du pays diminueront à mesure que les idées nouvelles et meilleures progresseront. »⁵

On trouve là exposée de manière limpide l'idée maîtresse de l'éducation coloniale telle qu'elle est conçue et telle qu'elle sera appliquée pendant plus d'un siècle : la langue française apporte la civilisation aux peuples assujettis.

¹ Le décret de l'abolition de l'esclavage en France a été signé le 27 avril 1848.

² Rapport sur l'instruction publique au Sénégal, s.d. (fin 1846), signé des sept noms des membres de la commission de l'Instruction publique, A.N.S.O.M. Sénégal X, 3 bis, cité par Denis Bouche, *op. cit.*, 1975, pp 114-115.

³ Gouverneur à Ministre, n° 23, 18 janvier 1856, A.N.S.O.M. Sénégal X 5c. – et A.R.S. 2 B , Correspondance au départ 1855-1857, cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 328-329.

⁴ Courrier du gouverneur au ministre, 18 avril 1856, Archives des Outre-mer, Sénégal et dépendances – AOF, SG, Section X.

⁵ Courrier de la Commission supérieure des études au gouverneur, 20 novembre 1856. Archives des Outre-mer, Sénégal et dépendances – AOF, SG, Section X.

Près de trente ans plus tard, Jules Ferry se fait encore plus clair quand, en 1884, il affirme à la Chambre des députés : « Si nous avons le droit d'aller chez ces barbares, c'est parce que nous avons le droit de les civiliser. (...) Il faut non pas les traiter en égaux, mais se placer au point de vue d'une race supérieure qui conquiert »¹. L'année suivante, durant les débats parlementaires de juillet 1885, il précise la teneur de la fameuse « mission civilisatrice », invoquant « le côté humanitaire et civilisateur de la question ». Le projet colonial ne pouvait en effet apparaître comme une simple entreprise de domination, il fallait que la République, porteuse des idéaux de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, se démarque des puissances concurrentes qui « n'accomplissaient pas leur devoir d'hommes de race supérieure ». C'est ainsi que Ferry lance à l'Assemblée sa célèbre harangue :

« Messieurs, il faut parler plus haut et plus vrai ! il faut dire ouvertement qu'en effet, les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures. (...) Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures »².

On remarque que d'une année à l'autre, Ferry est passé du « droit de civiliser » au « devoir de civiliser », et combien il assemble désormais avec dextérité ces deux notions, le devoir de civiliser justifiant le droit de conquérir, au nom de la supériorité de la « civilisation française ».

L'idée sera donc mise en application, et l'on en trouve des témoignages tout au long des décennies qui suivent.

Le premier numéro des *Bulletins de l'enseignement de l'Afrique occidentale française*, en 1913, reproduit le texte d'une allocution prononcée par le gouverneur de l'A.-O.F. William Merlaud-Ponty (1866-1915), qui met en exergue la volonté de faire rayonner la langue française dans le cadre de cette « mission civilisatrice » :

« Je ne me dissimule pas que c'est une tâche de longue haleine que celle de l'œuvre scolaire en Afrique occidentale française. Je considère que nous ne sommes encore qu'à l'aube du rayonnement de notre langue parmi ces races de civilisation inférieure, mais vous voyez avec quelle volonté tenace nous multiplions nos efforts »³.

Dans l'entre-deux-guerres, Albert Sarraut (1872-1962), député radical-socialiste puis gouverneur général de l'Indochine et ministre des Colonies, est l'un des penseurs du colonialisme, auteur de *Grandeur et servitudes coloniales*, paru en 1931. Dans le droit-fil de ses prédécesseurs, il voit dans l'éducation « le devoir moral de faire progresser et d'élever vers nous les peuplades primitives, de leur faire rattraper leur retard d'évolution »⁴.

¹ Séance de la Chambre des députés, 27 mars 1884, cité par Gilles Manceron, « La gauche et la colonisation », in Jean-Jacques Becker, Gilles Candar (éd.), *Histoire des gauches en France*, La Découverte, 2005, pp. 532

² Voir les interventions de Jules Ferry dans le cadre de ce débat sur le site de l'Assemblée nationale : <https://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/histoire/grands-discours-parlementaires/jules-ferry-28-juillet-1885>

³ Discours du gouverneur général prononcé lors de l'ouverture du Conseil du Gouvernement, *B.E.A.O.F.*, 1913, pp. 20-22..

⁴ *B.E.A.O.F.*, 1933, n° 82, pp. 51-52, analyse de l'ouvrage d'Albert Sarraut, *Grandeur et servitudes coloniales*, 1931. Cité par Antoine Léon, *Colonisation, enseignement et éducation*, L'Harmattan, Paris, 1991, p. 23.

En 1934 encore, l'inspecteur général Albert Charton écrit, comme en écho aux propos de Jules Ferry, que « c'est au nom de la civilisation que nous sommes venus en Afrique » et que « la force même de notre civilisation prouve notre droit de colonisation »¹.

Certains croyaient sans doute sincèrement à cette vision bienfaitrice de l'entreprise coloniale, mais il est tout aussi probable que la plupart étaient motivés par des ambitions moins généreuses et qu'ils utilisaient cet argument pour rendre l'affaire acceptable. Ils détournaient en effet les principes universalistes des Lumières pour les utiliser à leur avantage, un tour de passe-passe que Gilles Manceron formule ainsi :

« La Troisième République a adapté les idéaux d'égalité issus de la Révolution, d'une part pour en exclure les Noirs puisqu'ils étaient inférieurs, et d'autre part pour les coloniser sous prétexte, précisément, de les civiliser. »²

Légitimer ainsi l'annexion de vastes territoires et l'asservissement des populations locales était une véritable escroquerie intellectuelle : la France « a fait intervenir les droits de l'homme pour justifier la colonisation et, en réalité, a déformé le message des droits de l'homme pour lui faire autoriser leur violation »³.

Quoi qu'il en soit, l'expansion coloniale est un projet républicain très ancré à gauche, au nom de l'universalisme. Les intellectuels de l'époque y adhèrent par conviction qu'elle permettra la propagation du progrès au sein des peuples considérés « en retard » ; parmi eux, le grand Victor Hugo, auteur des « Misérables », clame dans un discours prononcé à l'occasion de la commémoration de l'abolition de l'esclavage qu' « au XIX^e siècle, le Blanc a fait du Noir un homme »⁴.

1.4.3.2. Un cadre scolaire pétri d'idéologie

Le même Jules Ferry qui s'était fait le chantre de la colonisation était aussi à l'origine des lois sur l'instruction gratuite (1881) et obligatoire (1882). Si le « devoir de civilisation » avait réellement été le but de la colonisation, la scolarisation des enfants africains aurait également dû se généraliser. Pourtant, les lois Ferry sont totalement muettes à ce sujet. Il est vrai que l'idée de prodiguer aux peuples « indigènes » une éducation européenne ne fait pas l'unanimité : en cette période où l'on dresse des échelles de valeur entre les « races », les civilisations et les langues, certains doutent de l'éducabilité des peuples « inférieurs » et du bien-fondé de leur dispenser un enseignement occidental.

¹ B.E.A.O.F., 1934, n° 87, pp. 149-152, cité par Antoine Léon, *op. cit.*, 1991, p. 24.

² Gilles Manceron, « La gauche et la colonisation », in Jean-Jacques Becker, Gilles Candar (éd.), *Histoire des gauches en France*, La Découverte, 2005, p. 541.

³ Gilles Manceron, *Marianne et les colonies*, La Découverte, Paris, 2003, p. 19.

⁴ Victor Hugo, Discours prononcé le 18 mai 1879 lors d'un banquet commémorant l'abolition de l'esclavage. Manuscrit autographe.

1.4.3.2.1. La question de l'assimilation

1.4.3.2.1.1. « Races supérieures » et « races inférieures »

Dès son apparition en France aux XVI^e et XVII^e siècles, le mot « race » porte une idée de hiérarchie et d'inégalité, mais il recouvre jusqu'à la première partie du XIX^e siècle des notions d'ordre culturel plus que physique, et se confond peu ou prou avec le mot « peuple ».

Le terme change ensuite de sens à partir de la naissance d'une nouvelle discipline, l'anthropologie, formalisée dans les années 1860-1870. Se situant dans une filiation naturaliste, l'anthropologie « zoologique » étudie la place des êtres humains au sein du monde vivant. Elle établit une hiérarchie entre les différentes « races » selon des caractères morphologiques, dûment mesurés¹, qui les situe à plus ou moins grande distance des animaux. Cette échelle de valeurs vaut aussi pour les caractères intellectuels et moraux, jugés héréditaires, et aboutit à une gradation entre les peuples des cinq continents².

La croyance en une hiérarchie des races, où l'homme blanc surplombe toutes les populations non occidentales, fait alors partie du sens commun. Elle ne se discute pas et est même enseignée dans les écoles, à travers des ouvrages rédigés par des figures aussi éminentes que le député radical et libre-penseur Paul Bert (1833-1886), président d'honneur de la « Société pour la protection des colons et l'avenir de l'Algérie » depuis 1883, et futur ministre de l'Instruction et des Cultes :

« Les Nègres ont la peau noire, les cheveux frisés comme de la laine, les mâchoires en avant, le nez épaté ; ils sont bien moins intelligents que les Chinois, et surtout que les Blancs. »³

« Les Nègres, peu intelligents, n'ont jamais bâti que des huttes parfois réunies en assez grand nombre pour faire une ville ; ils n'ont point d'industries ; la culture de la terre est chez eux au maximum de simplicité. Ce ne sont pas cependant les derniers des hommes. Il faut mettre après eux, comme intelligence, les petites races d'hommes qui habitent les régions les plus inaccessibles de l'Afrique. (...) Bien au-dessus du Nègre, nous élèverons l'homme à la peau jaunâtre (...). Il a fondé de grands empires, créé une civilisation fort avancée (...) mais tout cela semble de nos jours tombé en décadence (...). Mais la race intelligente entre toutes, (...) c'est la race blanche. »⁴

« Il faut bien savoir que les Blancs, étant plus intelligents, plus travailleurs, plus courageux que les autres, ont envahi le monde entier et menacent de détruire ou de subjuguier toutes les races inférieures »⁵.

¹ Paul Broca (1824-1880), fondateur de la Société d'Anthropologie de Paris, par ailleurs médecin, est l'un des chefs de file de l'anthropologie physique, à qui l'on doit un ouvrage intitulé *Instructions générales pour les recherches anthropologiques*, véritable guide de la prise de mensurations chez les sujets étudiés.

² Carole Reynaud Paligot, *La République raciale (1860-1930), Paradigme racial et idéologie républicaine*, Paris, PUF, 2006.

³ Paul Bert, *Premières notions de La deuxième année d'enseignement scientifique*, Armand Colin et Cie, Paris, 1887, pp. 17-18.

⁴ Paul Bert, *Premières notions de zoologie*, G. Masson éditeur, Paris, 1885, pp. 92-93.

⁵ Paul Bert, *Premières notions de La deuxième année d'enseignement scientifique*, Armand Colin et Cie, Paris, 1887, pp. 17-18.

En 1894, Gustave Le Bon (1841-1931), médecin, anthropologue, sociologue et écrivain prolifique, répartit de même l'humanité en catégories très hiérarchisées :

« Les races humaines peuvent être divisées en quatre groupes : 1° les races primitives ; 2° les races inférieures ; 3° les races moyennes ; 4° les races supérieures.

Les races primitives sont celles chez lesquelles on ne trouve aucune trace de culture, et qui en sont restées à cette période voisine de l'animalité qu'ont traversée nos ancêtres de l'âge de la pierre taillée : tels sont aujourd'hui les Fuégiens et les Australiens. Au-dessus des races primitives se trouvent les races inférieures, représentées surtout par les nègres. Elles sont capables de rudiments de civilisation, mais de rudiments seulement. (...) Dans les races moyennes, nous classerons les Chinois, les Japonais, les Mogols et les peuples sémitiques. (...) Parmi les races supérieures, on ne peut faire figurer que les peuples indo-européens. »

Il explique cette gradation en premier lieu par des caractéristiques physiques, déterminées par des mesures crâniennes pour le moins surprenantes :

« En comparant les crânes des diverses races humaines, dans le présent et le passé, on voit que les races dont le volume du crâne présente les plus grandes variations individuelles sont les races les plus élevées en civilisation ; qu'à mesure qu'une race se civilise, les crânes des individus qui la composent se différencient de plus en plus ; ce qui conduit à ce résultat que ce n'est pas vers l'égalité intellectuelle que la civilisation nous conduit, mais vers une inégalité de plus en plus profonde. »¹

Et il précise encore que « chez les races primitives et inférieures (...) on constate toujours une incapacité plus ou moins grande de raisonner », quand « chez l'être supérieur, au contraire, la capacité d'associer les idées, d'en tirer des conclusions est très grande, l'esprit critique et la précision hautement développés »².

Une vingtaine d'années plus tard, c'est au tour de Louis Vignon (1859-1932), professeur à l'École coloniale³ et membre du Conseil supérieur des colonies que l'on range du côté des anti-assimilationnistes, d'apporter sa contribution :

« Une chose est acquise : le poids moyen du cerveau du Noir est inférieur, à taille égale de l'individu et dans l'ensemble, de 80 à 100 grammes à celui de l'Européen. Parfois, il est vrai, on rencontre chez les Nègres quelques cerveaux qui sont au-dessus de la moyenne du cerveau du Blanc, mais c'est exception. D'autre part, les savants sont d'accord pour affirmer qu'il y a, en principe, correspondance étroite entre l'abondance de la matière cérébrale et l'intelligence. »⁴

¹ Gustave Le Bon, *Les lois psychologiques de l'évolution des peuples*, Félix Alcan Éditeur, 1895 (première édition 1894), p. 41.

Le Bon établit également une gradation entre hommes et femmes : « Dans ces races supérieures, les crânes féminins sont souvent à peine plus développés que ceux des femmes de races très inférieures. Alors que la moyenne des crânes parisiens masculins les range parmi les plus gros crânes connus, la moyenne des crânes parisiens féminins les classe parmi les plus petits crânes observés, à peu près au niveau de ceux des Chinoises, à peine au-dessus des crânes féminins de la Nouvelle-Calédonie. », *op. cit.*, p. 42.

² Gustave Le Bon, *op. cit.*, p. 30.

³ Fondée en 1889 sous la Troisième République, l'École coloniale, basée à Paris, formait les cadres de l'administration coloniale.

⁴ Louis Vignon, *Un programme de politique coloniale : les questions indigènes*, Librairie Plon, Paris, 1919, pp. 5-6.

Et Vignon complète ces théories naturalistes parées d'atours « scientifiques » par un constat d'altérité qui rend toute assimilation impossible :

« Africains et Asiatiques ne sont point, comme le croient les assimilateurs idéologues, des “attardés” qu'il suffit de prendre par la main pour en faire des Français ; ce sont d'autres hommes. »¹

Pour clore cette liste de citations d'époque, mentionnons enfin Léopold de Saussure (1866–1925)², officier de marine et sinologue, qui, partant du principe que les populations africaines sont inférieures, conclut qu'il faut les protéger mais sans leur imposer la culture européenne :

« Même au point de vue anatomique, la race nègre est visiblement à un degré de développement très inférieur. Son cerveau est d'une couleur plus grise que celle des autres races. Son prognathisme parfois simiesque, son angle facial, la section de ses cheveux, la différencient nettement du reste de l'humanité. Il n'y a là aucune raison pour la mépriser ; bien au contraire, nous lui devons, de par son infériorité, aide et protection ; mais dans son intérêt même, il est absurde de lui imposer une civilisation qu'elle ne peut s'assimiler et qui lui est fatale. »³

Ces auteurs, au-delà de certaines différences dans leurs analyses et leurs recommandations, s'accordent donc sur quelques points : une boîte crânienne de petite taille implique un cerveau moindre, et donc de faibles capacités intellectuelles. Les populations des colonies, et tout particulièrement les Africains, sont ontologiquement inférieures. Leurs histoires, leurs langues, leurs us et coutumes sont si différents de ceux des Européens que le fossé est trop profond pour être comblé. La question qui surgit dès lors est celle de l'assimilation de ces populations : est-elle possible ? est-elle souhaitable ? et, partant, doit-on leur prodiguer une éducation européenne ?

1.4.3.2.1.2. Assimilation ou association ?

Joseph Chailley-Bert (1854-1928), historien, administrateur colonial et fervent partisan de la politique d'expansion, résume ainsi la différence entre le mode de colonisation de l'Ancien Régime et l'approche postérieure à la Révolution :

« on parlait non plus de *convertir* mais d'*assimiler*. Mais convertir et assimiler sont très voisins l'un de l'autre : au lieu de soumettre les indigènes à une même religion, il était question de les soumettre à une même civilisation. »⁴

La question de la pertinence de l'assimilation des peuples conquis se pose de façon aigüe sous la Troisième République et donne lieu à beaucoup d'analyses et de controverses. Les

¹ Louis Vignon, *op. cit.*, p. 467.

² Officier de la marine française, Léopold de Saussure est aussi sinologue et astronome. Il est par ailleurs le frère du linguiste Ferdinand de Saussure et de l'un des principaux promoteurs de l'espéranto, René de Saussure.

³ Léopold de Saussure, *Psychologie de la colonisation française dans ses rapports avec les sociétés indigènes*, Félix Alcan Éditeur, Paris, 1898, p. 233.

⁴ Joseph Chailley-Bert, *Dix années de politique coloniale*, Librairie Armand Colin, Paris, 1902, p. 49.

pays européens ont en effet le choix entre deux options pour gérer leurs colonies au mieux de leurs intérêts : l'assimilation ou l'association¹.

L'assimilation consiste à transformer progressivement les populations colonisées jusqu'à ce qu'elles « s'élèvent » au même niveau que celles de la métropole. Cette voie est celle retenue à l'origine par la France, en vertu de l'héritage des Lumières, qui veut qu'un pays doté d'une civilisation et d'une langue « supérieures » ait pour obligation de les partager avec les « peuples inférieurs ».

L'autre voie est celle de l'association, qui ne prétend pas façonner les « indigènes » mais entend au contraire maintenir les cultures, l'organisation et la hiérarchie en place. L'administration centrale gouverne alors les zones annexées en s'appuyant sur les autorités traditionnelles, qui lui sont assujetties mais conservent leur part de pouvoir, de telle sorte que l'ordre soit maintenu. Cette ligne, où il n'est pas question d'imposer une langue ou un mode de vie venus de la métropole, est celle suivie en règle générale par les Anglais à travers ce qu'ils nomment l'*Indirect rule* (« administration indirecte »), sur laquelle nous reviendrons plus loin.

Ce choix de politique coloniale alimente en France de vives discussions entre les intellectuels de l'époque, certains défendant avec ferveur les vertus de l'assimilation quand d'autres considèrent que c'est une pure chimère, tant la distance est grande entre les peuples. Assimilationnistes et anti-assimilationnistes s'affrontent donc, les premiers étant surtout représentés à gauche de l'échiquier politique et se revendiquant de la « mission civilisatrice » de la France.

Mais les situations ne sont en fait pas si tranchées et l'on constate d'importantes disparités au sein même des empires coloniaux. La France mène une politique plutôt assimilatrice en Algérie, aux Antilles, à la Réunion, et dans les Quatre Communes du Sénégal, qui obtiennent même le droit de vote, alors qu'elle exerce un pouvoir plus distant sur ses protectorats (Maroc, Tunisie, Indochine) et ses comptoirs (en Inde par exemple). Surtout, les politiques évoluent selon les territoires et les circonstances, au fil des années et des débats, et la palette des nuances est telle que l'on ne peut parler de décision unilatérale en faveur de l'une ou l'autre de ces deux options, ni pour les Français, ni pour les Anglais.

1.4.3.2.2. Faut-il instruire les colonisés ?

Découlant de la controverse sur la capacité des « indigènes » à être assimilés, la question de leur scolarisation divise également la classe politique et les différents analystes et commentateurs.

¹ Voir aussi Olivier Le Cour Grandmaison, *La République impériale. Politique et racisme d'État*, Fayard, Paris, 2009.

1.4.3.2.2.1. Les partisans

Paul Bert (1833-1886), bien qu'hostile à l'octroi de droits politiques aux populations colonisées, est favorable à l'idée de leur prodiguer une instruction de niveau limité, de telle sorte qu'ils puissent être utilisés comme auxiliaires de la colonisation. Il écrit d'ailleurs que

« Il faut placer l'indigène en position de s'assimiler ou de disparaître. »¹

Un peu plus tard, Louis Vignon est quant à lui fondamentalement opposé à l'implantation d'écoles françaises dans l'empire. Il estime même qu'il s'agit là d'un thème qui a surgi *ex abrupto*, et sans bonne raison, dans le débat public à la fin du XIX^e siècle, porté par des politiciens mal inspirés :

« La question s'il convient de donner ou non à nos sujets africains et asiatiques une instruction française, et surtout en quelle mesure, n'est réellement posée que depuis vingt-cinq ans : avant 1892, (...) l'enseignement du français, complété quelquefois d'une légère formation professionnelle, n'était donné, ici et là, en Afrique et en Asie, que dans quelques rares écoles "ministérielles", "coloniales" où "missionnaires". Voici que tout à coup, en cette année 1892, à l'heure où le Sénat décide d'envoyer une commission d'enquête en Algérie, un cri est jeté : "Il faut instruire nos indigènes !" Jules Ferry, Burdeau, Léon Bourgeois, Combes se montrent parmi les plus ardents. »²

Il poursuit en citant amplement Émile Combes (1835-1921), sénateur radical et ancien ministre, auteur d'un ardent plaidoyer en faveur de l'éducation des peuples conquis et tout particulièrement de leur apprentissage de la langue française :

« A la tribune du Sénat, [M. Combes] ajoute : "La commission a reconnu que cette pacification si désirable, cette conciliation si nécessaire avait pour condition indispensable l'usage de la même langue, en tant que véhicule des idées conçues et des besoins sentis et c'est naturellement du côté de l'école, du côté de l'instruction des indigènes que se sont tournées d'abord ses préoccupations." »³

Il signale également un article paru dans le *Temps*, qui donne toute la portée des enjeux :

« L'enseignement des indigènes est la clef de voûte de notre œuvre au-delà de la Méditerranée. De lui dépend l'avenir de notre nation elle-même, car ce n'est que par l'instruction que la France peut espérer absorber les 15 millions d'indigènes qu'elle va désormais porter, logés dans ses flancs. »⁴

Les représentants de la gauche assimilationniste que mentionne Vignon tiennent donc le raisonnement suivant : les populations des pays annexés doivent être intégrées dans la « communauté nationale », pour cela elles devront parler la langue et adopter la culture et les idées françaises, qui leur seront généreusement enseignées dans des écoles mises sur pied par la République.

¹ Cité par Carole Reynaud Paligot, *La République raciale*, Puf, 2006, p. 69.

² Louis Vignon, *op. cit.*, p. 465.

³ Louis Vignon, *op. cit.*, p. 466.

⁴ Louis Vignon, *op. cit.*, p. 466.

Parmi les promoteurs de l'école coloniale, on trouve également ceux qui y travaillent. Dès 1865, Aimé Dupuy, le premier directeur des écoles normales d'Alger, écrit que les « écoles sont des ateliers où seront fabriquées désormais les armes les plus sûres pour la conquête et la pacification définitive de la colonie »¹. Quelques décennies plus tard, en 1919, Georges Hardy (1884-1972), directeur de l'enseignement en A.-O.F. et artisan d'une réforme en profondeur du système scolaire colonial, résume les enjeux très clairement, en quelques lignes :

« Pour transformer les peuples primitifs de nos colonies, pour les rendre le plus possible dévoués à notre cause et utiles à nos entreprises, nous n'avons à notre disposition qu'un nombre très limité de moyens, et le moyen le plus sûr, c'est de prendre l'indigène dès l'enfance, d'obtenir de lui qu'il nous fréquente assidûment et qu'il subisse nos habitudes intellectuelles et morales pendant plusieurs années de suite ; en un mot, de lui ouvrir des écoles où son esprit se forme à nos intentions »².

L'instituteur est ainsi conçu comme un élément du dispositif colonial, qui vient compléter le travail de conquête des militaires en préparant les peuples à se mettre au service de ceux qui les ont soumis.

Enfin, le pédagogue Irénée Carré, auteur de la fameuse méthode directe d'apprentissage du français, élaborée en Bretagne, résume sans détours les enjeux de l'instruction, en arabe et en français, des populations d'Afrique du Nord, faisant preuve tout à la fois de pragmatisme et d'un certain machiavélisme en préconisant d'intégrer les étudiants des écoles coraniques au sein du dispositif :

« Au lieu d'ignorer les "tolbas", qui donnent l'enseignement dans les "zaouïas", et de les supprimer par omission, comme l'a fait le décret de 1883, peut-être eut-il mieux valu les associer officiellement à l'œuvre de civilisation entreprise chez les indigènes et les charger, au prix d'une rétribution très modique, calculée d'après le nombre d'élèves qu'ils amèneraient au maître de l'école française, de cet enseignement de l'arabe et de la lecture du Coran, en dehors des heures consacrées aux classes françaises. Nous atteindrions ainsi un double résultat, ajoutait-il : d'une part, nous attacherions à notre cause, par les liens très puissants de l'intérêt personnel, des hommes qui sont nos plus dangereux ennemis et qui nous seront bien plus hostiles encore lorsque, par la création de nos écoles, nous leur aurons enlevé leur gagne-pain ; en outre, grâce à leur ignorance et à la prodigieuse insuffisance de leurs méthodes, nous pouvons être assurés que les élèves indigènes sauront tout juste de l'arabe ce que notre intérêt bien entendu exige qu'ils en sachent. Il devrait être bien entendu d'ailleurs, comme le fait remarquer M. Foncin, que les tolbas ainsi employés, transformés même, en certains cas, en surveillants, seraient désormais à nos gages et que la moindre incartade, le moindre commentaire factieux, leur ferait perdre leur place. »³

¹ B.E.I.A., 1935, n° 295, p. 85. Cité par Antoine Léon, *op. cit.*, 1991, pp. 19-20.

² Georges Hardy, *Une conquête morale. L'enseignement en A.O.F.*, Armand Colin, Paris, 1917, pp. VII-VIII.

³ Irénée Carré, « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes dans nos colonies et dans les pays soumis à notre protectorat », in *Revue pédagogique*, Tome XVIII, n° 4, 15 avril 1891, p. 308, note de bas de page.

1.4.3.2.2.2. Les opposants

Face à ces discours volontaristes, les interventions de commentateurs insistant sur les aspects négatifs de la scolarisation des colonisés sont tout aussi nombreuses. Ils font valoir divers arguments, à commencer par les capacités jugées trop limitées des « indigènes », une opinion fondée sur les discours des anthropologues naturalistes : comment envisager d'enseigner une langue supérieure telle que le français à des hommes dotés d'un « cerveau moins bien organisé que le nôtre »¹, s'interroge Paul Giran, administrateur en Cochinchine. Car il est « fort difficile de donner une instruction primaire supérieure convenable à nos jeunes sujets pour cette raison qu'ils sont, par leur hérédité, très peu aptes à la prendre »².

Gustave Le Bon raille quant à lui les arguments des assimilationnistes :

« On se persuada aisément que ces inégalités n'étaient que les conséquences des différences d'éducation, que tous les hommes naissent également intelligents et bons, et que les institutions seules avaient pu les pervertir. »³

Personnage complexe, tout à la fois grand voyageur ouvert à la découverte de civilisations différentes et polygraphe mû par des convictions élitistes, Le Bon s'élève contre ce qu'il nomme « le rêve égalitaire moderne » et son corollaire, l'instruction pour tous :

« C'est donc au moyen de l'instruction et des institutions que le rêve égalitaire moderne tente de s'accomplir. C'est grâce à elles que, réformant les injustes lois de la nature, nous essayons de couler dans le même moule les cerveaux des nègres de la Martinique, de la Guadeloupe et du Sénégal, ceux des Arabes de l'Algérie et enfin ceux des Asiatiques. »⁴

Puis il décrète qu'en vertu d'une supposée inaptitude des « races inférieures » à s'élever au niveau des « races supérieures », il est illusoire de penser que ces populations pourront en quelques années tirer profit d'une instruction à la française :

« si intelligent et si bien doué qu'on suppose un peuple, sa faculté d'absorption pour un élément nouveau de civilisation est toujours fort restreinte. Les cellules cérébrales ne s'assimilent pas en un jour ce qu'il a fallu des siècles pour créer, et ce qui est adapté aux sentiments et aux besoins d'organismes différents. »⁵

Et son jugement est finalement sans appel :

« L'idée si générale encore que l'instruction puisse réaliser une telle tâche est une des plus funestes illusions que les théoriciens de la raison pure aient jamais enfantée. Sans doute, l'instruction permet, grâce à la mémoire que possèdent les êtres les plus inférieurs (...) de donner à un individu placé assez bas dans l'échelle humaine, l'ensemble des notions que possède un Européen. On fait aisément un bachelier ou un avocat d'un nègre ou d'un Japonais ; mais on ne lui donne qu'un simple vernis tout à fait superficiel, sans action sur sa constitution mentale. Ce que nulle instruction ne peut lui donner, parce que l'hérédité seule les crée, ce sont les formes de la pensée, la logique, et surtout le

¹ Paul Giran, *De l'éducation des races. Études de sociologie coloniale*, Chalamel, édition de 1913, Paris, p. 316.

² Louis Vignon, *op. cit.*, p. 485-486.

³ Gustave Le Bon, *op. cit.*, p. 11.

⁴ Gustave Le Bon, *op. cit.*, p. 12.

⁵ Gustave Le Bon, *op. cit.*, p. 67.

caractère des Occidentaux. Ce nègre ou ce Japonais accumulera tous les diplômes possibles sans arriver jamais au niveau d'un Européen ordinaire. »¹

Soumises à un déterminisme tout à la fois physique et culturel, les populations colonisées sont donc considérées par toute une frange d'hommes politiques et de pédagogues de la Troisième République comme inaptes à intégrer la civilisation occidentale. Ne pouvant surmonter les handicaps liés à leur constitution et à leur hérédité culturelle, ils pourraient certes apprendre quelques bases, mais il serait chimérique de penser qu'une éducation identique à celle de la métropole les élèvera au niveau des Européens.

Des arguments d'ordre budgétaire sont également avancés : les anti-assimilationnistes considèrent qu'il serait déraisonnable de financer la construction d'écoles, les salaires d'enseignants et l'achat de matériel scolaire pour tenter d'éduquer ces « primitifs ».

Beaucoup de colons ne voient en effet que la charge générée par la création et l'entretien des établissements scolaires, considérée par certains comme un investissement sans retour, voire un gouffre financier², un « fardeau de l'homme blanc » qui finance « la formation, à son image, des populations exotiques »³. Vignon fustige lui-même sans ménagements les coûts induits par une éducation jugée indésirable :

« Des charges, on ne dira qu'un mot. Partout lourdes, très lourdes : achat de terrains, construction, aménagement, entretien des écoles, maîtres et adjoints, livres et fournitures scolaires, médicaments... Budgets coloniaux et communaux plient ; mais il n'est pas dans l'habitude des gouverneurs de se plaindre s'il s'agit d'une dépense « à la mode », qui flatte les désirs du Parlement. »⁴

Comme d'autres personnalités, il pointe aussi le fait que l'on dépense beaucoup pour les « indigènes », quand l'argent manquerait pour financer l'éducation des enfants des colons européens :

« Cependant, les plus grandes villes de la colonie, les villages, les hameaux, n'ont pas d'écoles primaires assez nombreuses pour instruire les petits européens ou n'en possèdent pas, cela faute d'argent ; ainsi, il est des fils de colons, et parmi eux des milliers de petits Espagnols, qu'il faudrait franciser, qui ne peuvent apprendre ni à lire ni à écrire. »⁵

En réalité, on sait aujourd'hui que les investissements français dans l'éducation aux colonies sont alors très faibles : en 1919, les fonds que l'A.-O.F. consacre aux écoles représentent seulement 5% du budget total de la région⁶.

Les coûts ne sont pas les seuls en cause : Vignon vitupère aussi contre les enseignants :

« Ces maîtres, que valent-ils? Quelques-uns bons, beaucoup, médiocres, insuffisants ou pires. "En général, dit un gouverneur d'Afrique, dans une note écrite en liberté,

¹ Gustave Le Bon, *op. cit.*, pp. 34-35.

² Linda Lehmil, *L'édification d'un enseignement pour les indigènes, Madagascar et l'Algérie dans l'empire français*, in *Labyrinthe*, n°24, 2006, pp. 91-112.

³ A.N. F 17535, Commission de l'Enseignement D'outre-Mer, Compte-rendu de la réunion du 12 juillet 1951, p. 2. Cité par Antoine Léon, *op. cit.*, 1991, p. 23.

⁴ Louis Vignon, *op. cit.*, p. 483.

⁵ *Ibid.*

⁶ Claude Liauzu (dir.) *Dictionnaire de la colonisation française*, Larousse, Paris, 2007, p. 261.

nous sommes mal satisfaits des instituteurs que nous recevons. Les inspecteurs d'académie ne laissent partir que les mauvais sujets, font obstacle au départ des bons, aussi avons-nous reçu des anarchistes et des ivrognes. Seule la Mission laïque a fourni, quelques maîtres de valeur.” »¹

Quant aux résultats, ils sont sans appel, en Afrique comme en Indochine. Dans une école près d'Alger, par exemple, il déplore le faible niveau de jeunes gens, âgés de 18 à 20 ans, qui ont déjà passé six à huit ans à l'école :

« Il serait injuste de prétendre qu'ils ne savent pas : ils ont passé de longues heures sur leurs livres ; ils ont fait entrer dans leur cervelle un grand nombre de mots et leurs maîtres ont pris beaucoup de peine auprès d'eux. C'est ainsi qu'un premier saura raconter, dans les termes de son *Précis*, l'histoire de Napoléon, tandis qu'un second exposera au tableau la théorie de la machine à vapeur ; mais, chez la plupart, il n'y a pas l'ombre de compréhension vraie, non plus que de curiosité, de désir d'apprendre pour savoir ; on ne sent pas l'intelligence éveillée, vivante. »²

La situation décrite n'est guère plus reluisante en Indochine, au regard des dépenses engagées :

« Les résultats obtenus y ont, bien longtemps, été tout à fait nuls. “Nous faisons des illettrés, reconnaissait le lieutenant-gouverneur Rodier il y a quelques années ; et cela coûte fort cher. La Cochinchine, pour aboutir à ce résultat, dépense 1 500 000 francs par an. Il n'est pas exagéré de dire que l'enseignement depuis quarante-cinq ans nous a coûté plus de 40 millions. Le résultat est le suivant : quelques centaines d'Annamites parlent le français, quelques milliers le baragouinent, ce sont les domestiques, cuisiniers, coolies...” »³

Enfin, le niveau de français des instituteurs n'échappe pas à l'acrimonie de Vignon :

« Que dire, pour terminer, de la qualité du français enseigné par les maîtres indigènes ? Suffisante là, médiocre ici, — médiocre surtout. Il faut, en outre, se faire à cette idée que les anciens élèves de nos écoles, qu'ils aient été enseignés par des instituteurs métropolitains ou indigènes, parleront en Afrique, en Asie, non point notre langue mais un français « petit-nègre », « sabir » ou autre chose, représentant l'adaptation de cette langue au mode de penser et de prononcer des indigènes. »⁴

Le tableau ainsi dressé n'incite certes pas à développer l'enseignement dans les colonies, mais ce sont finalement les assimilationnistes qui auront gain de cause et parviendront à imposer un dispositif éducatif dans les pays annexés, mais selon des termes très précis : les écoles seront au service de la colonisation et l'instruction ne sera pas rendue obligatoire, seule une partie de la jeunesse pourra en bénéficier.

¹ Louis Vignon, *op. cit.*, pp. 485-487.

² Louis Vignon, *op. cit.*, p. 486.

³ Louis Vignon, *op. cit.*, p. 483

⁴ Louis Vignon, *op. cit.*, p. 488.

1.4.3.2.3. Quelle politique linguistique ?

L'enseignement de la langue française était certes important et imposé dans les écoles publiques durant les premières décennies de la scolarisation dans les colonies, mais c'est vers la fin du XIX^e siècle que son rôle est véritablement théorisé. Cette question occupe dès lors une place capitale dans le dispositif éducatif qui se met en place dans les colonies sous la Troisième République. Léopold de Saussure (1866–1925)¹ regrette d'ailleurs que les assimilationnistes se préoccupent essentiellement de ce sujet, au détriment de tous les autres problèmes que pose la gestion des zones annexées :

« Au congrès de 1889 aucun d'entre eux ne s'inquiète de la lenteur de notre organisation coloniale : par contre, la question de la diffusion de notre langue tient la plus large place dans leurs délibérations. »²

1.4.3.2.3.1. La hiérarchisation des langues

Nous avons vu comment, dans la deuxième partie du XIX^e siècle, les anthropologues ont élaboré une hiérarchisation entre les « races » sur la base de leurs attributs physiques. Il existe également pléthore de textes tentant d'instaurer la même gradation entre les langues.

Dès 1853, le diplomate et homme politique Arthur de Gobineau (1816-1882) rédige dans son *Essai sur l'inégalité des races humaines* quelques centaines de pages sur les supposées caractéristiques des « races » blanche, jaune et noire, établissant une échelle qualitative en faveur de l'homme blanc ; on trouve également dans le même ouvrage quelques dizaines de pages sur la hiérarchie des langues, certaines étant considérées très élaborées et abouties quand d'autres restent primitives et limitées. L'auteur déduit que « les langues sont, par conséquent, inégales en valeur et en portée, dissemblables dans les formes et dans le fond, comme les races ». Il précise même que « lorsqu'une langue de caste supérieure se trouve chez un groupe humain indigne d'elle, elle ne manque pas de dépérir et de se mutiler » et conclut finalement que « la hiérarchie des langues correspond rigoureusement à la hiérarchie des races. »³.

Léopold de Saussure, favorable au maintien des langues indigènes, estime néanmoins qu'elles sont inférieures aux langues aryennes, qui sont les plus évoluées :

« Peaux-Rouges, nègres, dravidiens, maoris, mongols, en un mot la grande majorité des races humaines parlent des langues agglutinantes. Seules les races supérieures, aryenne et sémitique, ont pu se dégager de cette phase intermédiaire et s'élever à la forme de la flexion qui, par sa souplesse, donne à la pensée son épanouissement le plus complet. Mais la flexion des langues sémitiques est à peine digne de ce nom ; elle s'est

¹ Officier de la marine française, Léopold de Saussure est aussi sinologue et astronome. Il est par ailleurs le frère du linguiste Ferdinand de Saussure et de l'un des principaux promoteurs de l'espéranto, René de Saussure.

² Léopold de Saussure, *Psychologie de la colonisation française dans ses rapports avec les sociétés indigènes*, Félix Alcan Éditeur, Paris, 1898, p. 168.

³ Arthur de Gobineau, *Essai sur l'inégalité des races humaines*, Paris, 1884 (première édition 1853), pp. 213-214

engagée dans le système sans issue de la permutation des voyelles. Seule la race aryenne s'est élevée, dès son aurore, à la forme complète de la flexion qui constitue le véhicule par excellence, indéfiniment perfectible, de la pensée. Le fait que cette race est également celle qui a dépassé de beaucoup toutes les autres dans la civilisation, témoigne de sa supériorité originelle dès l'époque préhistorique. »¹

Sans surprise, nous retrouvons ici également Louis Vignon, qui s'évertue à théoriser la pauvreté des langues parlées en Afrique tout comme il avait tenté de théoriser l'infériorité des populations du continent sur la base de la taille de leurs crânes :

« Il est assurément une hiérarchie dans les langues noires, mais toutes, les premières, comme les dernières, révèlent un trait commun : l'impossibilité pour les peuples qui les parlent de concevoir des idées générales et d'abstraire. (...) La raison est que l'homme des anciens âges, le primitif, n'a des choses et des êtres que des sensations brutes ; il observe assurément, passe sa vie à acquérir des notions, mais sans pousser loin ; ses observations sont seulement concrètes, non pas concrètes et abstraites comme les nôtres. Il ne porte point de jugements comparatifs, n'extrait point de qualités. Le caractère le plus marqué des langues africaines sera donc de refléter le mode de pensée d'esprits préoccupés seulement de la chose vue, immédiate, de l'acte, de la sensation, de la distinction de ce qui les entoure en tant qu'objets utiles ou nuisibles, — rien plus. »²

Il dépeint là des langues rudimentaires, frustes, sans capacité d'abstraction, et cette analyse ne manque pas de surprendre quand on sait que l'auteur ne semble pas avoir étudié les langues africaines et n'en avait donc, au mieux, qu'une connaissance élémentaire. Il n'hésite pourtant pas à multiplier les conclusions hâtives (« Le geste, très souvent, accompagne la parole, d'où l'on peut conclure la difficulté qu'a l'indigène à rendre sa pensée par des mots »³) et les rumeurs : « en Afrique équatoriale cette infériorité se révélerait plus grande encore : il est, assure-t-on, des dialectes en lesquels on ne peut se faire entendre pendant l'obscurité. »⁴

Parmi les « causes de non-progrès » des langues du continent, il cite aussi le fait qu'elles ne soient pas écrites, ce qui établit une hiérarchisation supplémentaire parmi les langues des colonies :

« L'esprit de l'Africain, à travers les siècles, n'a jamais réalisé cet effort d'inventer un alphabet quelconque, d'imaginer, du moins, des figures ou des têtes de clous comme, autrefois, les Égyptiens, les Assyriens, les Chinois. Au vrai, l'inactivité de leur esprit ne leur a pas donné ce besoin ; ils n'ont jamais songé, mieux, voulu, — ou ils n'ont voulu que bien faiblement, le Noir manquant de persévérance — se raconter aux générations futures ; ils n'ont pas éprouvé le besoin de capitaliser leurs observations pour que leurs fils aillent plus avant. »⁵

Vignon ne connaissait visiblement pas le rôle des griots et autres innombrables conteurs qui ont transmis l'histoire et les cultures des peuples africains à travers les âges. Il énonce un

¹ Léopold de Saussure, *op. cit.*, pp. 172-173.

² Louis Vignon, *Un programme de politique coloniale : les questions indigènes*, Librairie Plon, Paris, 1919, pp. 12-13.

³ Louis Vignon, *op. cit.*, p. 14.

⁴ Louis Vignon, *op. cit.*, p. 14.

⁵ Louis Vignon, *op. cit.*, pp. 15-16.

autre argument qui lui paraît fondamental : les langues africaines sont inférieures aux langues occidentales puisqu'elles n'ont que très peu évolué avec le temps. Cet élément le conforte d'ailleurs dans sa conviction de l'intelligence limitée des populations du continent :

« Ceci est nouveau témoignage du très faible travail mental des Noirs. Comment, d'ailleurs, leurs langues se modifieraient-elles, puisqu'ils ne vivent que d'une vie réduite ? »¹

Et pour bien asseoir son raisonnement, il ajoute en note de bas de page que, de même, « en France les patois ont beaucoup moins varié que la langue », une nouvelle ineptie qui montre encore les limites de ses connaissances.

Lauréat de l'Institut et auteur prolifique, Louis Vignon était l'un des professeurs en vue de l'École coloniale, et l'on peut supposer qu'il a ainsi façonné les esprits des futurs cadres de l'administration des zones annexées pendant de longues années.

Diffusée par Gobineau, de Saussure, Vignon et quelques autres, cette manière de considérer que les langues parlées dans les colonies étaient des sous-langues a longtemps prévalu. André Davesne (1898-1978), instituteur en poste dans divers pays d'Afrique², puis inspecteur de l'enseignement primaire au Dahomey et directeur de l'enseignement en A.-E.F., par ailleurs adepte de la méthode Freinet et co-auteur des livres éducatifs *Mamadou et Bineta*, écrit encore en 1933 que les langues africaines ne seraient que « des dialectes uniquement parlés, à l'extension singulièrement limitée », des langues « incapables d'exprimer les idées de la civilisation », alors que « la langue française est un incomparable instrument de civilisation »³.

Les observations de ces différents auteurs, dépourvues de fondement scientifique, servent toutes la colonisation en ce qu'elles justifient la domination française dans ces territoires. Supérieurs en race, en culture, en mœurs et en langues, les colons apportent leur civilisation aux peuples inférieurs.

1.4.3.2.3.2. Faut-il enseigner le français aux colonisés ?

Étant établi que la langue française est supérieure aux langues « indigènes », il reste à trancher la question de son enseignement. Certains pensent en effet que pour assimiler les « barbares », il faut commencer par leur apprendre la langue de la métropole, qui les débarrassera à terme de leur culture « primitive » et leur permettra d'avoir accès à tous les bienfaits de la civilisation. Les autres, à l'inverse, estiment que cette approche est vouée à l'échec car l'hérédité de ces peuples est un obstacle à leur apprentissage, et qu'il faut donc leur laisser l'usage de leur langue, respecter leurs institutions et les faire évoluer progressivement.

¹ Louis Vignon, *op. cit.*, p. 14.

² A Bamako au Mali, Brazzaville au Congo et Thiès au Sénégal.

³ André Davesne, *La Langue française, langue de civilisation en Afrique Occidentale Française*, Imprimerie du Gouvernement du Sénégal, Saint-Louis, 1933. Cité par Omar Ka, « Une nouvelle place pour le français au Sénégal ? », in *The French Review*, Vol. 67, n° 2, USA, 1993, p. 277.

De Saussure, considéré comme un héritier de Le Bon sur certains points, raille les assimilationnistes qui, selon lui, espèrent opérer une « transformation radicale » des autochtones par une simple substitution linguistique :

« En cela ils sont logiques avec leurs principes : d'après leur conception du genre humain, les différences des races consistent uniquement dans des différences des institutions, des croyances et des langues. Comme ils n'admettent pas de relation intime entre ces éléments de civilisation et la race, ils ne voient aucune difficulté à les supprimer et à les remplacer par d'autres. La transformation des races indigènes est accomplie, d'après eux, lorsque cette substitution de la langue et des institutions civilisées aux langues et aux institutions indigènes a été réalisée. Il ne faut donc pas s'étonner de l'importance que les assimilateurs attachent à la destruction des langues indigènes. »¹

Il fait ensuite preuve d'une certaine ouverture, teintée toutefois de pragmatisme, en se déclarant opposé à toute mesure linguistique coercitive au sein des colonies :

« Nous apportons d'un seul bloc notre langue et nos institutions dans les sociétés qui ne sont pas disposées à les recevoir. Nous déclarons la guerre aux langues et aux institutions indigènes, négligeant tout ce qui pourrait justifier cette violation d'une tradition à laquelle elles sont profondément attachées. Il en résulte des désordres inévitables, nos institutions et notre langue ne transformant pas les indigènes. »²

Il se positionne donc contre les assimilationnistes, dont il estime qu'ils font fausse route en voulant imposer la langue française et éradiquer les langues locales pour transformer « la mentalité de la race », puisque « la langue n'a, pas plus que les institutions, le don de la transformer radicalement ». Son opposition ne va cependant pas jusqu'à remettre en cause l'utilité de l'enseignement du français :

« Personne ne nie l'influence salutaire que la civilisation peut exercer sur les indigènes des colonies. Personne ne réclame le maintien du *statu quo*, de leurs institutions et de leurs idées. La langue du vainqueur doit jouer un rôle important dans l'œuvre du progrès à laquelle il a le devoir de s'intéresser. Mais pour que cette œuvre soit efficace, il faut qu'elle soit inspirée par l'étude de la réalité et non par des conceptions dogmatiques. »³

Et son altruisme paraît finalement limité quand il insiste sur le côté pragmatique de la propagation de la langue, et sur son utilité pour les colons :

« La diffusion de notre langue aux colonies est utile et désirable. Elle crée un nouveau lien entre vainqueurs et vaincus ; elle dissipe les haines et les malentendus ; elle réalise une économie en assurant le recrutement de fonctionnaires indigènes. »⁴

Il déploie alors sa propre réponse à la question de l'opportunité de l'éducation des populations locales, basée sur l'idée que, avant de songer à imposer quoi que ce soit, il faut prendre en compte leurs us et coutumes et améliorer leurs conditions de vie :

« Nous commençons par imposer notre langue aux indigènes avec l'idée que cette langue amènera une transformation radicale du caractère, transformation que nous

¹ Léopold de Saussure, *op. cit.*, pp. 167-168.

² Léopold de Saussure, *op. cit.*, pp. 170-171.

³ Léopold de Saussure, *op. cit.*, p. 169.

⁴ Léopold de Saussure, *op. cit.*, p. 167.

négligeons de préparer par ailleurs. Il faudrait au contraire commencer par perfectionner le fonctionnement des institutions indigènes, organiser le crédit agricole, développer les communications, faire en un mot ce que les Romains ont fait en Gaule et les Anglais dans l'Inde. »¹

Il espère ainsi susciter une adhésion à la culture occidentale, et finalement à la langue française :

« Ces perfectionnements feront naître des besoins nouveaux, des idées nouvelles et les indigènes seront amenés ainsi à employer notre langue dans la mesure nécessitée par le changement de leurs conditions d'existence. »²

Finalement, aucune des options recommandées par les uns et les autres ne sera retenue intégralement, et une sorte de voie médiane sera adoptée. Les comptes-rendus des congrès nationaux et internationaux qui se tiennent à Paris en 1889 et 1890³ entérinent l'idée que « la langue française [doit] à terme s'imposer dans l'Empire colonial, comme elle achève de s'imposer en métropole »⁴. Les assimilationnistes l'emportent donc en ce que la langue de la métropole sera enseignée dans les écoles, et qu'aucune place ne sera faite aux langues locales. Mais le schéma de scolarisation restera néanmoins éloigné d'un plan d'éducation universel : l'instruction n'étant pas obligatoire, l'acquisition du français ne concernera toujours qu'une frange restreinte de la population, et son niveau sera basique et limité à l'acquisition de connaissances utiles au développement des colonies. Car tel est en réalité l'objectif de cet ancrage linguistique : servir les intérêts commerciaux et politiques de la France, sur fond de concurrence entre les puissances occidentales, qui viennent de se répartir les territoires coloniaux lors de la Conférence de Berlin.

1.4.3.3. Des objectifs pragmatiques

Au-delà des discours officiels sur la « mission civilisatrice », la motivation profonde n'est pas d'apprendre aux Africains la langue de Molière par souci de leur apporter les Lumières, comme le souligne Jean-Pierre Makouta-Mboukou :

« Dans ces conditions, aucune assimilation ne pouvait être ni possible, ni même concevable. Ceux qui soutiennent que la colonisation française a eu dès le départ une intention assimilatrice se trompent dans une large mesure »⁵.

¹ Léopold de Saussure, *op. cit.*, p. 170.

² Léopold de Saussure, *Ibid.*

³ Congrès colonial international, *Congrès colonial international de Paris. 1889. (30 juillet - 3 août)*, Paris, Challamel, 1890 ; Congrès colonial national, *Recueil des délibérations du Congrès colonial national : Paris, 1889-1890, 1. Séance d'inauguration, séance des sections, 1890*, Librairie des Annales économiques, XIV, Paris ; 2. *Rapports des commissaires, documents annexes*, Paris, Librairie des Annales économiques, XIV, 1890 ; 3. *Assemblées générales. Résolutions adoptées par le congrès*, Librairie des Annales économiques, Paris. Cités par Alice Goheneix, *Stratification linguistique et ségrégation politique dans l'empire français : l'exemple de l'AOF (1903-1945)* In Glottopol, n° 20, juillet 2012, p. 84.

⁴ Alice Goheneix, *art. cit.*, p. 84.

⁵ Jean-Pierre Makouta-Mboukou, *Le français en Afrique noire. Histoire et méthode de l'enseignement du français en Afrique noire*, Bordas, Paris, 1973, p. 20.

Une réelle assimilation n'était pas envisageable dans la première partie du XIX^e siècle, elle ne l'est pas cent ans plus tard. L'éducation, et en particulier l'enseignement du français, devra servir le dessein colonial. L'idée n'est certes pas nouvelle, mais elle est désormais formulée de manière très explicite : « c'est sur l'utilité que se doit fonder la conduite à suivre en matière d'instruction des indigènes ; sur elle que seront établis les programmes. »¹

Henri Froidevaux (1863-1954), historien et géographe spécialiste de l'Outre-mer, évoque ainsi l'Alliance française et « le beau programme que, dès 1885 lui traçait Victor Duruy² », un dispositif limpide où l'on voit les intérêts économiques prendre le pas sur les motivations humanistes :

« Si l'épée soumet les corps, si la charrue enrichit les peuples, c'est le livre qui conquiert les âmes. Derrière chaque régiment il faut un instituteur, auprès de chaque fort une école pour préparer : à nos négociants des agents qui puissent les aider, à notre administration des interprètes qui servent de lien entre elle et les indigènes, à nos troupes des éclaireurs qui assurent leur marche en pénétrant devant elles dans le pays ennemi... Quand les indigènes apprennent notre langue, ce sont nos idées de justice qui entrent peu à peu dans leurs esprits ; ce sont des marchés qui s'ouvrent pour notre industrie ; c'est la civilisation qui arrive et qui transforme la barbarie. »³

Les objectifs des autorités sont donc d'ordre tout à fait pragmatique : la métropole veut tirer profit des colonies, et pour cela elle a besoin de main d'œuvre. « Nous les instruisons, répondrons-nous, pour nous plus encore que pour eux »⁴, admet Achille Delassus.

1.4.3.3.1. Former des personnels pour l'administration et le commerce

Dès les débuts de l'instruction française à Saint-Louis, on trouve dans les textes des traces de cette volonté d'éduquer les populations locales afin qu'elles servent les intérêts des colons. En 1823, l'instituteur Daspres⁵ s'adresse ainsi au commandant du Sénégal :

« L'école d'enseignement mutuel que je dirige au Sénégal, destinée à coopérer au grand œuvre de la civilisation dans ces contrées, a déjà fait quelques progrès dans cette difficile entreprise. Des indigènes noirs ou mulâtres ayant acquis le degré d'instruction nécessaire sont utilement employés dans les divers établissements du gouvernement ; d'autres plus aisés se livrent au commerce, et bientôt aux cultures. Le Gouvernement de sa Majesté aura la gloire d'avoir formé une génération d'hommes probes, religieux, aimant le travail, utiles à la société et à eux-mêmes. »⁶

Daspres habille certes sa requête de quelques propos emphatiques sur sa participation au « grand œuvre » (l'objet de sa lettre est une demande d'augmentation de ses appointements), mais il glisse vite vers le sujet important : la formation des auxiliaires coloniaux. On attend

¹ Louis Vignon, *op. cit.*, p. 475.

² Victor Duruy (1811-1894) : homme politique et historien, ministre de l'Instruction publique sous le Second Empire, puis membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

³ Henri Froidevaux, *Les colonies françaises*, Tome IV, *L'œuvre scolaire de la France aux colonies*, Challamel, Paris, 1900, p. 20.

⁴ Achille Delassus, *op. cit.*, p. 49.

⁵ Après avoir été l'adjoint de Jean Dard, Daspres prend sa place en tant qu'instituteur en titre.

⁶ Lettre de l'instituteur Daspres au commandant du Sénégal, 25 juillet 1823, Archives des Outre-mer, Direction des affaires politiques, ANOM 61 COL 2796, Dossier Sénégal – écoles 1816-1870, Dossier 2796/1.

donc de l'école qu'elle prépare les autochtones à exercer différents types de tâches indispensables à la bonne marche de l'administration et des affaires. Comme on ne peut envisager de faire venir de métropole tous les personnels requis, il faut former sur place toutes sortes de professions¹ et doter ces hommes d'une connaissance basique du français, pour qu'ils soient en mesure de comprendre ce qu'on attend d'eux. En cette première partie du siècle, alors que la conquête est loin d'être terminée et que les infrastructures sont encore peu développées, il faut aussi former des intermédiaires polyglottes pour arpenter les nouveaux territoires qui sont encore largement des *terra incognita* hostiles.

L'intention de former des autochtones selon les besoins de l'entreprise coloniale est constamment réaffirmée, de décennie en décennie. En 1910, près d'un siècle après le courrier de Daspres, le gouverneur Ponty met à son tour en avant ses convictions sur ce sujet :

« L'instruction est, je le répète, à mon sens, le moyen le plus efficace auquel nous puissions recourir pour assurer le développement rapide à tous égards de ce pays et de l'influence que nous voulons y exercer. Représentez-vous par la pensée quel progrès administratif et financier nous pourrions immédiatement atteindre si nous disposions d'un personnel indigène capable d'établir des rôles nominatifs d'impôts, de tenir des registres d'état-civil, de collaborer, en un mot, à notre action. L'instruction élève l'homme, elle transforme ses goûts, elle augmente ses appétits, c'est-à-dire sa puissance de consommation, et, par suite, l'oblige au travail. »²

La nouveauté est ici que Ponty évoque une autre finalité : l'entrée des populations locales dans les cycles de la consommation. Travailler leur permettra de gagner de l'argent et de consommer, de nouveaux besoins seront ainsi créés, qui les inciteront à travailler plus et à dépenser toujours plus, pour la plus grande prospérité des affaires. On retrouve cette thématique au sein de la dictée incluse dans l'examen d'entrée à l'école Faidherbe en 1916 :

« Les colonies sont très utiles au commerce et à l'industrie de la France. Nous y vendrons beaucoup de nos produits, ce qui augmente la richesse nationale. Nous y achetons les produits dont nous avons besoin. »³

Mais malgré cela, sur le terrain, les colons français sont généralement hostiles à l'instruction des « indigènes ». Ponty ne ménage pas ses efforts pour les convaincre que l'enseignement restera surtout utilitaire, malgré l'exaspération des notables sénégalais qui souhaitent que leurs enfants reçoivent une éducation identique à celle de la métropole.

« Rassurez-vous, il n'entre pas dans ma pensée de multiplier les établissements donnant autre chose qu'une instruction primaire très simple... Apprendre à l'indigène à parler notre langue, à la lire, à l'écrire, lui inculquer quelques rudiments de calcul, avec quelques notions de morale, c'est suffisant pour le moment... Une fois qu'il les possède,

¹ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 4.

² Discours d'ouverture de William Ponty à la session du Conseil de gouvernement, 20 juin 1910. Journal Officiel de l'A.O.F., 1910, p. 405. Cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 567.

³ Épreuves du concours d'admission à l'École Faidherbe, Orthographe, « La France et ses colonies », *B.E.A.O.F.*, novembre 1916, p. 47.

l'enseignement doit, pour nos jeunes indigènes, et en dehors d'une élite d'une culture plus élevée qu'il sera de notre devoir d'encourager, devenir et rester pratique. »¹

Les numéros du *Bulletin de l'Enseignement de l'Afrique occidentale française* fourmillent de circulaires et de chroniques rendant compte de cette orientation pragmatique de l'éducation coloniale. En 1916, Gabriel Angoulvant, gouverneur de Côte d'Ivoire et futur gouverneur général de l'A.-O.F., salue l' « extension chaque année plus grande des moyens mis en œuvre pour la diffusion de notre langue et l'éducation de nos sujets »² et les modifications mises en place dans le dispositif scolaire :

« Aux programmes trop vagues et insuffisamment adaptés de la période d'installation, nous avons substitué des règlements précis : l'activité des écoles de village est désormais maintenue dans un sens exclusivement pratique et dirigée surtout vers les travaux agricoles ; le recrutement des écoles régionales est fondé sur une sélection rigoureuse et doit aboutir à la constitution d'un véritable enseignement primaire supérieur et professionnel. »³

Il dresse également une couronne de lauriers au très actif directeur de l'enseignement Georges Hardy, qui a tenu

« avant tout, à adapter cet enseignement aux besoins de notre domination et aux aptitudes du pays ; il a donné à ses programmes un sens exclusivement pratique, et c'est là, certainement, le fait le plus important de la marche de nos services d'enseignement au cours de ces dernières années. »⁴

Cette approche utilitariste de l'enseignement prévaudra pendant de longues décennies.

Hardy décrit quant à lui les progrès accomplis en précisant bien que les programmes « demeurent en accord avec les nécessités de notre développement économique »⁵. Il n'est en effet pas question de former tous les élèves aux mêmes métiers, et l'on voit une hiérarchie des apprentissages se mettre en place, certains bénéficiant d'une éducation plus avancée que d'autres.

La place des filles, tout d'abord, est facilement déterminée, comme on le voit dans cette évocation du lieutenant-gouverneur de Guinée, qui a bien demandé aux sœurs de Saint-Joseph de ne pas produire « des bas-bleus » :

« Nous leur avons dit : apprenez à vos enfants à lire, à écrire, à compter. Elles suivent le programme et donnent à leurs fillettes un dé, du fil, des aiguilles ; elles en font des blanchisseuses et des couturières pour le plus grand bien de la population européenne du chef-lieu. Nous pourrions perdre au change. »⁶

¹ Discours d'ouverture du gouverneur général W. Ponty au Conseil de gouvernement de l'A.O.F., 14 décembre 1908. *Journal Officiel de l'A.O.F.*, 1908, p. 585, cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 571.

² « Compte-rendu de l'exposition d'enseignement professionnel indigène », *B.E.A.O.F.*, juillet 1916, p.p. 318-322.

³ Gouverneur Angoulvant, « Circulaire relative à la formation du personnel des cadres indigènes », *B.E.A.O.F.*, novembre 1916, pp. 7-14.

⁴ « Compte-rendu de l'exposition d'enseignement professionnel indigène », *B.E.A.O.F.*, juillet 1916, p.p. 318-322.

⁵ « une exposition d'enseignement professionnel », *B.E.A.O.F.*, février 1916, p. 66.

⁶ Conseil d'administration de Guinée, Rapport du secrétaire général, 30 mars 1903, A.R.S. J 84¹⁹. Cité par Denise Bouche, *op. cit.*, p. 492.

Pour le reste, l'objet et les limites de chaque niveau sont précisés par William Ponty :

« Si le but des cours normaux et des écoles régionales est de préparer des maîtres indigènes, des fonctionnaires et des employés pour les maisons de commerce, les autres écoles ne seront vraiment utiles qu'à la condition de rester modestes et de rester adaptées aux milieux de pêcheurs, de pasteurs, de cultivateurs et d'ouvriers auxquels elles s'adressent, c'est-à-dire d'enraciner dans la région et de vivre avec et pour le pays. »¹

En bas de l'échelle sont donc cantonnés ceux que l'on forme à l'agriculture, les plus nombreux :

« il est clairement établi que notre enseignement du premier degré (écoles de village, cours préparatoires et élémentaires des écoles régionales et urbaines) doit être exclusivement pratique et, pour la plupart de nos écoles africaines, enseignement pratique veut dire enseignement agricole. »²

Le gouverneur tient toutefois à préciser que cet ancrage laisse suffisamment de place pour une instruction destinée à préparer les futurs ouvriers spécialisés, les matelots, les auxiliaires de l'administration (commis-comptables, agents des Postes et Télégraphes, agents des douanes, surveillants de travaux publics etc.), et du commerce (commis-comptables etc.)³.

En haut de la pyramide, enfin, on trouve les instituteurs, les interprètes et autres intermédiaires, utiles tant à l'administration coloniale qu'au négoce, mais ce type de postes est réservé à l'élite locale, tout particulièrement les fils de chefs.

Signalons par ailleurs que si Angoulvant décerne un satisfécit général au dispositif tel qu'il est conçu (« j'estime que notre enseignement a, précisément, atteint un degré de vitalité suffisant pour satisfaire à tous les besoins de notre expansion »⁴), Louis Vignon, en revanche, se distingue à nouveau en mettant en doute les capacités des autochtones à acquérir certaines compétences dès lors que l'enseignement prodigué dépasse les bases élémentaires :

« En 1916, le gouverneur Clozel et son intérimaire, M. Angoulvant, ont décidé la création à Gorée d'une "École d'apprentissage administratif et commercial", dite École Faidherbe, destinée à former des expéditionnaires, des secrétaires, des comptables, pour l'administration et le commerce, des agents de culture, des agents des douanes, même des aides-médecins. N'est-ce point trop embrasser ? et trop tôt ? L'intelligence, l'attention des Noirs suivront-elles ? Il est à craindre que les aides-médecins ne soient que de médiocres infirmiers. »⁵

¹ *Bulletin de l'Enseignement de l'AOF*, n° 10, 1913. Cité par Gérard Vigner, « Une grammaire scolaire dans l'Afrique coloniale. La grammaire dans la série "Mamadou et Bineta" : grammaire réduite ou grammaire adaptée ? » in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 52, 2014, pp. 141-163.

² Gouverneur Angoulvant, « Chronique de l'enseignement de l'Afrique occidentale », *B.E.A.O.F.*, juillet 1916, pp.297-298.

³ Gouverneur Angoulvant, « Circulaire relative à la formation du personnel des cadres indigènes », *B.E.A.O.F.*, novembre 1916, pp. 7-14.

⁴ Gouverneur Angoulvant, « Chronique de l'enseignement de l'Afrique occidentale », *B.E.A.O.F.*, juillet 1916, pp.297-298.

⁵ Louis Vignon, *op. cit.*, p. 503, note de bas de page.

Les bénéfices attendus de cette orientation de l'enseignement sont multiples :

« Nous voulons résolument substituer un personnel indigène au personnel européen dans tous les emplois qui, de par les connaissances qu'ils exigent et l'importance qu'ils ont pour notre domination, peuvent se prêter sans inconvénients à cette substitution. Nos services administratifs, mieux garantis contre les mutations incessantes et les congés, y gagneront en régularité ; nos budgets se trouveront allégés de soldes souvent disproportionnées avec la qualité des fonctions et de toutes sortes de dépenses accessoires ; notre autorité ne pourra que profiter d'une collaboration qui canaliserait l'activité des meilleurs éléments du pays et s'opposera à la formation d'une sorte de prolétariat intellectuel, plus redoutable que les révoltes ouvertes et difficile à éviter. »¹

Grâce à la formation de personnels localement, les colonies pourront donc se passer de recrues métropolitaines, difficiles à convaincre de s'aventurer en terre coloniale ; elle permettra aussi d'effectuer une économie substantielle, les salaires versés aux « indigènes » étant moindres ; et enfin, donner du travail aux plus éduqués des « indigènes » évitera de nourrir un mécontentement générateur de désordres, un sujet sur lequel nous reviendrons plus loin.

1.4.3.3.2. Faire aimer la France et sa langue

A la fin du XIX^e siècle, parallèlement à la définition des objectifs matérialistes de l'implantation coloniale, commencent aussi à émerger les prémisses d'une prise en compte des besoins véritables des populations locales. L'Acte de Berlin de 1885, qui partage les territoires entre les différents empires coloniaux, amène un début de contrepoint aux prétentions des puissances européennes en stipulant qu'elles doivent aussi « veiller à la conservation des populations indigènes et à l'amélioration de leurs conditions morales et matérielles d'existence »². Lors de l'Exposition universelle de 1900 se tient par ailleurs le Congrès international de Sociologie coloniale dont le thème est « Les devoirs que l'expansion coloniale impose aux puissances colonisatrices, dans les colonies proprement dites, à l'égard des indigènes »³. L'idée que les colons ne peuvent plus se comporter en simples prédateurs commence à émerger, mais sans que soit jamais contestée l'idée même de l'annexion des territoires.

L'entreprise coloniale doit donc se fonder sur des relations apaisées. Il s'agit non pas seulement de conquérir de vastes espaces, mais aussi de conquérir les cœurs, car c'est en suscitant l'amour de la France et de sa langue que l'on fera des sujets fidèles qui permettront de tirer le meilleur profit des pays soumis. En novembre 1818 déjà, un article du *Moniteur universel*, faisant l'éloge de l'école de Jean Dard, indiquait que les élèves « apprennent le français, et par là, ils s'attachent à la mère-patrie »⁴. A la fin du siècle, l'Alliance française,

¹ Gouverneur Angoulvant, « Circulaire relative au recrutement de l'école Faidherbe », *B.E.A.O.F.*, novembre 1916, p. 23.

² Antoine Léon, *op. cit.*, 1991, p. 47.

³ *Ibid.*

⁴ Le *Moniteur Universel*, n° 31, 27 novembre 1818, p. 1386.

fondée en juillet 1883, adopte également cette ligne de conduite quand elle inscrit dans une notice de présentation qu'elle a pour objectif

« de faire connaître et aimer notre langue car c'est là peut-être le meilleur moyen de conquérir les indigènes, de faciliter avec eux les relations sociales et les rapports commerciaux, de prolonger au-delà des mers, par des annexions pacifiques, la race française, qui s'accroît trop lentement sur le continent. »¹

De même, dans un *Bulletin de l'Enseignement des Indigènes de l'Académie d'Alger* de 1899, il est recommandé de prendre appui sur l'éducation pour susciter l'adhésion des populations locales :

« L'école élèvera méthodiquement l'intelligence de l'indigène en le modifiant en notre faveur, en l'éclairant mieux sur ses intérêts, et aussi sur sa réelle dépendance vis-à-vis de la formidable civilisation industrielle de l'Europe »².

L'année suivante, le même *Bulletin* décrit la langue comme un formidable outil pour servir les intérêts bien compris des colons tout en œuvrant à l'élévation des « indigènes » :

« L'enseignement de notre langue est le meilleur moyen de consolider notre influence, d'amener à nous les peuples dont nous occupons les territoires et de les initier à nos idées civilisatrices. Oui, c'est par la vulgarisation de notre langue que nous exercerons réellement une domination utile et que nous obtiendrons enfin une collaboration féconde de la part des êtres humains que nous avons mission d'élever à nos idées et à nos mœurs »³.

Au Sénégal, le gouverneur général Camille Guy se lance quant à lui dans une opération de séduction des fils de chefs dans un discours d'un nationalisme débridé, prononcé à l'occasion de la distribution des prix à leur école en 1902 :

« La langue française est la langue du monde entier, et l'on n'est un homme instruit et distingué quelle que soit sa race, que si l'on sait parler français... Mais il y a mieux, parler français, mes jeunes amis, c'est penser en français, et penser en français, qu'on se permette de le dire avec orgueil, c'est être quelque chose de plus qu'un homme ordinaire, c'est s'associer à la noblesse de la destinée de notre pays, c'est vivre de notre vie nationale. La pensée française a dominé vingt siècles qui viennent de tomber un à un dans l'abîme des temps. C'est elle qui a enseigné au monde que le droit est plus respectable que la force, que la justice est plus forte que les intérêts et que les petits et les vaincus ont droit à plus de respect et d'égards que les triomphateurs et les conquérants... Eh bien, quand vous saurez le français comme je voudrais que vous le sachiez, vous aurez les mêmes idées, vous participerez aux mêmes luttes, vous vivrez les mêmes principes... Aimez la France de toutes vos forces parce qu'elle vous aime bien...»⁴

Le missionnaire jésuite et historien Jean-Baptiste Piolet pense en revanche que les autorités coloniales ne sont pas toujours bien perçues par les autochtones, et que la contribution des religieux est bien utile dans l'œuvre de séduction :

¹ Notice publiée par l'Alliance française, citée par Henri Froidevaux, *Les colonies françaises*, Tome IV, *L'œuvre scolaire de la France aux colonies*, Challamel, Paris, 1900, p. 19.

² *B.E.I.A.*, 1899, n° 77, p. 142, cité par Antoine Léon, *op. cit.*, 1991, p. 23.

³ *B.E.I.A.*, 1900, n° 81, p.14, cité par Antoine Léon, *op. cit.*, 1991, p. 58.

⁴ Discours de Camille Guy à la distribution des prix de l'École des fils de chefs, 10 juillet 1902, A.R.S. J 9. Cité par Denise Bouche, *op. cit.*, p. 568.

« Les pouvoirs publics, dans ces pays qui souvent sont encore sauvages, ont à commander, à réprimer, à punir, à sévir, parfois lourdement ; les missionnaires, au contraire, répandent autour d'eux la lumière et la bonté et multiplient les services. Une atmosphère de sympathie se forme donc autour d'eux qui, naturellement, se reporte sur leur pays. »¹

Il insiste aussi sur leur rôle capital dans la diffusion de la langue française au sein des différentes colonies, comme au Proche-Orient ou en Afrique du Nord, où

« aujourd'hui, grâce à nos missionnaires français, Lazaristes, Assomptionnistes, Jésuites, Filles de la Charité, Dames de Nazareth, Oblates, etc., la langue du commerce et des relations officielles ou mondaines, la langue comprise de tous et parlée par les étrangers et par les hautes classes indigènes, est le français. »²

En 1913, une circulaire préconise elle aussi de séduire les « indigènes » et de les « attacher » à la France « par une connaissance plus exacte de notre caractère et de nos intentions »³. La même année, dans le premier numéro du *Bulletin de l'Enseignement de l'Afrique occidentale française*, le gouverneur Merlaud-Ponty évoque l'importance de la propagation du français car c'est par la langue que les relations entre communautés pourront se resserrer :

« la diffusion de la langue française constituera un lien particulièrement souple entre nos sujets et nous. Grâce à lui, notre influence s'insinuera dans la masse, la pénétrera et l'enveloppera comme un réseau ténu d'affinités nouvelles »⁴.

Cette idée est reprise quelques pages plus loin :

« L'école, en Afrique occidentale française, n'est pas l'asile exclusif du B A, BA ; elle a pour missions de planter, dans le cœur des enfants indigènes, l'amour de la France et le respect de notre autorité. »⁵

Toujours dans ce premier numéro du *Bulletin*, J. Quilici, le directeur de l'École Normale, décrit lui aussi avec conviction le bien-fondé de l'enseignement de la langue française dans les colonies :

« A l'école primaire indigène, l'exercice de langue constitue l'enseignement primordial, celui autour duquel tous les autres doivent graviter. Nous devons fournir à nos populations la possibilité de nous comprendre et de s'entretenir avec nous, dans notre langue. C'est par la langue que nous arriverons à les rapprocher de nous et à nous les attacher. Ce sera également un excellent moyen de faciliter les relations commerciales et sociales. La communauté de langue, a-t-on dit, finit, à la longue, par amener la communauté de pensées, de sentiments et d'intérêt. »⁶

En 1913 encore, Achille Delassus, professeur à l'École normale d'Alger et officier de l'Instruction publique, écrit que la France procure une instruction aux « Indigènes »,

« pour qu'ils nous comprennent ; c'est pour qu'ils voient mieux, à la fois, notre force et notre bonté, c'est pour qu'ils soient convaincus qu'ils perdraient à avoir d'autres maîtres,

¹ Jean-Baptiste Piolet, *Nos missions et nos missionnaires*, Librairie Bloud, Paris, 1904, p. 39.

² Jean-Baptiste Piolet, *op. cit.*, p. 45.

³ Circulaire g.g. Ponty, 19 avril 1913, sur l'augmentation de la population de l'A.-O.F. (J.O. AOF, 1910, pp. 564-566). Citée par Denis Bouche, *L'école rurale en Afrique occidentale française de 1903 à 1956*, in « Mélanges Henri Brunschwig », 1982, p. 273.

⁴ B.E.A.O.F., 1913, n° 1, pp. 20-22.

⁵ B.E.A.O.F., 1913, n° 1, p. 57.

⁶ J. Quilici, « A propos de l'enseignement du langage », B.E.A.O.F., 1913, n° 1, pp. 208-210.

qu'ils perdraient à être autonomes ; c'est pour qu'ils sachent bien que leur intérêt est lié au nôtre ; c'est pour qu'ils s'attachent à nous. »¹

On peut aussi compter sur Louis Vignon pour prodiguer ses conseils sur la manière d'instruire les « indigènes », alors même qu'il se déclare opposé à toute idée d'assimilation : après avoir recommandé aux maîtres de raconter à leurs élèves l'histoire de Napoléon, il leur suggère « de faire comprendre à leurs auditeurs le bien que l'occupation française procure au pays. »² Citons enfin le gouverneur général de l'A.-O.F. Jules Brévié (1880-1964), qui, en 1934, définit la relation entre colons et colonisés comme une sorte de « marché » devant apporter des avantages aux deux parties :

« Le pacte d'association impose à l'associé supérieur le devoir de consentir généreusement à son partenaire plus déshérité des avances d'avantages matériels et moraux qui se traduiront plus tard en impondérables de confiance et de sympathie dont l'entreprise demeurera bénéficiaire en fin de compte »³.

La langue française est donc conçue comme un outil au service de la colonisation : porteuse de civilisation et de progrès technique, elle devra séduire les peuples colonisés, qui seront ainsi fidélisés et disposés à contribuer à la grandeur de la France. Ils seront d'ailleurs bientôt sollicités en ce sens.

1.4.3.3. Préparer de futurs soldats

C'est à l'occasion du conflit mondial de 1914-1918 que les Africains des colonies françaises ont une première occasion de montrer leur loyauté et leur dévouement à leur nouvelle « patrie ». Ils sont en effet grandement sollicités pour contribuer à l'effort de guerre, et c'est l'école qui doit les y préparer. La métropole a en effet besoin de renforts, et l'on attend des colonies, qui ont bénéficié des bienfaits de la « mission civilisatrice », qu'elles fournissent des soldats. Des milliers de recrues, sous l'emprise des discours patriotiques transmis par l'école, partent au front pour sauver la France.

Dans le numéro de janvier de 1916 du *Bulletin*, Georges Hardy déploie un long plaidoyer au cours duquel il exhorte les enseignants à prendre leur part dans la guerre contre l'Allemagne. Il leur recommande d'« imbiber de loyalisme l'âme des enfants », et de « redoubler de zèle », car il n'admettrait pas que « par ce temps de guerre inexpiable, une semaine put se passer, sans que l'instituteur fît allusion aux événements terribles et grandioses auxquels la France est intimement liée ». Il se lance ainsi dans une longue diatribe contre l'Allemagne, coupable de tous les maux, vouée à la disparition, alors que la France est parée de vertus :

« Et voilà que la France, la France pacifique, est en guerre. Eh bien ! Il faut que tous les enfants de nos écoles, tous sans exception, sachent que cette guerre, la France ne l'a pas voulue. (...) »

¹ Achille Delassus, *Métropoles et Colonies. La conquête morale des indigènes*, Librairie pour tous, Alger, 1913, p. 49.

² Louis Vignon, *Un programme de politique coloniale : les questions indigènes*, Librairie Plon, Paris, 1919, p. 477.

³ B.E.A.O.F., 1934, n° 87, p. 139, cité par Antoine Léon, *op. cit.*, 1991, p. 23

La France demande l'aide des populations qu'elle a sauvées de la barbarie et de l'esclavage, mais elle sait se réserver le principal effort, et tous ses enfants luttent également pour sa cause. (...)

Elle combat pour l'indépendance des nations, pour le droit des gens, pour la liberté des individus, pour le progrès de la civilisation, pour l'établissement de la paix (...). Une fois de plus, la France reprend son rôle de libératrice. (...)

Les armes allemandes dévastent et tuent pour le plaisir de dévaster et de tuer (...). Le Français se bat, l'Allemand assassine. (...)

L'Allemagne sera punie par la perte de ses colonies.

L'Allemagne sera punie par la perte de son industrie et de son commerce.

L'Allemagne sera punie par la faim.

L'Allemagne sera punie par les guerres civiles. »¹

On note la situation paradoxale dans laquelle se place Hardy, affirmant le rôle de la France libératrice, qui « combat pour l'indépendance des nations », alors qu'elle vient elle-même de coloniser une partie importante du continent africain, et que son message est destiné précisément à des populations qui ont de ce fait perdu leur indépendance. Mais il ne perçoit probablement pas l'ironie de ses propos, et il conclut sans hésitation :

« il importe que, de temps en temps, vous plantiez une de ces idées dans l'entendement de vos élèves. Soyez sûrs, soyez bien sûrs que ce ne sera pas du temps perdu et qu'à votre façon vous aurez contribué à la victoire. »

De fait, plusieurs établissements scolaires se mobilisent et mettent notamment sur pied des collectes en faveur des soldats. Hardy en évoque plusieurs exemples dans divers numéros du *Bulletin*, comme cette lettre envoyée par « un instituteur du cadre indigène » à son commandant de cercle, lettre qui « témoigne de l'excellent esprit qui anime le personnel enseignant de l'Afrique occidentale française » :

« Les 61 élèves de l'école de X..., à qui j'ai expliqué le but patriotique de la "Journée du 3 octobre", n'ont pas voulu rester sans apporter leur part à cette grande œuvre de solidarité. Ils ont, à l'unanimité, décidé d'offrir à la France, à cette France qu'ils ont appris à aimer et pour laquelle ils souhaitent la victoire, le produit de leurs travaux agricoles. Ils sont ainsi heureux que le premier profit qu'ils aient tiré des essais qu'ils ont tentés dans le jardin de l'école, aille aux victimes de la guerre. J'ai, en conséquence, l'honneur de vous remettre la somme de 16fr. 50² qui représente le montant de leur souscription. »³

Le directeur de l'enseignement cite encore, entre autres, une école où

« des mutuelles scolaires ont spontanément versé leurs revenus dans la caisse des œuvres de guerre ; à Saint-Louis, les écoles ont participé pour une somme de 1,500 francs à la "Journée du Poilu" et en maint endroit les petits doigts noirs ont tricoté de chauds vêtements pour nos soldats »⁴.

¹ Georges Hardy, « En passant », *B.E.A.O.F.*, janvier 1916, pp. 15-18.

² A titre de comparaison, le prix d'un numéro du *Bulletin* était de 3 francs, et il est mentionné à une autre page qu'un instituteur reçoit 20 francs par mois d'émoluments.

³ « Chronique de l'Enseignement de l'Afrique occidentale française », 5 octobre 1915, *B.E.A.O.F.*, février 1916, pp. 53-54.

⁴ « Compte-rendu des séances du Conseil supérieur », *B.E.A.O.F.*, avril 1916, pp. 172-173.

Mais c'est aussi et surtout en ressources humaines que l'Afrique apporte son concours : dans sa harangue de janvier 2016, Georges Hardy signalait que déjà « 60 000 tirailleurs africains ont été envoyés sur les différents fronts de combat »¹. En mars de la même année, il revient avec lyrisme sur cet engagement :

« De toutes les Colonies françaises, l'Afrique occidentale française est celle qui a participé le plus directement et le plus largement à la guerre. Il ne faut pas que le souvenir de son grand effort et des sacrifices qu'elle a consentis soit perdu, il ne faut pas que les historiens de l'avenir soient tentés de négliger le bel élan qui a soulevé ce pays au premier appel de la mère-patrie, et qui a abouti à la conquête de deux grandes Colonies allemandes, à une mobilisation exceptionnellement abondante et improvisée, à des envois nombreux de bonnes troupes sur tous les fronts, à des œuvres variées de solidarité »².

L'école n'est pas étrangère à cet entrain, ainsi que le montrent les propos du même Hardy, qui rend un hommage appuyé aux soldats indigènes prêts à mourir pour la France :

« N'oublions pas non plus que cet Enseignement, dont les organes ont trouvé les moyens de se fortifier en pleine guerre, a mis au service de la Patrie toutes ses ressources. Ses membres européens ou indigènes, ont fait preuve du meilleur esprit au cours de ces temps troublés : les instituteurs comptent parmi les meilleurs gradés de nos bataillons de tirailleurs ou d'infanterie coloniale (...)

Le recrutement a trouvé chez les instituteurs de sûrs auxiliaires et l'administrateur d'une vaste région signalait précédemment à son Lieutenant-Gouverneur "la belle attitude des anciens élèves de nos écoles et l'exemple qu'ils ont tenu à donner" ; n'est-ce pas là, ajoutait-il, un fait à citer à ceux "qui, de la meilleure foi du monde, pouvaient penser que notre enseignement largement diffusé pouvait avoir comme résultat de créer une classe de jeunes gens hostiles à notre domination, parce que déclassés" »³.

En effet, les sommes affectées à l'instruction des « indigènes » paraissent dérisoires si l'on considère que durant la guerre 1914-1918 la France a en réalité envoyé au front un total d'environ 180 000 soldats noirs, dont un peu plus 30 000 sont tombés au champ d'honneur⁴.

Hardy, infatigable promoteur du soutien à la France, récidive au début de 1918, alors que la guerre en est à sa quatrième année :

« Dans cette épreuve finale, la France va demander à ses enfants de nouveaux sacrifices. (...) La France a demandé beaucoup à l'Afrique occidentale française : elle va lui demander davantage encore. (...) Dites-le sans vous lasser, répétez-le sous mille formes, usez de l'influence que vous ont acquise votre métier et votre dévouement pour aviver le loyalisme de votre entourage. Dites à tous pourquoi la France se bat ; dites qu'elle est déjà victorieuse et pourquoi, de tous les coins du monde, on vient à son aide.

¹ Georges Hardy, « En passant », *B.E.A.O.F.*, janvier 1916, pp. 15-18.

² Georges Hardy, « Histoire de la guerre – Appel aux bonnes volontés », *B.E.A.O.F.*, mars 1916, p. 122.

³ « Compte-rendu des séances du Conseil supérieur », *B.E.A.O.F.*, avril 1916, pp. 172-173.

⁴ Marc Michel, *Les Africains et la Grande Guerre. L'appel à l'Afrique (1914-1918)*, Karthala, Paris, 2003, p. 196.

Dites aussi ce qu'il adviendrait si elle était vaincue. Et vous serez sûrs de faire de la bonne besogne, d'être digne du nom de Français. »¹

Mais cette fois, la situation est plus tendue, puisque Hardy demande aux instituteurs d'épier et de débusquer les éléments qui pourraient se montrer hostiles à la France. On sent là que, tout comme en métropole, aucune défection ne sera tolérée :

« C'est surtout aux instituteurs du cadre indigène que je m'adresse ici. Non pas que je doute d'eux le moins du monde. Je crois avoir fait assez souvent l'éloge de leur bon esprit pour que ce soupçon ne leur vienne pas. Mais, de par leurs origines, de par leurs rapports directs avec les indigènes, ils peuvent connaître plus aisément les sentiments des populations, et exercer une influence plus profonde et plus étendue. Je ne leur demande pas de faire de grands discours sur les places publiques ; je leur demande d'attirer les conversations sur ce sujet, de relever les erreurs de raisonnement, de convaincre sans éclat les récalcitrants ; je leur demande aussi de travailler plus que jamais à faire aimer la France aux enfants et de leur montrer à quel point leur sort est lié au sort des Français d'Europe. »²

L'État français s'estimait donc en droit de réclamer un « retour sur investissement » en contrepartie de l'instruction donnée au sein des écoles au nom de la « mission civilisatrice ». Ce fut assurément un lourd tribut à payer pour des dizaines de milliers de Sénégalais qui, entraînés dans un conflit qui ne les concernait pas, ne reviendront pas des champs de bataille. Hardy se garde bien de le mentionner.

1.4.3.4. Un enseignement différencié

L'enseignement qui se met en place devra être en phase avec ces objectifs, c'est-à-dire que les programmes seront, non pas similaires à ceux de métropole, mais adaptés aux colonies, y compris sur le plan linguistique.

La première règle est que la scolarisation se calquera sur le cadre social existant. Dans *Une conquête morale - L'enseignement en A.O.F.*, paru en 1917, Georges Hardy répartit les sociétés coloniales en trois groupes : les notables, les citadins et les ruraux. A chacune de ces catégories correspond un type d'établissement. Par exemple, « les écoles de notables ne doivent recevoir que des enfants de la bourgeoisie » alors que les écoles rurales ont pour « mission essentielle (...) de maintenir à la campagne, dans une situation plus heureuse, les populations qui s'y trouvent, et non de faire naître chez les enfants le désir d'être fonctionnaires »³. Quant à l'école de filles, elle reçoit toutes les élèves, mais « ne les traite pas de la même façon ; elle respecte les distinctions sociales sans les exagérer, enseigne la broderie aux riches, le tissage des tapis aux pauvres, la couture à toutes »⁴.

¹ Georges Hardy, « En passant », *B.E.A.O.F.*, janvier-février 1918, p. 45.

² *Ibid.*

³ *B.E.P.M.*, n° 24, 1920, pp. 393-419. Cité par Antoine Léon, *op. cit.*, 1991, pp. 21-22.

⁴ *B.E.P.M.*, n° 27, 1921, pp. 21-23, Georges Hardy, *Directions pour les écoles ouvriers*, Cité par Antoine Léon, *op. cit.*, 1991, pp. 21-22.

1.4.3.4.1. Un programme adapté aux capacités des « indigènes »

Nous avons vu précédemment que Gustave Le Bon, l'un des penseurs les plus en vue de l'époque, était convaincu que « les races supérieures sont dans l'impossibilité de faire accepter ou d'imposer leur civilisation aux races inférieures », et que tenter de transformer tel ou tel peuple par l'éducation « ne fait que désorganiser sa morale et son intelligence, et le ramener finalement à un niveau inférieur à celui où il était arrivé par lui-même », car « les siècles seuls, et non les conquérants, peuvent accomplir une telle tâche. »¹

Louis Vignon se montre moins pessimiste, mais il précise toutefois qu'il faut bien se garder d'instruire tous les « indigènes », moins encore ceux d'Afrique Occidentale que ceux d'Algérie :

« Sur une population de 12 millions d'individus, qui cultivent la terre dont les fils, petits-fils, arrière-petits-fils produiront autour de leurs villages, dispersés sur des superficies considérables, le riz, les céréales, les arachides, le coton, — réfléchissez quelle infime minorité (celle habitant les centres et les postes) a besoin de s'asseoir sur les bancs de l'école primaire française ou simplement, — distinction importante, — d'apprendre à parler... »²

On est donc très loin, en 1919, d'envisager d'appliquer aux colonies les lois Ferry de 1881-1882, qui rendent l'instruction obligatoire et gratuite pour tous.

En ce qui concerne l'enseignement à prodiguer à ceux que l'on admettra dans les écoles, il est un temps sujet à débat. L'éducation des populations colonisées fait ainsi partie des thèmes abordés lors de plusieurs congrès coloniaux qui se tiennent après la Conférence de Berlin de 1884-1885, tels que le Congrès international de Paris en 1889 ou le Congrès international de sociologie coloniale, organisé dans le cadre de l'Exposition universelle de 1900. L'adaptation des programmes scolaires aux réalités autochtones est le maître mot, qui fait largement consensus³. Il n'est pas question de dispenser aux peuples annexés la même formation et les mêmes diplômes qu'en métropole, mais de leur prodiguer « un enseignement très rudimentaire, mettant simplement le Français venu de la métropole à même de se faire comprendre sans intermédiaire, sans interprète, des habitants du pays où il se trouve »⁴. Le raisonnement suivi par les hommes politiques et les pédagogues est donc simple : d'une part les colonisés sont des « primitifs » et il ne faut pas brûler les étapes de leur éducation sous peine de les désorienter ; d'autre part on ne songe à les employer qu'à des tâches subalternes et il n'est donc nul besoin de les instruire au-delà d'un niveau élémentaire.

¹ Gustave Le Bon, *Les lois psychologiques de l'évolution des peuples*, Félix Alcan, Editeur, 1894, pp. 84-86.

² Louis Vignon, *op. cit.*, p. 502.

³ Voir Pascale Barthélémy, « L'enseignement dans l'empire colonial français : une vieille histoire ? », in *Histoire de l'éducation*, n° 128, ENS Éditions, 2010, pp. 9-10.

⁴ Henri Froidevaux, *Les colonies françaises*, Tome IV, *L'œuvre scolaire de la France aux colonies*, Challamel, Paris, 1900, p. 201.

En 1913, une circulaire rappelle que l'objectif de l'enseignement est d' « éveiller à l'activité économique des régions entières » et que pour cela il faut « pousser par l'école comme nous l'avions fait par nos armes une offensive audacieuse et ininterrompue »¹.

Dans les programmes tels que préconisés par Vignon, la langue française, mère de tout apprentissage, figure en première place. La teneur des autres matières classiques tient en quelques mots : « L'écriture. Très peu de grammaire. Le calcul élémentaire et le système métrique enseignés à l'aide d'objets concrets ». L'accent est mis en revanche sur les matières pratiques : « le travail des champs, les récoltes, les animaux ; puis l'impôt, l'épargne, etc... ; encore, des notions de propreté, d'hygiène, des conseils pour éviter les maladies ; des exercices physiques pour assouplir le corps ». Sans oublier les leçons destinées à éveiller un sentiment patriotique : « Très peu d'histoire, un peu de géographie ; quelques récits et notions sur la France, sa force, sa richesse, son rôle dans le monde. »²

La comparaison entre les programmes de métropole et ceux des colonies montre que les premiers sont essentiellement d'ordre intellectuel alors que les seconds sont en majeure partie utilitaires. Dans les écoles primaires de Madagascar, par exemple, sur les quinze heures d'enseignement qui ne concernent pas les langues, sept sont dédiées aux travaux manuels et pratiques, contre seulement une heure en France³.

Cette éducation discriminante, si elle fait consensus au sein de la communauté des colons, ne satisfait pas tous les colonisés. En 1919, de jeunes Sénégalais s'insurgent contre des programmes jugés « terre à terre, anti-égalitaires, anti-démocratiques », et tout simplement racistes. Ils finissent par obtenir gain de cause sur un point : les écoles des Quatre communes bénéficieront du même type d'enseignement que les écoles de métropole⁴. De même, à Madagascar dans les années 1920, des revendications émergent visant à obtenir une égalité de programmes et de diplômes avec la métropole, ainsi qu'une égalité de traitement pour les instituteurs.⁵

L'année 1931 marque un certain tournant, avec les débats tenus dans le cadre de l'Exposition coloniale internationale de Paris, du 5 au 8 mai. Les thèses racistes sont mises de côté et l'on considère désormais que le fossé entre les peuples européens et les peuples colonisés est plutôt culturel. L'éducation devra donc s'adapter aux us et coutumes des populations autochtones, mais cette nouvelle approche est en réalité une autre façon de les exclure de l'acquisition de certaines connaissances⁶.

De fait, l'année suivante, le gouverneur propose de réorganiser les écoles pour mieux les adapter aux besoins, en les appuyant sur la vie indigène. En cours préparatoire et élémentaire, « il s'agit d'appriivoiser l'enfant, de lui donner le maniement de la langue française ». Puis,

¹ Circulaire g.g. Ponty, 19 avril 1913, sur l'augmentation de la population de l'A.-O.F. (J.O. AOF, 1910, pp. 564-566). Citée par Denis Bouche, *L'école rurale en Afrique occidentale française de 1903 à 1956*, in « Mélanges Henri Brunschwig », 1982, p. 273.

² Louis Vignon, *op. cit.*, pp. 476-477.

³ Linda Lehmil, *art. cit.*

⁴ Denis Bouche, *L'école rurale en Afrique occidentale française de 1903 à 1956*, in « Mélanges Henri Brunschwig », 1982, p. 277.

⁵ Linda Lehmil, *art. cit.*

⁶ Alice Goheneix, *art. cit.*, 2012, pp. 93-94.

l'école régionale étant « d'abord une école de sélection », on y appliquera « la répartition non plus seulement d'après les considérations intellectuelles, mais d'après le rendement et l'utilisation de l'école suivant les besoins du pays ». Et l'on revient toujours à la même configuration :

« Il y aura une section générale qui conduira aux examens et aux écoles supérieures, mais à côté d'elle une section agricole ou pastorale, voire même une section de pêche ; une section manuelle ou artisanale ; une section ménagère pour l'éducation des filles. »¹

Le paternalisme et la condescendance restent de mise, et surtout, il n'est pas question, en cette année 1932, de laisser se développer un système scolaire qui permettrait à un grand nombre d'élèves de dépasser le stade élémentaire. L'approche est toujours bel et bien utilitariste.

Finalement, malgré quelques soubresauts et quelques adaptations, le côté pratique de l'enseignement colonial n'est jamais réellement remis en question, y compris après la Seconde Guerre mondiale, alors que l'on se rapproche des indépendances. Si l'on en croit V. Fournier², l'inspecteur général de l'enseignement de l'A.-E.F., la situation dans les écoles de la zone ne semble guère avoir évolué depuis le début du siècle. Le rapport qu'il rédige en 1946, comme ceux de ses prédécesseurs, commence par décrire un contexte foncièrement différent de celui de la métropole :

« Ici nous avons en face de nous des populations dispersées et pauvres, vivant depuis des millénaires d'une économie primitive, sans réserves accumulées, sans tradition écrite, sans grande langue véhiculaire. »

Il plaide également en faveur d'une éducation pratique donnée par des instituteurs qui ne produiront pas des inadaptés :

« le souci fondamental qui guidera l'Enseignement est celui d'apprendre d'abord à ces peuples des techniques plus productives, d'introduire des outils nouveaux, de lutter contre des superstitions barbares. Il cherchera à inculquer l'amour du travail et du travail bien fait, précis, fécond, enrichissant. L'Enseignement colonial ne doit point être exclusivement livresque. Dès ses débuts il doit être marqué d'un caractère concret et utilitaire. Il doit être un enseignement de masses, car à quoi pourrait servir l'unique formation d'une élite si le pays restait primitif, sinon à créer une classe de parasites supérieurs dont ces pauvres populations supporteraient difficilement le poids. »

Dans son plan d'enseignement, l'inspecteur liste aussi quelques professions requérant un niveau d'éducation plus élevé et recommande que l'école fasse émerger une classe supérieure mais non intellectuelle :

« Il doit en outre orienter les meilleurs élèves vers des professions immédiatement utiles car la colonie a d'abord besoin de médecins, de vétérinaires, d'agronomes, de mécaniciens plutôt que d'avocats, de poètes et de metteurs en scènes. Il doit être rapide

¹ Circulaire du Gouverneur Général de l'Afrique Occidentale Française à Messieurs les Lieutenants-Gouverneurs des colonies du Groupe, et à Monsieur l'Administrateur en chef des Colonies, Administrateur de la Circonscription de Dakar et Dépendances, 30 mars 1932, Archives nationales du Sénégal, 1G/012, 1921-1947.

² V. Fournier, Inspecteur général de l'Enseignement de l'AEF, « L'enseignement en AEF en 1946 », Archives des Outre-mer, Direction des affaires politiques, ANOM 61 COL 2135, Instruction publique – 1944-1946.

car la colonie est pauvre et que les besoins sont grands et urgents. »
On trouve ici encore, en filigrane, la volonté de se prémunir contre une intellectualisation de l'enseignement, qui pourrait avoir des conséquences regrettables.

1.4.3.4.2. Le spectre du déclassement

Cet enseignement limité est donc justifié par un autre argument qui surgit régulièrement dans les textes, tout au long de la période : la crainte de fabriquer des « déclassés ». Beaucoup de colons redoutent en effet qu'une éducation trop poussée n'engendre des individus coupés de leur propre milieu, éduqués mais sans emploi, et qui refuseraient de remplir les tâches qui leur seraient assignées. Ces jeunes gens, emplis d'autres aspirations, seraient susceptibles de provoquer des troubles, une perspective qui hante toujours les milieux coloniaux.

C'est encore dans le *Bulletin de l'Enseignement de l'Afrique occidentale française* que l'on trouve de nombreux articles exposant les facettes de cette préoccupation. On y découvre par exemple un texte d'avril 1913 signé de E. Vaillant¹, qui rapporte les reproches faits aux enseignants par les colons :

« Vous instruisez trop les noirs, ou plutôt vous les instruisez mal ; vous leur enseignez des choses souvent inutiles, vous en faites des pédants, des orgueilleux, des déclassés dont la plupart du temps nous ne pouvons rien tirer. Orientez donc votre enseignement vers une voie pratique ; apprenez aux indigènes à cultiver la terre, à planter des arbres, à soigner leurs animaux, à devenir dans leur pays des facteurs de production et à songer à envisager leurs devoirs avant de réclamer des droits. »

L'auteur ne réfute pas ces arguments, et au contraire il abonde dans leur sens, fustigeant également « l'arrogance grandissante de la nouvelle génération », plus préoccupée de ses droits que de ses devoirs, pour reprendre les termes des accusateurs :

« Jusqu'ici, en effet, qu'avons-nous appris à l'indigène en dehors du verbalisme grammatical et des idées abstraites ? Rien. En l'acceptant sur nos bancs jusqu'à seize ans et plus, 25 et 30 il y a quelques années, nous l'avons éloigné du travail et préparé au rôle d'électeur, nous lui avons appris à connaître ses droits sans trop insister sur ses devoirs, nous l'avons poussé à outrance vers les emplois sans aléas (planton, écrivain, employé) et nous avons de la sorte encore développé son orgueil, son goût inné de la paresse et du clinquant. Car c'est un fait que les adultes sortis de l'école sachant lire et écrire ne veulent plus tenir un *hiler* ni aller aux champs. »

Il souligne ensuite le côté « grand enfant, généralement doux et pas méchant » des Sénégalais, limités à une vie matérielle « primitive » et une « vie intellectuelle, proche du néant », pour mieux affirmer la nécessité d'une éducation à la mesure de ce contexte :

« Sont-ce des études abstraites et théoriques qui conviennent à des peuplades aussi primitives ? Elles exaltent l'orgueil, font naître des goûts de luxe, des idées d'envie et éloignent de la terre et de l'atelier. »

¹ E. Vaillant, « Ce que doit être l'enseignement en Afrique occidentale française », *B.E.A.O.F.*, juin 1916, pp. 255-260. La qualification de l'auteur n'est pas mentionnée mais il s'agit probablement d'un instituteur.

C'est alors un plan de scolarisation en trois catégories qu'il présente : la catégorie A pour les « Européens et assimilés de mœurs européennes » et en catégories B et C, des écoles professionnelles pour les « indigènes », calibrées selon la taille des villes et villages :

Alors, nous ne préparerions pas une génération d'orgueilleux, d'oisifs, de budgétivores, de mécontents, prêts à la révolte, mais un peuple sain, plus laborieux, plus paisible, plus industriel, qui s'attacherait à nous parce qu'il commencerait enfin à nous comprendre et à s'apercevoir que nous faisons quelque chose de directement utile pour lui. »

Dans l'édition de juillet 1916, le gouverneur Angoulvant rappelle à son tour que l'enseignement en Afrique occidentale doit garder « dans son ensemble, un caractère exclusivement pratique », et être mis « à l'abri des efforts stériles et dangereux »¹. Quelques mois plus tard, dans l'édition de novembre du *Bulletin*, il détaille à nouveau l'architecture du dispositif scolaire en A.-O.F., basée sur un enseignement pratique, et en tire la conclusion suivante :

« En somme, nous multiplions les précautions pour que notre enseignement n'ait que des effets utiles, pour qu'il coordonne et qu'il accroisse l'activité des jeunes indigènes au lieu de leur communiquer de vaines et dangereuses prétentions, pour que toutes les parties de notre œuvre administrative et économique trouvent en lui des ressources et qu'il ne sépare jamais son rôle scolaire de son rôle social. En ce sens, nous avons le plus grand intérêt à ce que cet enseignement, avant tout pratique, ait pour couronnement des écoles franchement spécialisées, d'où sortent, non point des gens frottés de connaissances disparates, mais des agents techniques, et qui, n'ouvrant leurs portes que dans la mesure de nos besoins de personnels, évitent le danger de préparer des déclassés. »²

L'inquiétude est palpable de voir émerger des « indigènes occidentalises » qui pourraient concevoir de la rancœur à ne pas trouver d'emploi au niveau qu'ils estiment avoir acquis, car cette frustration risquerait de les mener à la critique du système établi, voire pire. Il faut dès lors « éviter que l'enseignement indigène ne devienne un instrument de perturbation sociale »³.

Les débats organisés dans le cadre de l'Exposition coloniale de mai 1931 abordent également ce sujet brûlant. L'un des rapporteurs, Octave Louwers (1878-1959), magistrat au Congo Belge, écrit que :

« On a fait un peu partout l'expérience qu'un enseignement trop livresque désaxe l'indigène, le pousse à sortir de son milieu et lui fait rechercher des emplois de bureaucrates par lesquels il croit s'élever au-dessus de la masse de ses congénères »⁴.

¹ Gouverneur Angoulvant, « Chronique de l'enseignement de l'Afrique occidentale », *B.E.A.O.F.*, juillet 1916, p. 281.

² Gouverneur Angoulvant, « Circulaire relative à la formation du personnel des cadres indigènes », *B.E.A.O.F.*, novembre 2016, p. 7.

³ Georges Hardy, *Une conquête morale, L'enseignement en AOF*, Armand Colin, Paris, 1917, p. 189.

⁴ Octave Louwers, 1931, « Rapport général », Institut colonial international, *Rapports préliminaires, XXI^e Session, Paris, 5-6-7-8 Mai 1931, L'enseignement aux Indigènes/ Native Education*, Établissements généraux d'imprimerie, Bruxelles, 1931, pp. 45-47.

Octave Louwers (1878-1959), magistrat au Congo Belge, fut secrétaire général de l'Institut colonial et membre du Conseil colonial belge. Il est élu en 1936 à l'Académie des Sciences Coloniales, fondée le 8 juillet 1922 au siège de l'Alliance française. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages sur la législation en vigueur dans cette colonie.

Quant à Georges Hardy, alors directeur de l'École coloniale et rapporteur d'une autre de ces rencontres, il critique certaines pratiques assimilatrices au motif qu'

« une rupture brusque avec le milieu, une émancipation soudaine et trop complète, aboutiraient à la formation d'un prolétariat déraciné qui serait à la merci d'une première excitation mauvaise et qui deviendrait vite un élément de trouble, dangereux pour tout le monde. »

Il met ensuite en cause l'école au motif que « l'enseignement a déraciné, désorienté, déclassé, désaxé ses produits ».

Toujours en 1931, Albert Sarraut, ancien député radical-socialiste devenu ministre à plusieurs reprises, favorable à l'instruction des « indigènes », n'en demeure pas moins prudent :

« Il ne suffit pas d'ouvrir des écoles et de les peupler. L'obsédant problème aussitôt se représente : assurer des débouchés aux élèves ; car le grave danger serait de fabriquer des « ratés » en série. Toute notre œuvre scolaire est, d'ailleurs, dans la tenaille d'un redoutable dilemme : ou bien nous mesurerons très prudemment l'instruction en ne recrutant des élèves qu'autant que nous pourrions les pourvoir d'emplois au sortir de l'école, – et nous serons accusés de lésiner sur l'enseignement –, ou bien nous ouvrirons audacieusement les portes d'écoles chaque jour plus nombreuses, – et nous risquons alors de courir aux aventures. »¹

Et l'homme politique met lui aussi en garde contre l'octroi d'une instruction trop poussée aux populations colonisées :

« Dans les sociétés encore jeunes et socialement peu développées, les débouchés offerts par les carrières privées aux titulaires de diplômes sont peu abondants. Si donc l'administration ne peut les absorber, ils deviennent des déclassés, des aigris et trop souvent de mauvais bergers. »²

Les autorités coloniales sont donc face à un dilemme : comment la France peut-elle concilier sa « vocation civilisatrice » et sa volonté de tirer profit de la colonisation selon ses besoins, sans générer agitation et troubles ?

L'inquiétude demeure, et semble même s'accroître : dans une circulaire de mars 1932 à l'attention des différents gouverneurs de la zone³, le gouverneur général de l'A.-O.F. s'inquiète de ce que les écoles régionales sont bondées, certaines « comptant jusqu'à dix classes et parfois des effectifs qui atteignent 500, 600, voire 700 élèves ». Cette situation finira par poser problème, car « l'écart devient de plus en plus grand entre les effectifs accrus des cours moyens et le nombre de places à pourvoir, soit dans les emplois publics, soit dans la vie économique ». De plus, une partie d'entre eux ne va pas au bout du cursus et se retrouve alors désœuvrée :

« La plupart de ces jeunes gens éliminés par la course scolaire forment une masse flottante de candidats éventuels et importuns à de menus emplois. Vains d'un savoir

¹ Albert Sarraut, *Grandeur et servitude coloniale*, L'Harmattan, Paris, 2012 (1^{er} éd. 1931), p. 154. Cité par Alice Goheneix, *op. cit.*, p. 158.

² Albert Sarraut, *ibid.*, p. 154.

³ Circulaire du Gouverneur Général de l'Afrique Occidentale Française à Messieurs les Lieutenants-Gouverneurs des colonies du Groupe, et à Monsieur l'Administrateur en chef des Colonies, Administrateur de la Circonscription de Dakar et Dépendances, 30 mars 1932, Archives nationales du Sénégal, Sous-série 1G, Enseignement Sénégal, 1G/0012, 1921-1947.

inutile, aigris par des déceptions précoces, ils sont incapables de se réadapter à leur milieu d'origine et par conséquent inaptes à répandre autour d'eux les bienfaits d'une éducation nouvelle ».

En 1943 encore, cet argument est repris pour justifier que le niveau d'éducation prodigué aux « indigènes » soit limité :

« Il ne pouvait en effet s'agir d'imprégner des esprits neufs d'une culture qu'ils n'auraient pu assimiler étant donné leurs facultés de compréhension et leur degré de vigueur mentale et qui serait ainsi restée superficielle, ce qui aurait eu pour résultat de créer une catégorie de déclassés incapables de s'adapter à leur société et à une société nouvelle. »¹

De fait, on se contente encore et toujours de programmes scolaires peu ambitieux et toujours très différents de ceux de l'Hexagone, comme l'indique ce rapport de l'inspecteur général de l'enseignement de l'A.-E.F. en 1946 :

« Nous inspirant de ce grand mouvement de rénovation qui va régénérer le monde français, nous avons donc résisté de toutes nos forces aux sirènes qui voulaient nous pousser à copier servilement les formules périmées de l'Enseignement métropolitain, car cette solution paresseuse eut abouti en quelques années à jeter sur le pavé à Brazzaville quelques milliers de bacheliers sans emploi. »²

1.4.3.4.3. Limiter l'enseignement du français

Si beaucoup des matières enseignées sont manuelles ou pratiques, l'apprentissage du français n'en reste pas moins fondamental car nécessaire à la communication entre colons et colonisés. Mais, tout comme le niveau d'instruction dispensé aux « indigènes » est réduit, le niveau de français est limité à l'acquisition d'une langue élémentaire, jugée suffisante pour occuper des emplois subalternes.

En Algérie, le plan d'études de 1898 est particulièrement explicite sur ce sujet :

« Il est superflu de faire remarquer que l'école primaire n'a pas pour mission d'initier les jeunes indigènes à la beauté de notre langue littéraire, aux richesses de notre langue scientifique, aux spécialités de notre langue industrielle ou commerciale, ni même aux exigences savantes de notre grammaire. La langue usuelle, réduite à l'expression de quelques connaissances élémentaires et de quelques idées d'ordre pratique ou d'ordre éducatif, tel est l'objet du programme qui va suivre. »³

Le discours est le même en A.-O.F., où Georges Hardy juge également inappropriée toute tentative de sensibiliser « les indigènes » aux « beautés de la langue » :

« Cet enseignement [du français] ne sera, si l'on peut dire, que l'accessoire des autres ; il sera intimement mêlé à l'acquisition des notions utiles qui forment le fond de nos

¹ Marcel Perlstein, *L'Enseignement en Afrique Équatoriale Française*, Journal of the International African Institute, 1943, Vol. 14, n° 3, p. 134.

² V. Fournier, Inspecteur général de l'Enseignement de l'AEF, « L'enseignement en AEF en 1946 », Archives des Outre-mer, Direction des affaires politiques, ANOM 61 COL 2135, Instruction publique – 1944-1946.

³ Plan d'études et programmes de l'enseignement primaire des indigènes en Algérie de 1898. Cité par Fanny Colonna, *Instituteurs algériens 1883-1939*, FNSP, Paris, 1975, p. 208.

programmes ; dès l'école, l'apprentissage de la langue sera considéré, non point comme une fin en soi, mais comme un simple moyen d'acquérir des connaissances pratiques. Ce sont ces connaissances qui constitueront le centre d'intérêt de la classe. »¹

Et si certains pourront pousser plus loin la maîtrise du français, il ne saurait être question qu'il serve à aborder des notions plus conceptuelles :

« Nous éliminerons avec soin de nos leçons les termes abstraits, les mots figurés ; il faudra qu'à travers nos leçons on aperçoive immédiatement la réalité. »²

En Cochinchine, l'administrateur Paul Giran estime lui aussi en 1913 que

« dans l'intérêt national, pour ne pas compromettre l'œuvre de colonisation entreprise, la langue du vainqueur doit être, chez les peuples-élèves, un instrument pratique, utilitaire, limité à l'usage économique ou scientifique, non un véhicule d'idées inaccessibles à des cerveaux insuffisamment préparés. »³

L'approche qui prévaut sur le plan linguistique est donc identique à celle qui fait consensus en matière de niveau d'enseignement : il faut limiter le degré de maîtrise de la langue française car l'étude d'une langue supérieure peut générer un « empoisonnement moral » :

« une langue importée joue un rôle dangereux en matière de colonisation. Elle est un véhicule d'idées dont il ne faut se servir qu'avec une grande circonspection. »⁴

L'obsession des différents commentateurs, hommes politiques, historiens et pédagogues est en effet de ne pas ouvrir la boîte de Pandore : permettre aux « indigènes » d'acquérir des connaissances et des concepts qu'ils ne sont pas prêts à recevoir revient à semer des graines de contestation. En 1916 le gouverneur Angoulvant, dans un discours prononcé lors de l'inauguration d'une exposition d'enseignement professionnel à Dakar, exclut ainsi la possibilité de former des intellectuels africains :

« Nous ne voulons pas faire, en effet, des bavards et des prétentieux, se grisant de mots sonores et le plus souvent impropres ou vides de sens, enclins à n'emprunter à notre civilisation que ses élégances vestimentaires, voire nos mauvaises habitudes, prolétariat qui se croira intellectuel et qui sera aigri et mécontent, proie facile pour les faiseurs d'utopie et les batteurs d'estrade; nous voulons, et cela nous le voulons fermement, former avant tout des hommes utiles, à l'activité féconde »⁵.

Vers la même époque, Louis Vignon va plus loin encore dans sa vigoureuse argumentation contre l'accès à un degré plus élevé d'enseignement des lettres. Il évoque par exemple « un certain nombre de Musulmans, de Noirs, de Jaunes, d'Hindous » qui ont pu lire

« Montesquieu, Rousseau, l'histoire de la Révolution d'Angleterre, de la Révolution française, de la Révolution japonaise de 1868, l'histoire de la guerre russo-japonaise, quelques livres de politique, de science, puis les journaux européens, les débats politiques. Tout cela, retenu de seule mémoire, mal compris, mal digéré par des cerveaux dont les pères ne l'avaient pas pensé et ne le pouvaient penser, les a en quelque sorte empoisonnés. »

¹ Georges Hardy, *op. cit.*, 1917, pp. 189-190.

² Georges Hardy, *op. cit.*, 1917, p. 189.

³ Paul Giran, *De l'éducation des races. Études de sociologie coloniale*, Chalamel, édition de 1913, Paris, p. 317.

⁴ P. Giran, *op. cit.*, p. 315.

⁵ *B.E.A.O.F.*, juillet 1916, pp. 318-322.

Pour Vignon c'est à n'en pas douter une grave erreur que d'autoriser les autochtones à pousser si loin leur éducation car le risque est grand de leur faire perdre la raison :

« les conceptions européennes, et spécialement françaises, de liberté, d'égalité, d'indépendance, de droit des peuples et des individus mettent inévitablement en un état de fièvre permanente, ou désorbitent, — des peuples à idées et formes sociales aussi profondément différentes des nôtres. Idées simplistes, trop simplistes, facilement saisissables, qui séduisent vite les indigènes un tant soit peu dégrossis. »

Surgissent alors les spectres de la rébellion, de la demande d'indépendance et même peut-être une volonté de bouter les Français hors des colonies :

« Voici pourquoi les "Jeunes" de tous les pays disent, impriment aujourd'hui qu'ils sont les égaux des Blancs, qu'ils feront demain aussi bien qu'eux ; plus, qu'ils éviteront leurs erreurs. C'est un cri général : "Chassons les étrangers, ce sont des ennemis ; réformons nous-mêmes l'État, vivons pour nous, par nous ; soyons nationalistes. Le premier des Droits de l'homme est la liberté de notre pays". Insensés ! »¹

En d'autres termes, les idées de la Révolution, sur lesquelles s'est appuyé le concept de « mission civilisatrice » qui avait justifié la colonisation, ne sauraient être appliquées en faveur des « indigènes ». La liberté, l'égalité et la fraternité ne peuvent être mises en œuvre outre-mer puisque les « barbares » seraient susceptibles d'en profiter pour réclamer, précisément, leur liberté.

Vignon poursuit avec une démonstration du mauvais usage que les colonisés ont pu faire de l'instruction française qu'ils ont reçue, par exemple en Algérie :

« On sait que, lors de l'insurrection de 1871, ce furent les anciens élèves de l'École des Arts et Métiers de Fort-National qui dirigèrent le siège de cette ville, mettant à profit les connaissances qu'ils avaient acquises pour construire des échelles, tracer des parallèles et creuser des mines. »²

Une quinzaine d'année plus tard, ces propos sont confirmés par le gouverneur général Tirman, qui estime que « l'expérience tend à démontrer que c'est quelquefois chez les indigènes à qui nous avons donné l'instruction la plus complète que nous rencontrons le plus d'hostilité »³. L'universitaire M. Chavériat affirme de même dans *À travers la Kabylie* que « l'hostilité de l'indigène se mesure à son degré d'éducation française, Plus il est instruit, plus il y a lieu de s'en défier. »⁴ Et Vignon assène le coup de grâce, laissant entendre que les jeunes Algériens sont des traîtres à la France puisque peu d'entre eux se sont proposés pour aller grossir les rangs sur le front de la guerre 14-18 :

« ceux-ci, loin d'être ralliés et sûrs, sont généralement ennemis. Leurs journaux en témoignaient avant la guerre ; leur abstention à l'heure des engagements volontaires l'a souligné. »⁵

limiter l'enseignement en général et l'acquisition du français en particulier à un niveau élémentaire est donc la meilleure voie possible sur tous les plans : une francisation

¹ Louis Vignon, *op. cit.*, p. 467.

² Louis Vignon, *op. cit.*, p. 472.

³ Cité par Louis Vignon, *op. cit.*, p. 472.

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

superficielle suffit à fournir les personnels nécessaires à l'administration et aux affaires ; les coûts induits sont limités car seules quelques années d'école sont requises pour parvenir à ce niveau ; enfin, une instruction restreinte préserve des conceptualisations périlleuses qui pourraient engendrer des remises en cause du système colonial¹.

Cette façon extrêmement pragmatique de considérer l'éducation des autochtones est très éloignée de la « mission civilisatrice » claironnée sur les bancs de l'Assemblée pour convaincre les sceptiques du bien-fondé de l'expansion coloniale. L'inspecteur général de l'enseignement de l'A.-E.F. réussit pourtant en 1946 le tour de force de concilier, sur le papier, idéaux républicains et intérêts des colons :

« Il serait beau pour une fois que l'Afrique Noire ne soit pas en arrière, mais qu'elle crée sur son sol une formule d'Enseignement original, concret et vivant. Est-ce à dire que nos élèves doivent être des techniciens sans culture ? Certes non, telle n'est pas la grande tradition humaniste française. (...) Par une étude précise de la Langue et de la Littérature Française, nos élèves apprendront également à bien penser, par la pratique intelligente des sports nous les amènerons à durcir leur volonté, à former des caractères, par le Scoutisme nous leur inculquerons une loi morale simple et solide. Ainsi aurons-nous peut-être contribué à modeler le citoyen africain digne de la Grande Union Française fraternelle et juste qui est peut-être l'accomplissement ultime des idées de la Révolution qui bouleversent le monde depuis 1789. »²

La « Grande Union Française » que Fournier appelle de ses vœux volera finalement en éclats quatorze ans plus tard quand sonnera l'heure des indépendances pour les colonies françaises d'Afrique.

1.4.3.4.4. La formation d'une petite élite

Une notice officielle rédigée pour l'exposition universelle de 1900, fustige « l'indigène » du Dahomey qui, après quelques années de scolarisation, aurait pour but unique d' « entrer dans l'administration ou trouver dans le commerce une place où il gagne assez pour pouvoir porter des cravates de couleur voyante et des souliers vernis ». Mais il n'y parvient pas car ses capacités sont insuffisantes et il finit souvent par mal tourner. L'auteur formule donc une recommandation :

« Le moyen d'éviter cet écueil serait de ne donner, tous les ans, une bonne instruction primaire qu'à un nombre très limité d'élèves choisis parmi les plus intelligents et de pousser résolument les autres dans les professions manuelles après leur avoir appris un peu de français et donné quelques notions de lecture et d'écriture. »³

La même année, Henri Froidevaux souligne à son tour que les postes les plus enviables doivent revenir à une minorité plus instruite :

¹ Alice Goheneix, *art. cit.*, pp. 90-98.

² V. Fournier, Inspecteur général de l'Enseignement de l'AEF, « L'enseignement en AEF en 1946 », Archives des Outre-mer, Direction des affaires politiques, ANOM 61 COL 2135, Instruction publique – 1944-1946.

³ Exposition universelle de 1900. « Les colonies françaises : le Dahomey ». Notice sur le Dahomey par Jean Fonssagrives, administrateur des colonies, secrétaire général p. i. du Dahomey, sous la direction de M. Pascal secrétaire général, lieutenant-gouverneur p.i. Paris 1900, *op. cit.*, p. 231-235. Cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 498.

« A une élite seule doit être réservé, dans nos colonies nouvelles à tout le moins, un enseignement un peu développé, donnant accès aux emplois officiels après un concours très sérieux et très difficile ; ce n'est pas, en effet, pour faire de leurs habitants des fonctionnaires vivant aux dépens du budget métropolitain ou des budgets coloniaux, que nous avons conquis tant de territoires. »¹

La masse des colonisés ne doit, quant à elle, recevoir qu'une instruction réduite et un français élémentaire. Ces élèves, notamment ceux issus de la brousse, ne peuvent dès lors espérer que des emplois médiocres.

L'enseignement du français aux colonies n'est donc en réalité pas aussi homogène que certains des écrits précédemment cités pourraient le laisser supposer. Le système scolaire s'est en effet affiné selon une gradation que décrit en A.-O.F. le gouverneur Clozel, dans sa préface à l'ouvrage de Georges Hardy *Une conquête morale : l'enseignement en Afrique occidentale française*². Il dépeint ainsi une francisation structurée en quatre niveaux :

« Il fallait donc qu'à son premier degré notre enseignement, aussi largement répandu que possible, fût tout à fait simple. Il peut se borner à une connaissance pratique de notre langue permettant de multiplier les contacts directs et de contrôler nos interprètes, qui, par la force des choses, tirent trop souvent parti de leur situation pour exploiter l'indigène ; à des notions élémentaires d'hygiène et d'enseignement professionnel, d'un usage immédiat et facile. À un degré au-dessus se formeront les petits employés et les ouvriers d'art dont nous avons besoin. Plus haut, une instruction plus forte nous fournirait des collaborateurs d'un rang plus supérieur. Enfin, pour une élite, notre enseignement dans sa plénitude. Qu'à chacun de ces degrés une porte fût ouverte donnant aux plus capables d'en profiter l'accès de l'étage supérieur. »³

L'échelle éducative ainsi constituée revient à créer une hiérarchie basée sur le niveau de connaissance du français : au commun des enfants on enseigne uniquement une langue élémentaire suffisante pour communiquer avec les colons et apprendre quelques principes d'hygiène ; l'échelon au-dessus permet de former des assistants administratifs, ouvriers et artisans spécialisés, voire « des collaborateurs d'un rang plus supérieur » ; et enfin, seule une élite bénéficie de « notre enseignement dans sa plénitude ».

Quelques années plus tard, en 1923, le gouverneur général de l'A.-O.F. estime que l'organisation de l'enseignement, déjà révisée en 1908, 1913 et 1918, nécessite une nouvelle mise au point. Il recommande tout particulièrement d'opérer une sélection plus sévère qui ne permettra qu'à certains éléments, triés sur le volet, d'accéder à une éducation au-delà du niveau élémentaire :

« Il demeure bien entendu que l'école est en principe ouverte à tous, mais puisque nos moyens actuels, limités, ne nous permettent pas d'instruire tous les enfants d'âge scolaire, il est impossible de ne pas procéder dès le début à une sélection. Cette

¹ Henri Froidevaux, *op. cit.*, p. 201.

² Georges Hardy, *Une conquête morale : l'enseignement en Afrique occidentale française*, Armand Colin, Paris, 1917.

³ Préface de Marie-François Joseph Clozel, gouverneur général de l'A.-O.F., à l'ouvrage de Georges Hardy, *Une conquête morale. L'enseignement en A.O.F.*, Armand Colin, Paris, 1917, p. 3.

sélection devra porter principalement sur les fils de chefs et de Notables. J'entends par là que la fréquentation de l'école devra pour cette catégorie d'enfants avoir un caractère obligatoire. La société indigène est en effet très hiérarchisée et notre politique doit tenir compte de ce fait. Or la considération qui s'attache au rang social doit se doubler du prestige que donne l'instruction et auquel le Noir est loin d'être insensible. »

On note bien, ici encore, que les autorités coloniales s'appuient sur l'ordre social existant pour former les « cadres indigènes » de la fonction publique et des entreprises privées¹. Ils s'éloignent ainsi très largement de l'idéal d'égalité supposé être l'un des piliers de la République.

Le gouverneur décrit ensuite la façon dont il prévoit d'écrémer les élèves de niveau en niveau, de telle sorte que ceux qui acquièrent un vernis de français soient suffisamment nombreux :

« Vers 10 ou 11 ans, après 3 ou 4 ans de scolarité, quelques élèves seulement, les mieux doués, sont dirigés sur l'école régionale du Secteur. Les autres, la grande majorité, sont rendus à la famille et remplacés par de nouvelles recrues. Il s'établit ainsi un roulement qui permet en plus au plus grand nombre d'enfants de bénéficier des avantages de l'École en s'initiant aux rudiments de notre langue »

L'objectif est bien de ne dispenser un enseignement de bon niveau qu'à quelques éléments triés sur le volet, qui pourront constituer une élite acquise à la France :

« Je ne saurais trop insister là encore sur le recrutement qui doit être sévère et judicieux. (...) Ce n'est en effet qu'une élite qui peut être appelée après concours au groupe central, la grande majorité, à l'issue de ce concours retournant encore dans ses foyers. »²

Une telle sélection doit favoriser l'émergence « d'une bourgeoisie conservatrice qui nous sera d'autant plus attachée qu'elle distinguera mieux le chemin parcouru sous notre domination »³. On est donc très loin du principe d'instruction universelle : les lois votées en métropole ne valent pas toujours pour les colonies, où la priorité n'est pas aux idées humanistes mais à la mise sur pied d'un appareil politique et administratif qui bénéficie aux colons et au pouvoir central.

Cette distinction entre les masses populaires qui ne peuvent recevoir, au mieux, qu'une instruction élémentaire, et les enfants favorisés destinés à occuper les meilleures places dans la société locale, perdure jusqu'à la fin de la Troisième République, voire au-delà. En 1946, l'inspecteur général de l'enseignement de l'A.-E.F. estime utile de préciser à nouveau que l'enseignement doit

« orienter les meilleurs élèves vers des professions immédiatement utiles car la colonie a d'abord besoin de médecins, de vétérinaires, d'agronomes, de mécaniciens plutôt que d'avocats, de poètes et de metteurs en scènes. Il doit être rapide car la colonie est pauvre et que les besoins sont grands et urgents. »⁴

¹ Voir aussi Antoine Léon, *op. cit.*, 1991, pp. 21-21

² Courrier du Gouverneur Général de l'Afrique Occidentale Française à M.M. les Lieutenants-Gouverneurs des Colonies du Groupe, 31 décembre 1923, Archives nationales du Sénégal, Sous-série 1G, Enseignement Sénégal, 1G/012, 1921-1947.

³ Gouverneur d'Algérie Charles Jonnart, cité par Alice Goheneix, *art. cit.*, p. 92.

⁴ V. Fournier, Inspecteur général de l'Enseignement de l'AEF, « L'enseignement en AEF en 1946 », Archives des Outre-mer, Direction des affaires politiques, ANOM 61 COL 2135, Instruction publique – 1944-1946.

On observe que les meilleurs éléments ne sont plus cantonnés à des positions d'intermédiaires (interprète etc.), mais qu'ils ont désormais accès à des professions telles que médecin, vétérinaire ou agronome, qui nécessitent un niveau d'études et de compétences élevé.

Avant de conclure cette démonstration, nous devons encore souligner que ces débats, qui ont agité certains milieux politiques, intellectuels et coloniaux pendant plusieurs décennies, se situaient essentiellement sur le plan des idées générales. Les situations sur le terrain pouvaient être différentes, d'une colonie à l'autre. Nous reviendrons plus loin sur les situations particulières concernant la place des langues locales dans les écoles des différents territoires. Cela étant posé, nous pouvons déduire que, en grande partie, et certainement en Afrique subsaharienne, l'objectif n'est pas réellement d'assimiler les populations colonisées : la mission civilisatrice apparaît plus comme une justification à peu de frais d'une conquête que rien ne légitime, que comme un véritable projet humaniste, même s'il n'est pas exclu que certains aient pu sincèrement croire à cet argument.

Il ne s'agit ici, ni « d'élever » intellectuellement les autochtones au niveau des ressortissants de la métropole, ni d'en faire des égaux en droits. Leur enseigner la langue française doit servir uniquement à des fins utilitaires et si l'émergence d'une élite francophone est encouragée, il est également souhaité qu'elle ne concerne que des individus pleinement acquis à l'ordre colonial. Cette classe privilégiée est ainsi l'intermédiaire entre la puissance dominante, à laquelle elle est soumise, et la population, sur laquelle elle exerce à son tour son ascendant. A ce sujet on pourra lire le fameux ouvrage d'Amadou Hampâté Bâ, *L'étrange Destin de Wangrin, ou les Roueries d'un interprète africain*¹, qui conte avec verve et ironie les mille tours de Wangrin, fils de chef devenu instituteur, puis traducteur, et qui, au fur et à mesure de son ascension, acquiert un grand pouvoir et une grande fortune en manipulant les uns et les autres, les colons d'une part et ses concurrents interprètes d'autre part.

1.4.4. Le français et l'école en Afrique subsaharienne 1900-1944

Le XIX^e siècle aura été une période de tâtonnements, avec la création d'écoles françaises dans toutes les colonies au gré des opportunités, sans qu'un véritable plan de scolarisation ne vienne structurer l'ensemble. Le paysage scolaire en Afrique-Occidentale française est ainsi assez disparate à l'aube du XX^e siècle, et il ne touche qu'une petite partie de la population : plusieurs établissements publics, laïcs ou congréganistes, tous financés par la métropole, sont implantés dans les villes du Sénégal, en particulier dans les Quatre Communes ; en dehors de ces centres urbains, des écoles publiques plus modestes ont été fondées dans une vingtaine de bourgades au cours des décennies précédentes ; il existe par ailleurs de petites écoles de brousse tenues par des missionnaires à travers toute l'Afrique subsaharienne, mais l'enseignement y est en majeure partie religieux. Mentionnons enfin quelques établissements protestants qui, dans l'ensemble des territoires de l'A.-O.F. accueillent 222 élèves en 1909².

¹ Amadou Hampâté Bâ, *L'étrange Destin de Wangrin, ou les Roueries d'un interprète africain*, Christian Bourgois, Paris, 1998 (première édition 1973).

² Denise Bouche, *art. cit.*, 1976, p. 174.

1.4.4.1. Le nouveau paysage scolaire colonial

C'est entre 1903 et 1904 que se met en place en A.-O.F. le système éducatif tel qu'il perdurera, avec peu de changements, jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale, voire jusqu'aux indépendances¹. Les grands bouleversements procèdent essentiellement de la nouvelle législation qui s'impose dans l'Hexagone mais qui vaudra également pour les colonies : la laïcisation des écoles. Celle-ci sera véritablement « le moteur et l'élément essentiel » de la réorganisation².

La nouvelle structure de l'enseignement colonial s'articule dès lors, comme en métropole, autour de deux pôles : l'instruction publique laïque, très majoritaire au Sénégal, et l'instruction donnée dans les écoles privées, en majeure partie religieuses. Elle suit par ailleurs une gradation, qui cantonne la majorité des enfants à une scolarité élémentaire, quand certains éléments sont autorisés à poursuivre jusqu'à un deuxième, puis éventuellement un troisième niveau.

Rappelons aussi que dans les zones où la religion musulmane est ancrée, les écoles françaises sont toujours en concurrence avec les écoles coraniques, qui n'ont bien entendu pas disparu.

1.4.4.1.1. La laïcisation de l'enseignement

Nous avons vu dans un chapitre précédent que le Bloc des gauches arrive au pouvoir en France en 1902, avec en son sein un certain nombre d'anticléricaux peu portés au compromis, dont Émile Combes, président du Conseil jusqu'en 1905. Cette nouvelle donne politique aura des répercussions importantes à travers l'empire colonial, en particulier sur l'enseignement, qui se trouvera marqué, « pendant quelques années, du sceau d'un laïcisme intransigeant »³. Jusqu'alors, l'évangélisation allait de pair avec la colonisation, les intérêts de l'Église se conjuguant avec ceux de la République. Sur le plan scolaire, la loi Goblet d'octobre 1886, qui interdit aux religieux d'enseigner dans des écoles publiques, était certes en application en métropole, mais elle n'avait pas touché l'Afrique occidentale. Il est vrai que l'administration y trouvait son compte, les congréganistes étant les seuls à accepter une tâche aussi ardue, dans des conditions aussi difficiles, pour des émoluments aussi réduits⁴. La probabilité d'un alignement des colonies sur la politique hexagonale à ce sujet paraissait donc faible, d'autant plus que les congrégations donnaient en règle générale toute satisfaction, tant aux familles qu'à l'administration coloniale. Gambetta, pourtant républicain anticlérical, n'avait-il pas déclaré quelques années auparavant que « l'anticléricalisme ne devrait pas être un article d'exportation »⁵ ? Les frères et les sœurs exerçant au Sénégal au début du XX^e siècle ne se sentent donc pas menacés par les changements qui interviennent en France.

¹ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 6.

² Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 476.

³ Denise Bouche, *art. cit.*, 1976, p. 175.

⁴ 1200 F par an, cf Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 176.

⁵ Antoine Léon, *op. cit.*, 1991, p. 34.

1.4.4.1.1. Le renvoi des congrégations enseignantes du Sénégal

La tourmente de l'anticléricalisme qui déchire les milieux politiques parisiens finit par concerner les colonies. Les congréganistes sont soudain confrontés aux critiques d'une administration qui, après les avoir encensés pendant des décennies, les accuse de propagande religieuse. On leur reproche également, dans la plus grande contradiction, de ne pas avoir été capables d'assimiler les « indigènes » (qui, au bout d'une cinquantaine d'années d'enseignement, « pouvaient arriver à connaître notre langue » mais « demeuraient étrangers à nos idées »), tout en les blâmant de ne pas avoir respecté les institutions locales conformément aux traités signés.¹

Le 22 janvier 1903, une faible majorité à la Chambre vote en faveur de la laïcisation de toutes les écoles des colonies, contre l'avis des administrateurs. Dès février, une circulaire donne ordre d'y « substituer, aussi rapidement que possible, le personnel laïque au personnel congréganiste »². Les religieux ne seront désormais plus autorisés à enseigner dans les écoles publiques de l'empire colonial.

Par ailleurs, la loi du 1^{er} juillet 1901 relative au contrat d'association avait rendu obligatoire l'obtention par les congrégations d'une autorisation, outre-mer comme dans l'Hexagone. Les ordres religieux, en France et à travers le monde, avaient alors déposé pas moins de 13 000 demandes. Parmi eux, les frères et les sœurs du Sénégal étaient convaincus qu'ils n'auraient aucune peine à décrocher l'agrément. Mais en mars 1903, les Frères de Ploërmel, comme 24 autres congrégations enseignantes, apprennent que l'accord requis ne leur est pas accordé. Leur dissolution est prononcée officiellement le 1^{er} avril 1903³, et dès le mois de mai, le gouverneur général de l'A.-O.F. fait suivre les ordres reçus du ministre au lieutenant-gouverneur du Sénégal :

« Les conséquences de la dissolution de cette congrégation s'étendent à toutes les colonies de l'Afrique Occidentale française. Celle notamment que vous administrez compte un certain nombre de membres de cet Institut catholique. Je vous prie donc de cesser toute relation avec les anciens supérieurs ou administrateurs de la congrégation, et d'apporter conformément aux instructions ministérielles tous vos soins à l'accomplissement de l'œuvre de laïcisation indiquée par la circulaire ministérielle du 14 février 1903. »⁴

Les religieux sont cependant autorisés à poursuivre leur enseignement de façon temporaire, le temps de faire venir des instituteurs laïcs de métropole. Les administrateurs tentent quant à eux de faire comprendre au pouvoir central qu'une laïcisation totale est difficile à mettre en œuvre aussi rapidement : d'une part la population est souvent très attachée aux enseignants

¹ Denise Bouche, *art. cit.*, 1971, p. 497.

² Circulaire ministérielle, relative à la laïcisation des différents services et à la suppression des emblèmes religieux, 14 février 1903. Bulletin administratif des actes du gouvernement général, 1903, p. 93. Cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 480.

³ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 476-479.

⁴ Lettre du Gouverneur Général de l'Afrique Occidentale Française à Monsieur le Lieutenant-Gouverneur du Sénégal, 26 juin 1903. Archives nationales du Sénégal, Sous-série 1G, Enseignement Sénégal, 1G/066.

congréganistes et, surtout, cette nouvelle organisation doublera les coûts car les salaires des instituteurs laïcs sont bien plus élevés que ceux des frères¹. Mais à Paris on s'impatiente et le ministre ordonne que la laïcisation soit terminée en 1904.

Les différentes congrégations ne réagissent pas de la même manière : les Sœurs de Saint-Joseph de Cluny et les Sœurs de l'Immaculée Conception de Castres perdent leurs subventions et ne peuvent plus enseigner dans les écoles publiques, mais la majorité d'entre elles décide néanmoins de rester au Sénégal.

Les frères de Ploërmel, en revanche, choisissent de partir plutôt que de se maintenir et de tenter de monter des écoles, par manque de financement et surtout par peur de mesures de rétorsion plus importantes contre la congrégation tout entière. Certains trouvent à se faire embaucher sur place dans le commerce etc., mais la majorité quitte le pays en 1904². La congrégation ne reviendra pas au Sénégal avant 1967.

1.4.4.1.1.2. La laïcisation dans les autres colonies de l'AOF

Parallèlement, la laïcisation est également mise en œuvre dans les autres pays de l'A.-O.F., où les mêmes principes sont appliqués sans poser autant de problèmes car on n'y trouve pas, à l'exception de Conakry, d'écoles publiques tenues par des religieux³.

En Guinée le gouverneur prend fait et cause pour les congréganistes, louant la saine émulation entre l'école catholique, l'école protestante et l'école laïque de Conakry. Il fait en particulier l'éloge des sœurs de Saint-Joseph et des frères de Ploërmel, mais ces derniers sont rapatriés à la suite de la dissolution de leur organisation. Un instituteur laïc supplémentaire est recruté, et les subventions aux congrégations restées sur place sont supprimées, ce qui signe la fin de l'enseignement confessionnel dans le pays pour un temps.

De même, au Soudan français (actuel Mali), le délégué permanent William Ponty, futur gouverneur général de l'A.-O.F., règle la question en supprimant les aides attribuées aux Pères Blancs pour leurs six établissements, ainsi que celles versées aux Sœurs de Saint-Joseph et aux Sœurs Blanches pour leurs deux écoles.

En Côte d'Ivoire, tout l'enseignement est aux mains des missionnaires depuis 1895, essentiellement les pères des Missions africaines de Lyon et la congrégation affiliée des Sœurs de Notre Dame des Apôtres. Le gouverneur Clozel casse leurs conventions et met un terme au soutien financier dont ils bénéficient. Il remplace leurs neuf établissements par des écoles primaires laïques tenues par des moniteurs indigènes aux émoluments réduits et crée par ailleurs deux écoles régionales. Les frères, privés de ressources, ne peuvent mener à bien une mission éducative et décident de se concentrer sur l'évangélisation.

Enfin, le Dahomey, doté de onze écoles de garçons et quatre écoles de filles, également gérées par les pères des Missions africaines de Lyon et les Sœurs de Notre Dame des Apôtres, subit le même sort, malgré l'intervention des administrateurs locaux qui tentent de reporter le remplacement des religieux par des instituteurs laïcs au nom des bons services rendus.

¹ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 481.

² Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 488-489 ; Denise Bouche, *art. cit.*, 1976, p. 184.

³ Pour toute cette section, voir Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 490-495.

Finalement, conformément aux ordres venus de Paris, la laïcisation de l'Afrique Occidentale est complète à l'automne 1904. Il ne reste plus un seul instituteur congréganiste dans les écoles publiques de la zone, et plus aucune subvention n'est versée aux écoles de mission. Nous verrons plus loin dans le détail les répercussions de ce changement d'organisation sur le plan linguistique, en particulier en ce qui concerne les Frères de Ploërmel.

1.4.4.1.2. La nouvelle configuration

Parallèlement à l'éviction des congrégations, les autorités veulent restructurer l'offre éducative dans les colonies d'Afrique subsaharienne. Les difficultés sont multiples car on ne développe pas un ensemble d'écoles cohérent et efficace dans treize pays d'un simple claquement de doigts. Tout est à créer, hormis au Sénégal où la situation est finalement aussi complexe puisqu'il faut au contraire transformer « un système d'enseignement ancien et solide auquel les électeurs des quatre communes étaient très attachés »¹ pour le faire rentrer dans le nouveau cadre.

Précisons aussi que l'instruction est gratuite, tout comme dans l'Hexagone, mais en revanche elle n'est pas obligatoire, et ne le sera jamais durant toute la période coloniale.

1.4.4.1.2.1. Un réseau d'écoles laïques

C'est au gouverneur général Roume, en poste de 1902 à 1907, que revient la tâche de mener à bien la réorganisation scolaire en A.-O.F. Le ministre lui recommande de suivre la gradation élaborée par Gallieni à Madagascar, basée sur une sélection niveau par niveau². Le gouverneur publie donc un arrêté en novembre 1903, qui définit cette hiérarchie :

- La base de la pyramide est l'enseignement élémentaire, dispensé d'abord dans des écoles de villages et dans des écoles urbaines. Les élèves y passent quelques années pour acquérir les bases, encadrés par des instituteurs locaux formés à Dakar.
- Les meilleurs ont ensuite accès à l'école régionale où ils peuvent préparer le Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE), sous la direction de maîtres européens. Dans les villes, les écoles urbaines regroupent tous ces niveaux.
- Les écoles régionales comprennent également des sections spéciales destinées à un enseignement professionnel.

Après l'obtention du CEPE certains peuvent prétendre continuer leurs études :

- à l'école supérieure professionnelle Pinet-Laprade à Dakar ;
- à l'école primaire supérieure commerciale de Saint-Louis, qui comporte un section commerciale et une section administrative (préparant aux emplois des travaux publics, des douanes, des postes et des secrétariats généraux).
- A l'école normale de Saint-Louis, qui forme d'une part les instituteurs locaux, et d'autre part les interprètes, les *cadis*³ et les chefs.

Ces trois écoles post CEPE desservent l'ensemble de l'A.-O.F.

¹ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 501.

² Pour cette section sur l'organisation de l'enseignement en A.-O.F., voir Denise Bouche, *op. cit.*, pp. 499-501, et Alice Goheneix, *art. cit.*, juillet 2012 (Linguistique et colonialisme), p. 87.

³ Juges musulmans.

Précisons que les filles ne sont que peu concernées par ce dispositif, si ce n'est qu'il est indiqué en quelques lignes qu'elles seront accueillies dès que possible dans les écoles de village, les écoles urbaines ainsi que des écoles ménagères, sans aucune précision sur les dates où ces extensions pourraient être mises en œuvre.

En ce qui concerne les pays de l'A.-E.F.¹ (Gabon, Moyen Congo, Oubangui-Chari² et Tchad), auxquels on peut adjoindre le Cameroun, la configuration est peu ou prou identique : les écoles de village sont tenues par des moniteurs d'enseignement issus du cru et les élèves, en majeure partie des « enfants des agents administratifs indigènes, écrivains, interprètes, infirmiers, miliciens, etc. » s'y rendent de six à neuf ou dix ans. Les plus capables intègrent ensuite l'école régionale, tenue par un ou plusieurs instituteurs européens, et y restent jusqu'à quatorze ou quinze ans. Ils passent alors leur Certificat d'Études Primaires. Puis ceux qui sont jugés aptes à continuer peuvent préparer pendant deux ans le concours d'entrée à l'École Supérieure Édouard Renard. Située à Brazzaville, celle-ci est le seul établissement d'enseignement supérieur pour toute l'Afrique-Équatoriale française. Comme ses équivalents de Dakar et Saint-Louis, elle forme « des moniteurs d'enseignement, des expéditionnaires-comptables (...), des aides de santé, des moniteurs d'agriculture, etc. ». On y trouve aussi « des sections professionnelles, ateliers du fer et du bois, ateliers de reliure ». Les élèves venant de toutes les zones de la colonie, ils sont généralement logés à l'internat, gratuit à condition que les parents s'engagent à ce que leurs enfants servent l'administration pendant dix ans.

Pour ce qui est de l'éducation des filles, « le problème n'a pas reçu encore de solution satisfaisante », même si « les indigènes évolués, instruits, réclament (...) des compagnes à leur niveau ». Tout comme en A.-O.F., rien n'est en fait prévu, et Perlstein met cette difficulté sur le compte de « la mentalité de ces populations primitives pour qui la femme est un bien qu'on achète et qui doit produire »³. Il précise toutefois que quelques classes de filles existent dans les missions.

Quant aux maîtres, certains métropolitains, ils sont désormais recrutés par la Mission laïque française⁴, une association créée en 1902 et soutenue, entre autres, par des enseignants francs-maçons ou proches de la franc-maçonnerie⁵. Elle est par ailleurs affiliée à l'influent Parti colonial, qui n'est pas un parti politique mais un regroupement de sociétés rassemblées autour de « la foi dans l'Empire », et dont l'idéologie repose sur « la conviction de la primauté du

¹ Pour cette section sur l'organisation de l'enseignement en A.-E.F., voir Marcel Perlstein, *op. cit.*, pp. 130-134.

² Actuelle République Centrafricaine.

³ Marcel Perlstein, *op. cit.*, p. 133.

⁴ Sur cette section voir Antoine Léon, *op. cit.*, 1991, pp. 70-72 et Simon Duteil, « Un instituteur colonial à Madagascar au début du XXe siècle », in *Histoire de l'éducation*, n°128, ENS Éditions, 2010, pp. 85-88.

⁵ André Thévenin, *La Mission laïque française à travers son histoire, 1902-2002*, Mission laïque française, Paris, 2002, p. 17, cité par Simon Duteil, *op. cit.*, p. 85.

monde occidental par rapport aux sociétés musulmanes et asiatiques – arriérées ou retardées – et aux sociétés africaines – barbares ou sauvages »¹.

Les futurs instituteurs coloniaux, déjà pourvus du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique, reçoivent un an de formation à l'école Jules Ferry à Paris, tout au moins jusqu'en 1914, date à laquelle elle ferme ses portes. Cet enseignement doit être « aussi parfaitement adapté que possible à sa destination », et comporte par conséquent, outre les matières classiques,

« l'agriculture, les éléments d'hygiène, de médecine, de chirurgie, les travaux techniques », ainsi que « des cours de législation coloniale et de psychologie, ces derniers ayant principalement pour but d'initier le jeune instituteur à la mentalité des races diverses, de développer en lui l'esprit d'observation et de critique et de le rendre apte à juger dans quelle mesure et par quels moyens notre civilisation est communicable aux indigènes de nos possessions asiatiques ou africaines »².

On retrouve bien là l'idéologie déjà évoquée, qui essaie de concilier un apprentissage pratique destiné à former des individus prêts à servir les intérêts coloniaux et l'ambition d'une « mission civilisatrice ».

1.4.4.1.2.2. Des écoles confessionnelles qui résistent

L'épisode de la laïcisation et de la révocation des congrégations en 1903-1904 est un traumatisme pour le personnel ecclésiastique, qui se voit ainsi exclu des écoles sans ménagements et sans anticipation, après des décennies à leur service.

Après le départ des frères de Ploërmel, il ne reste dans toute l'Afrique-Occidentale française que trois congrégations masculines autorisées à enseigner³ : les pères du Saint-Esprit, les pères de Notre Dame des missions d'Afrique (Pères blancs), et les pères des missions africaines de Lyon. Leur sont affiliées deux congrégations féminines : les Sœurs blanches et les sœurs de Notre-Dame des Apôtres.

En revanche, les Sœurs de Saint-Joseph de Cluny et les Sœurs de l'Immaculée Conception de Castres, comme les Frères de Ploërmel, n'ont pas reçu l'autorisation obligatoire et ne peuvent donc plus enseigner officiellement. Elles restent néanmoins en Afrique où elles continuent de soigner les malades des dispensaires, et reprennent par ailleurs immédiatement la scolarisation dans des classes privées sans existence légale, avec le soutien de la population. Elles réussissent d'ailleurs tant et si bien que dès le démarrage, en décembre 1903, la quasi-totalité des filles scolarisées à Rufisque fréquentent leurs classes, quand l'école laïque ne compte que huit élèves⁴. A Dakar, la situation semble similaire puisqu'en 1907, la directrice de l'établissement public se plaint de cette concurrence et réclame la fermeture de

¹ Raoul Girardet, *L'idée coloniale en France de 1871 à 1962*, Paris, 1978, (1^e édition 1966) cité par Antoine Léon, *op. cit.*, 1991, p. 71.

² Compte rendu du Troisième Congrès de la Mission laïque française, Lyon, 1-4 août 1912, p. 3, cité par Simon Duteil, *op. cit.*, p. 86.

³ Sur cette section, voir Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 580-584 et Denise Bouche, *art. cit.*, 1976, pp. 186-197.

⁴ Courrier du Lieutenant-Gouverneur du Sénégal, Archives nationales du Sénégal, Sous-série 1G, Enseignement Sénégal, 1G/066, 1903-1904.

l'école des sœurs, une demande qui ne sera pas prise en compte. L'administration ne se préoccupe guère, en effet, de la scolarisation des filles et laisse les religieuses s'en charger en grande partie : d'une part, l'instruction féminine est très peu développée en A.-O.F., et d'autre part l'enseignement dispensé par les religieuses est essentiellement tourné vers la formation aux tâches ménagères et il va donc dans le sens souhaité par les autorités.

Pour le reste, la situation est encore très tendue dans les années qui suivent le départ des congréganistes, et plusieurs documents montrent que les autorités coloniales tentent de disqualifier les établissements religieux. Le gouverneur Ponty publie par exemple en 1910 une circulaire ordonnant que les emplois publics soient réservés aux seuls postulants formés dans les écoles laïques. L'inspecteur de l'Enseignement du Sénégal essaie quant à lui d'interdire aux élèves des établissements privés l'accès au certificat d'études¹. Mais ni l'une ni l'autre mesure ne sont mises en application.

La période de l'après-guerre, ensuite, est marquée par une certaine détente entre partisans et opposants de l'enseignement confessionnel, grâce à l'esprit de l'Union sacrée qui perdure au-delà du conflit. Les autorités font par ailleurs preuve de plus de bienveillance à leur égard, sans doute parce qu'il faut aussi contrer l'implantation des congrégations étrangères afin de maintenir « les positions de notre culture et de notre langue »².

Puis en 1922, un décret vient finalement autoriser à nouveau l'enseignement au sein d'établissements religieux et leur position est dès lors plus assurée. Cette année-là, l'académicien René Bazin déclare même dans un numéro de *La voix des humbles* que « le plus sûr moyen de franciser les indigènes, c'est de les convertir au christianisme »³. Cela étant, les activités éducatives des congrégations n'étant plus subventionnées par des fonds publics⁴, elles sont freinées dans leur progression, contrairement aux écoles laïques. Il leur est en particulier difficile de former et de rémunérer des maîtres compétents sans financements. Elles parviennent néanmoins à se maintenir, malgré les attaques dont elles font l'objet, et réussissent même à se développer dans leurs places fortes que sont les villes côtières du Sénégal et le Dahomey. Mais les missionnaires se lamentent régulièrement d'être mieux accueillis en Nigéria ou en Gambie, des colonies britanniques, que dans les pays de l'A.-O.F.

1.4.4.2. La politique linguistique dans les écoles coloniales

Après avoir passé en revue les différentes composantes du système scolaire de la première partie du XX^e siècle, nous allons examiner comment la langue française y a été enseignée, dans quelle mesure elle a été imposée, et quelles traces on trouve d'éventuelles sanctions dans les textes.

¹ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 584.

² Protocole interallié de Saint-Germain, 10 septembre 1919, cité par Denise Bouche, *art. cit.*, 1976, p. 188.

³ V.D.H. (*La voix des humbles*), publication de l'Association des Instituteurs d'origine Indigène d'Algérie (1922-1939), 1922, n° 8-9, p. 2.

⁴ Elles ne pourront l'être à nouveau qu'à partir de 1943.

1.4.4.2.1. Évolutions de la doxa linguistique

C'est au début du XX^e siècle que le français devient officiellement la seule langue autorisée au sein des écoles d'Afrique occidentale. Les règles déjà instaurées en métropole vis-à-vis des langues régionales sont ainsi reproduites outre-mer, et l'on copie également les modes d'apprentissage et les sanctions.

1.4.4.2.1.1. Le choix de la « méthode directe »

Dans de précédents chapitres, nous avons évoqué une méthode linguistique très en vogue en France, et tout particulièrement en Bretagne, entre les années 1880 et 1925 : la « méthode directe », ou « méthode maternelle ». Mise au point par Irénée Carré, elle consiste à enseigner le français directement comme une langue maternelle, en montrant des objets aux élèves et en les nommant, sans jamais avoir recours à leur langue première.

C'est aussi cette technique, qualifiée également de « naturelle », qui est recommandée dans l'enseignement colonial, ainsi qu'en témoignent les échanges entre l'inspecteur de l'enseignement primaire et les instituteurs, lors de plusieurs conférences pédagogiques tenues au début du XX^e siècle au Sénégal.

En 1903 à Saint-Louis, l'inspecteur commence par exposer la nécessité d'apprendre le français avant toute chose, en s'appuyant sur la méthode « maternelle » et en excluant le wolof :

« Il faut concentrer l'apprentissage dans les petites classes sur l'apprentissage du français. Et seulement quand ils le maîtrisent bien, c'est-à-dire dans les grandes classes, peuvent-ils apprendre la lecture et l'écriture. Mais il faut utiliser la méthode directe pour enseigner le français, pas de wolof ! »¹.

Il s'en explique dans une autre conférence à Dakar :

« D'ailleurs, comment le petit enfant a-t-il appris sa langue maternelle ? C'est parce que dans sa famille, autour de lui, il l'a entendue parler. L'enfant, naturellement imitateur, a redit les sons qui ont frappé son oreille, les a répétés, les a retenus, les a faits siens. Pour l'enseignement du français, il est nécessaire que l'enfant n'entende que le français à l'école surtout. »²

Et cette technique, selon les cadres de l'enseignement colonial, suffirait à résoudre un problème récurrent jusqu'alors : l'apprentissage par cœur de leçons que les élèves ne comprennent pas.

« Cette méthode dite directe a de grands avantages. Le premier et non le moins important est que les enfants comprennent ce qu'ils disent, et puis comme ils vont directement du mot à l'objet qu'il désigne, ils s'habituent à penser en français et cette langue devient pour eux une seconde langue maternelle. »³

¹ Archives nationales du Sénégal, Sous-série 1G, Enseignement Sénégal, 1G/002, Procès-Verbal de la Conférence pédagogique du 4 juin 1903 à Saint-Louis.

² Archives nationales du Sénégal, Sous-série 1G, Enseignement Sénégal, 1G/002, Procès-Verbal de la Conférence pédagogique du 9 juin 1903 à Dakar.

³ Archives nationales du Sénégal, Sous-série 1G, Enseignement Sénégal, 1G/002, Procès-Verbal de la Conférence pédagogique du 22 décembre 1904 à Dakar.

Mais la méthode ne semble pas immédiatement convaincre les instituteurs, confrontés aux réalités du terrain. Les difficultés sont ainsi formulées avec une certaine clairvoyance :

« Le maître est chargé d'inculquer des connaissances à des enfants dont il ne connaît pas le dialecte ; ceux-ci, à leur tour, ignorent la langue de celui qui va les instruire. A l'aide de quels procédés l'éducateur entrera-t-il en communication avec ses élèves ? Comment parviendra-t-il à leur donner l'enseignement ? De quelle façon agira-t-il ? Telles sont les questions qu'on ne peut s'empêcher de poser et qu'il faut résoudre. »¹

Plusieurs participants font des propositions, telles que créer une école pour enseigner le wolof aux maîtres deux jours par semaine, ou choisir parmi les élèves un intermédiaire entre l'instituteur et la classe. L'inspecteur rejette toutes ces suggestions et insiste sur l'enseignement direct, sans intermédiaire et sans usage de la langue locale.

Quand, lors d'un débat à Saint-Louis, la question est explicitement posée du recours au wolof pour enseigner le français, des précisions sont données sur la marche à suivre, notamment en ce qui concerne l'acquisition des mots abstraits :

« M. Morilhon : le wolof doit être absolument banni de l'école française. Si le maître se sert quelquefois du wolof, il lui devient ensuite impossible de défendre aux élèves de la parler en classe et dans la cour.

M. Gracianet : je ne partage pas entièrement l'idée de Mr Morilhon, et je crois que au contraire le wolof peut rendre de précieux services au Maître de la petite classe. Bien souvent celui-ci rencontre des mots abstraits qu'il lui sera absolument impossible de faire comprendre sans employer le mot wolof. Ainsi par exemple il sera très difficile de faire comprendre à l'enfant le mot "aimer" en ne se servant que de synonymes, tandis qu'en employant le mot wolof, l'élève comprendra immédiatement ce qu'on veut lui dire.

M. l'Inspecteur : pour l'enseignement des mots abstraits, le wolof peut être employé avec fruit mais seulement dans ce cas-là. Il ne faudrait pas par exemple donner des explications en wolof. Il m'a déjà été permis de constater que certains Maîtres font la moitié de leur classe en wolof et les enfants n'arrivent jamais à bien comprendre le français. »²

L'année suivante à Dakar, l'orateur estime même que ne pas connaître le wolof est un avantage pour les maîtres :

« Le nouveau personnel ignore absolument la langue des indigènes, il n'en est que dans une meilleure situation pour apprendre aux enfants la langue française. Il ne faut pas en effet avoir recours aux idiomes du pays. »³

Malgré cet enthousiasme, il ne semble pas que la méthode directe ait été en mesure de résoudre les problèmes d'apprentissage du français, au Sénégal pas plus qu'en Bretagne, pour des raisons qu'il appartient aux pédagogues d'analyser.

On note quoi qu'il en soit que dans ces échanges, si certains se montrent ouverts à l'emploi du wolof dans les classes, nul ne questionne le bien-fondé de l'objectif final qui est, avant toute

¹ Archives nationales du Sénégal, Sous-série 1G, Enseignement Sénégal, 1G/002, Procès-Verbal de la Conférence pédagogique du 15 décembre 1904 à Saint-Louis.

² Archives nationales du Sénégal, Sous-série 1G, Enseignement Sénégal, 1G/002, Procès-Verbal de la Conférence pédagogique du 4 juin 1903 à Saint-Louis.

³ Archives nationales du Sénégal, Sous-série 1G, Enseignement Sénégal, 1G/002, Procès-Verbal de la Conférence pédagogique du 22 décembre 1904 à Dakar.

chose, de transformer les enfants des Quatre Communes en petits francophones, pour le plus grand bien de leur propre pays. Les instituteurs sont ainsi exhortés à se souvenir « que de l'enseignement de la langue française dépendent tous les progrès ultérieurs et que l'enfant rendra service à son pays dans la mesure de ses connaissances de la langue française »¹.

1.4.4.2.1.2. Le français : unique langue d'enseignement dans le public

Si, dans la deuxième partie du XIX^e siècle, des directives venaient régulièrement rappeler que l'enseignement devait être dispensé en français, il ne semble pas que cette obligation ait toujours été respectée. Il manquait sans doute un cadre légal pour contraindre les maîtres à se conformer à une exigence qui paraissait souvent impraticable sur le terrain. Cette formalisation intervient quelques années après la laïcisation de l'enseignement et sa réorganisation.

En 1912, sous la gouvernance de William Ponty, un décret est pris, qui précise que « le but de l'enseignement élémentaire est la diffusion parmi les indigènes du français parlé » et qui rend parfaitement officiel et général le fait que « la langue française est seule en usage dans les écoles »². Dans un discours qu'il prononce en 1913, le même Ponty insiste sur cette priorité de l'enseignement de la langue, qui doit consolider l'autorité de la France sur les colonisés, appelés ici les « sujets » :

« J'ai toujours accordé à l'enseignement du français une place importante dans nos moyens d'action sur le milieu indigène. La diffusion de la langue française constituera un lien particulièrement souple entre nos sujets et nous. Grâce à lui notre influence s'insinuera dans la masse, la pénétrera et l'enveloppera comme en un réseau tenu d'affinités nouvelles. »³

Un fascicule du début des années 1920, qui donne des méthodes et recommandations pour le cours préparatoire en A.-O.F., est lui aussi sans ambiguïté :

« La diffusion de la langue étant un des principaux buts poursuivis par nos écoles, plaçons donc l'étude du français au premier rang des matières à enseigner. Rien de plus important d'ailleurs que de mettre l'enfant, élevé dans un dialecte indigène, en état de comprendre son maître et de se faire comprendre lui-même en français. Dans la petite classe tous les exercices sans exception doivent servir d'exercices de langage. »

Et l'auteur ne manque pas de s'élever contre les instituteurs qui ont recours à la langue maternelle des enfants :

« La connaissance pratique du français se trouve aussi retardée par la mauvaise habitude qu'ont certains maîtres de se servir dans leurs explications de la langue que comprennent les élèves au lieu d'employer celle qu'ils doivent leur enseigner. L'arrêté

¹ Archives nationales du Sénégal, Sous-série 1G, Enseignement Sénégal, 1G/002, Procès-Verbal de la Conférence pédagogique du 9 juin 1903 à Dakar.

² Arrêté n°1633 réorganisant le service de l'Enseignement dans la colonie du Haut-Sénégal et Niger, 2 novembre 1912, cité par Denis Turcotte, *Lois, règlements et textes administratifs sur l'usage des langues en AOF, 1826-1959*, Presses de l'Université Laval, Québec, 1983, pp. 65-66.

³ Discours du Gouverneur général prononcé lors de l'ouverture du Conseil du Gouvernement, *B.E.A.O.F.*, 1913, pp. 20-22.

du 2 novembre 1912 qui réorganise l'enseignement au haut-Sénégal-Niger interdit pourtant en classe (Article 64) l'usage de tout idiome indigène. »¹

Un rapport de 1921 se réjouit d'ailleurs des résultats de cette politique, qui permet de fournir les personnels nécessaires aux besoins de la colonie :

« Notre langue est maintenant enseignée dans presque tous les cercles de nos colonies ; chaque année sortent de nos écoles régionales des élèves munis du certificat d'études primaires qui sont d'utiles auxiliaires pour le commerce et pour l'Administration, dans ses emplois subalternes. »²

Cette primauté du français à l'école n'est jamais réellement remise en question jusqu'à l'indépendance. Il faut cependant se garder de généraliser les principes et les pratiques de façon uniforme, car les situations sont certainement plus nuancées selon les colonies, les époques, l'engagement des gouverneurs généraux et des inspecteurs, et aussi selon les méthodes appliquées par les instituteurs sur le terrain, chacun s'accommodant de ce qu'il y trouve.

La politique de francisation s'intensifie par ailleurs en faisant du français la seule langue autorisée, non seulement dans les écoles mais aussi dans les administrations. Un premier arrêté est pris en 1911, puis un autre en 1924, qui énonce la nécessité de le maîtriser pour quiconque souhaite avoir accès aux services de l'État ou à une quelconque position d'importance :

« La langue française est la seule qui doive nous occuper et que nous ayons à propager. Cette diffusion du français est une nécessité. Nos lois et règlements sont publiés en français. C'est en français que les jugements des tribunaux sont rendus. L'indigène n'est admis à présenter ses requêtes qu'en français. Notre politique d'association l'appelle de plus en plus à siéger dans nos conseils et assemblées à la condition qu'il sache parler français. (...) Il est de toute nécessité que le français, sans prétendre supplanter les idiomes, véhicule les idées communes qui fusionnent les races. »³

Cette fois le cadre posé est plus large, puisque l'arrêté établit sans équivoque qu'aucune progression sociale n'est envisageable si l'on ne maîtrise pas la langue du colon.

Nous verrons plus loin dans le détail que d'autres puissances coloniales ont opté pour une approche différente de la question linguistique, en particulier les Anglais qui ont mis en œuvre une politique aux antipodes de la *doxa* française.

La France justifie ses choix par des arguments de deux ordres, idéologique et pratique. Tout d'abord, selon Octave Louwers⁴, « Il y a les exigences politiques. La langue est un élément de

¹ « L'enseignement en cours préparatoire », Archives nationales du Sénégal, Série O, O/ 28 (31), Notes et rapports sur le programme et le développement de l'éducation indigène, 1920-1922, AOF.

² Archives nationales du Sénégal, série O, Enseignement de l'AOF 1895-1958, O/28(31), Notes et rapports sur le programme et le développement de l'éducation indigène. 1920-1922 (AOF).

³ Arrêté créant à Dakar une école d'apprentissage, 1er mai 1924, JOAOF, 10 mai 1924, p. 362, cité par Denis Turcotte, *op. cit.*, p. 85.

⁴ Octave Louwers (1878-1959), enseignant, magistrat et homme politique belge ; membre, puis secrétaire général de l'Institut colonial international (1920-1949) ; membre associé de l'Académie des Sciences Coloniales à partir de 1936.

cohésion, de fusion entre le peuple colonisé et le peuple colonisateur »¹. Michel Perlstein est, en 1943, sur une ligne similaire qu'il qualifie de « raison de principe », « la langue française apparaissant aux indigènes comme un signe de liberté et de progrès, leur donnant une chance de s'intégrer dans une civilisation supérieure »². Quant à l'inspecteur général Charton, en poste en 1930-1933, il abonde en ce sens, estimant que les langues africaines ne sont pas dignes d'enseignement car « l'Afrique Noire est un chaos linguistique » et contrairement à l'Indochine ou l'Algérie, on n'y trouverait pas de « langue de civilisation, inspiratrice de culture et d'éducation »³. Il s'agit là toujours de la même rhétorique, déroulée par les politiques et les pédagogues depuis des décennies, qui voit la langue française comme une langue supérieure, ciment des peuples et porte d'accès au progrès.

La seconde justification est le grand nombre de dialectes en usage dans les diverses colonies, qui « ne concernent chacun qu'un nombre si relativement restreint d'individus qu'il n'est pas possible de choisir l'un plutôt que l'autre »⁴. Le passage à une langue unique est donc décrit comme une nécessité, y compris pour l'intérêt des populations autochtones :

« La "langue indigène", c'est vite dit. Mais quelle langue indigène ? Il y a bien peu de colonies qui n'en aient qu'une. On connaît l'immense diversité des dialectes indigènes ; chaque tribu presque a la sienne ; alors laquelle choisir ? Et va-t-on maintenir dans une même colonie entre toutes ces tribus, appelées tout de même à se compénétrer dans les mêmes intérêts économiques, administratifs, sociaux, politiques, la cloison étanche des langages différents ? »⁵

La conclusion de Louwers est sans appel : il faut opter pour la langue métropolitaine dès les premiers apprentissages en école primaire, une méthode qui, selon lui, « ne donne pas de si mauvais résultats ». Cet argument ne tient pas, en réalité, si l'on considère que l'enseignement des missionnaires se fait souvent en langues locales, et que celles-ci sont également en usage dans d'autres colonies, par exemple celles de l'empire britannique. Louis Vignon réfutait d'ailleurs cet argument dès 1919 :

« M. Delafosse, qui a professé les langues noires, écrit que plusieurs, parmi lesquelles le peul, le mandingue, le malinké, l'agni, "sont susceptibles de développement et d'utilisation". Voici qui est mieux, et répond à l'argument d'autorité : les Anglais, en Afrique, se gardent de gaspiller leur langue, mais distribuent l'enseignement dans les divers dialectes indigènes, écrivent de petits livres en ces dialectes. »⁶

¹ Octave Louwers, « Rapport général », Institut colonial international, *Rapports préliminaires, XXI Session, Paris, 5-6-7-8 Mai 1931, L'enseignement aux Indigènes/ Native Education*, Établissements généraux d'imprimerie, Bruxelles, 1931, pp. 51-57. Cité par Alice Goheneix, *art. cit.*, p. 96.

² Marcel Perlstein, *op. cit.*, p. 133.

³ Cité par Antoine Léon, *op. cit.*, 1991, p. 277.

⁴ *Ibid.* Cet argument est également régulièrement utilisé contre la langue bretonne : Irénée Carré y a eu recours pour refuser toute place au breton dans l'enseignement, et on le retrouvera encore quelques années plus tard lors des débats autour de la Loi Deixonne en 1950.

⁵ Octave Louwers, *op. cit.*, pp. 51-57. Cité par Alice Goheneix, *art. cit.*, p. 96.

⁶ Louis Vignon, *op. cit.*, p. 502.

1.4.4.2.1.3. Quelques voix divergentes

Parmi les théoriciens de la colonisation, un courant favorable à l'éducation des « indigènes » dans leur langue et conformément à leurs traditions se fait entendre tout au long de la période. Cette ouverture n'est généralement pas due à une prise de conscience de la valeur intrinsèque des langues et des cultures locales, elle est dictée par le souci d'ancrer les populations colonisées dans leurs territoires et d'éviter, encore et toujours, le déclassement d'individus trop francisés et devenus inadaptés à leurs propres milieux d'origine. Il importe que seule une minorité triée sur le volet ait accès à une culture française pleine et entière et, par suite, aux meilleures positions professionnelles et politiques. Il faut aussi veiller à ne pas laisser émerger des ambitions politiques contraires aux intérêts des colons.¹

L'explorateur et diplomate Jules Harmand², par exemple, est opposé à l'instruction obligatoire dans les colonies et à une large diffusion du français, même si « l'emploi d'une langue commune est évidemment indispensable aux affaires ». Il considère en effet que son apprentissage par les populations conquises n'est souhaitable que s'il répond « à des besoins communs et à la satisfaction d'intérêts réciproques ». Et il précise que

« lorsqu'il s'agit de deux races très éloignées par le sang, par la mentalité générale, par la constitution linguistique, et dont l'une, malgré son petit nombre, s'est imposée à la masse innombrable de l'autre par la force des armes, le dominateur prudent et ménager de ses ressources doit y regarder à deux fois avant de se lancer dans une œuvre de conversion linguale, d'ailleurs excessivement longue, onéreuse et aléatoire, et dont les résultats, ainsi que l'expérience le fait voir, peuvent être tout autres que ceux qu'il voudrait en attendre. »³

Pour les tenants de cette position hostile à l'assimilation, il faut donc, en dehors des « villes où l'activité européenne est prépondérante »⁴, limiter l'accès à la langue française et, de façon plus générale, à l'éducation occidentale.

On note aussi, une vingtaine d'années plus tard, une approche un peu plus ouverte à la suite de l'Exposition coloniale de 1931. Les langues autochtones semblent bénéficier alors d'une certaine valorisation : elles sont désormais admises dans quelques cas très précis (les classes pour adultes, les écoles religieuses et l'enseignement pratique en milieu indigène), mais sans qu'il soit pour autant question de renoncer au dogme de l'enseignement en français⁵. Le vicaire apostolique de Dakar le rappelle au gouverneur du Sénégal en mars 1942 :

« Je n'ignore pas que le décret du 29 septembre 1938, modifiant le précédent, stipule : "l'enseignement général doit être donné en langue française. Toutefois, l'emploi des idiomes indigènes peut être autorisé dans les cours pratiques et centres d'éducation

¹ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 719 ; Alice Goheneix, *art. cit.*, 2012, p. 97.

² Jules Harmand (1845-1921), médecin, explorateur et diplomate.

³ Jules Harmand, *Domination et colonisation*, Ernest Flammarion éditeur, Paris, 1910, p. 278.

⁴ *Ibid.*, p. 281.

⁵ Alice Goheneix, *Le français colonial : politiques et pratiques de la langue nationale dans l'empire (1880-1962)*, Thèse de doctorat en Science politique sous la direction d'Astrid Von Busekist, IEP, Paris, 2011, pp. 267-279.

indigène. En outre, les écoles coraniques et les écoles de catéchisme sont autorisées à donner, dans le dialecte local, un enseignement exclusivement religieux¹. »¹

Les écoles publiques et les écoles confessionnelles d'enseignement général sont en revanche toujours tenues d'utiliser uniquement le français.

La tension entre ces deux visions qui s'opposent, l'une en faveur de l'imposition de la langue française, et l'autre préférant une diffusion limitée à une élite, perdure donc jusqu'aux indépendances. L'orientation qui l'emporte toujours est cependant la première : le français reste la langue d'enseignement presque exclusive. Mais la mise en œuvre de ce principe est empreinte d'ambiguïté, puisqu'on souhaite franciser les « indigènes », mais en y posant des limites notables : l'acquisition du français ne doit pas dépasser un certain niveau, ceux qui y ont accès sont sélectionnés, les moyens consacrés à cet enseignement sont très réduits et le nombre d'écoles et d'élèves l'est également en conséquence.

Quant aux principaux concernés, la façon dont ils perçoivent ces questions d'éducation et de langues n'est pas plus homogène : d'un côté l'on considère que l'enseignement imposé est non seulement inadapté aux réalités locales, mais qu'il détruit de surcroît les cultures et les langues autochtones, rejetées du système scolaire officiel ; de l'autre, notamment dans les Quatre Communes, ceux qui sont déjà très occidentalisés s'élèvent contre une éducation et des diplômes qui ne leur donnent pas les mêmes débouchés et les mêmes droits politiques qu'aux métropolitains². Ni les uns ni les autres n'auront gain de cause, puisque le système d'enseignement, uniquement en français, n'évoluera pas vers une intégration des langues et cultures locales, pas plus que vers un élargissement des droits des autochtones.

La distance est ainsi maintenue entre colons et colonisés, et l'accès à la citoyenneté, conditionné à un haut niveau d'assimilation, demeure très restreint³.

1.4.4.2.1.4. Les pratiques linguistiques dans les écoles congréganistes

Nous avons vu plus haut que, jusqu'à leur éviction en 1903-1904, les congrégations qui opéraient dans les écoles des Quatre Communes suivaient autant que possible la règle qui leur était imposée de n'enseigner qu'en français, même si cet apprentissage de la langue était poussif et qu'il s'avérait difficile de ne pas recourir au wolof. Il en allait différemment dans les écoles de l'intérieur, où les populations étaient encore largement étrangères au mode de vie et à la langue des colons, et où les missionnaires n'étaient pas tenus aux mêmes obligations que dans les villes car ils ne recevaient pas de financements publics, ou très peu.

Plusieurs documents postérieurs à la laïcisation font encore état de l'usage des langues indigènes dans les écoles confessionnelles. En 1906, un rapport de l'inspecteur de l'enseignement en A.-O.F. sur le Haut-Sénégal-Niger et la Guinée évoque ainsi les pratiques des écoles tenues par les missionnaires :

« Leur but principal est l'évangélisation, la conversion des "païens" ou des infidèles et ils n'y ajoutent les écoles que pour agir plus directement sur les masses et pour préparer

¹ Lettre du Vicaire apostolique de Dakar au Gouverneur du Sénégal, 26 mars 1942, Archives nationales du Sénégal, Sous-série 1G, Enseignement Sénégal, 1G / 065, 1870-1948.

² Antoine Léon, *op. cit.*, 1991, p. 10.

³ Alice Goheneix, *art. cit.*, p. 89.

l'avenir. Prêtres et instituteurs en même temps, les Pères des diverses missions religieuses ont pour principal souci le triomphe de la foi chrétienne ; ils apprennent les dialectes africains et donnent l'instruction religieuse dans la langue indigène que parlent leurs néophytes.

On ne peut blâmer les missionnaires catholiques de subordonner au triomphe préalable de la foi catholique l'éducation des jeunes indigènes africains, mais je dois signaler une singulière et grave conséquence de ce prosélytisme religieux : c'est que dans un grand nombre d'écoles rurales tenues par les PP. missionnaires, la langue française est reléguée au second plan. L'instruction religieuse, qui forme la moitié du programme de ces écoles, est donnée en bambara, en kissi ou en malinké. »¹

Cela vaut aux établissements privés d'être ponctuellement rappelés à l'ordre, comme dans cette circulaire du gouverneur Ponty, datée de 1917 :

« De même que l'école officielle, l'école privée n'a de raison d'être que comme instrument de la cause française ; (...) Tous les établissements d'enseignement privé (...) doivent se conformer très exactement à l'esprit du plan d'études et des programmes publié au *Journal Officiel de l'Afrique occidentale française* sous la date du 1^{er} mai 1914 ; partant, il leur est formellement interdit d'employer dans leur enseignement une autre langue que la langue française. »²

La période de turbulences entre les responsables ecclésiastiques et les autorités coloniales s'apaise quand le décret de 1922 autorise à nouveau officiellement les congrégations à enseigner. Mais leur position est ambiguë, entre nécessité de se soumettre aux directives de l'État et de l'administration, et volonté d'évangéliser en langues vernaculaires.

Des années plus tard, la question est toujours sujette à controverse et les autorités religieuses doivent justifier leur existence, comme on le voit dans cette lettre du vicaire apostolique de Dakar adressée au gouverneur du Sénégal en 1942 :

« J'ai l'honneur d'appeler votre bienveillante attention sur l'enseignement donné par nos catéchistes au sein des villages de brousse. (...) Je voudrai souligner que, en dehors de l'enseignement religieux, et parallèlement à lui, le catéchiste représente, au fond de la brousse, dans le petit poste le plus avancé, l'influence française. »³

Le vicaire demande en fait la régularisation des classes installées dans les missions de brousse, bien que l'enseignement qui y est donné soit en grande partie un enseignement religieux et que les moniteurs ne soient pas diplômés. Il précise que tout se fait en français, même s'ils n'y sont pas tenus selon le décret du 29 septembre 1938. Et il termine en réitérant son engagement au service de la France et en garantissant que les missions transmettent bien les valeurs vichystes de rigueur :

¹ Rapports de l'Inspecteur de l'Enseignement en AOF sur l'enseignement au Haut-Sénégal-Niger, en Guinée, les écoles coraniques et les congrégations, Archives nationales du Sénégal, Série J, J11, 1905-1906.

² Gouverneur général William Ponty aux lieutenants-gouverneurs, « Circulaire relative à l'enseignement privé », *B.E.A.O.F.*, 1914, pp. 434-436.

³ Lettre du Vicaire apostolique de Dakar au Gouverneur du Sénégal, le 26 mars 1942. A propos des écoles confessionnelles, Archives nationales du Sénégal, Sous-série 1G, Enseignement Sénégal, 1G/065, 1870-1948.

« Au point de vue de notre colonisation, l'enseignement que diffusent nos écoles de catéchisme apporte des garanties inégalées : de moralité, puisque catéchisme et histoire sainte sont inséparables des données inhérentes de devoir familial, civique et patriotique ; et d'attachement à la France en tant qu'elles dispensent à la masse la connaissance de notre langue. »¹

L'année suivante, en 1943, c'est un satisfécit général sur l'enseignement donné dans les écoles confessionnelles qui est adressé par au gouverneur du Sénégal :

« Les Missions catholiques dans le cercle de Thiès portent leur principal effort dans le milieu Serère, moins pénétré par l'islamisme et se portant plus accessibles à leur action. (...) Dans les diverses écoles, l'enseignement est donné exclusivement en français ; le programme des études est exactement le même que celui prévu dans les établissements scolaires primaires de la colonie : d'ailleurs la moyenne des élèves réussissant au certificat d'études est très satisfaisante »².

Après la vague d'anticlérisme du début du siècle qui débouche sur leur expulsion hors du système scolaire, les congrégations, échaudées, apparaissent comme étant constamment sur leurs gardes. Bien qu'officiellement autorisées à nouveau en 1922, elles doivent s'adapter et faire preuve de soumission pour perdurer. Par crainte de perdre leurs positions, elles font allégeance au pouvoir en place, auquel elles donnent des gages, sur le plan linguistique comme sur celui des idées. Elles abandonnent ainsi largement l'enseignement en langues vernaculaires, sauf dans le cadre de l'instruction religieuse, tout comme en France métropolitaine. Elles deviennent ainsi, à leur tour, des agents importants de la diffusion de la langue française dans les colonies.

1.4.4.2.1.5. Le cas de la langue arabe en A.-O.F.

La question de la langue arabe se pose tout particulièrement au nord et à l'ouest de l'Afrique-Occidentale française, où l'islam est majoritaire et l'enseignement coranique très présent, selon une configuration linguistique particulière : l'éducation se fait non pas en langue locale mais en arabe classique, qui est en réalité une langue étrangère pour la majeure partie des enfants.

Nous avons passé en revue, dans un chapitre précédent, les tentatives de l'administration coloniale de convaincre les parents musulmans d'envoyer leurs enfants à l'école française, durant toute la deuxième partie du XIX^e siècle, allant jusqu'à proposer des cours d'arabe et de religion islamique au sein de l'école laïque de Saint-Louis. Malgré ces mesures, les écoles coraniques sont cinq fois plus fréquentées que les écoles publiques sur l'ensemble de la zone de l'A.-O.F., au tournant du siècle³.

¹ *Ibid.*

² Télégramme lettre de l'Administrateur des Colonies Commandant le Cercle de Thiès à Monsieur le Gouverneur du Sénégal (Saint-Louis, Bureau des AFA), le 23 avril 1943, Archives nationales du Sénégal, Sous-série 1G, Enseignement Sénégal, 1G/065, 1870-1948.

³ Antoine Léon, *op. cit.*, 1991, p. 65.

L'administration souhaite reprendre le contrôle mais peine un temps à déterminer sa stratégie, oscillant entre coercition et séduction. Les politiques successives de la première décennie du XX^e siècle sont plus ou moins favorables à un enseignement de la langue arabe, généralement couplé à l'enseignement de l'islam, qu'il s'agit donc de maîtriser pour ne pas laisser les marabouts gagner du terrain.

Le gouverneur commence par prendre différents arrêtés, dont celui du 15 juillet 1903 qui vise à entraver les écoles coraniques en les soumettant à des obligations drastiques. En pleine période de laïcisation dans les écoles de l'Hexagone, il est en effet difficilement admissible d'envisager de « fermer les écoles confessionnelles françaises, en laissant ouvertes, en pays français, les écoles confessionnelles musulmanes. »¹ Mais cette décision n'aura pas les résultats escomptés, les marabouts optant, comme au siècle précédent, pour une position de résistance passive qui aura raison en quelques années de la volonté du gouverneur Guy et de l'inspecteur Risson².

Un autre arrêté est pris le 24 novembre de la même année, qui cherche quant à lui à rediriger les enfants vers les écoles publiques en décrétant que « l'enseignement de l'arabe est donné dans toutes les écoles établies en pays musulman » et qu'« un marabout doit être attaché à l'école [régionale] pour l'enseignement de l'arabe »³. Mais cette option n'est pas pleinement convaincante car elle ne satisfait pas au principe de laïcité imposé en métropole :

« si les noirs de nos colonies de l'Ouest africain, dont pas un ne connaît l'arabe vulgaire, obligent leurs enfants à étudier les sourates coraniques écrites en arabe littéraire, c'est par discipline religieuse et parce qu'à leurs yeux la religion est la plus importante de toutes les sciences. »⁴

Cette approche est par ailleurs source d'inquiétude car on y voit les prémises de possibles rébellions basées sur des revendications religieuses :

« L'opinion française de l'époque était mitigée par rapport à la position du gouvernement vis-à-vis de l'enseignement musulman dans les colonies : en fait, si d'aucuns trouvaient du bien dans la tolérance de cet enseignement, certains y voyaient au mieux une entrave à l'assimilation culturelle, au pire la formation d'une élite musulmane hostile à la France. »⁵

A la même période, deux directeurs de l'enseignement venus d'Algérie⁶ vont encore un peu plus loin dans le sens d'une ouverture à la langue arabe et à l'instruction islamique, en affirmant que le meilleur moyen pour lutter contre l'emprise des marabouts est de créer des médersas. Ces établissements supérieurs, synthèses entre écoles coraniques et écoles

¹ Note signée du gouverneur Camille Guy sur une lettre que lui avait adressée l'inspecteur Risson, n° 1395, 2 juin 1904, A.R.S., fonds de Saint-Louis, dossier écoles arabes 1904-1906. Cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 705.

² Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 705-714.

³ Arrêté n°806 du 24 novembre 1903 organisant le service de l'enseignement dans les Colonies et Territoires de l'AOF, cité par Denis Turcotte, *op. cit.*, pp. 40-41.

⁴ Rapport de l'Inspecteur de l'Enseignement en AOF sur l'enseignement au Haut-Sénégal-Niger, en Guinée, les écoles coraniques et les congrégations, Archives nationales du Sénégal, série J, J11, 1905-1906, p. 34.

⁵ Conservateur Atoumane Mbaye, Introduction au catalogue des Archives nationales du Sénégal, sous-série 1G, Enseignement au Sénégal, 1864-1957.

⁶ Moirot : directeur de l'école normale de Saint-Louis et chargé des fonctions de directeur de l'enseignement en AOF de 1903 à 1906, puis Mariani de 1906 à 1911.

publiques, combinent enseignement religieux et enseignement profane, en français et en arabe¹.

La première ouvre en 1906 à Djenné au Mali² mais l'expérience est un échec et elle ferme en 1913. Plusieurs autres écoles du même type ouvrent dans les années qui suivent dans plusieurs villes³ des régions musulmanes de l'A.-O.F, sur le modèle de celles qui existent en Afrique du Nord. L'une des principales est celle de Saint-Louis, créée en janvier 1908, où l'admission par concours requiert un bon niveau de français et d'arabe. Elle s'étoffe rapidement des meilleurs élèves de l'école des fils de chefs lorsque celle-ci ferme en 1909⁴. Ses objectifs sont

« de former le personnel enseignant des écoles coraniques, d'assurer le recrutement des magistrats musulmans et des interprètes et d'incliner vers les idées de tolérance et de progrès une élite de jeunes indigènes capables de comprendre et de faire apprécier le rôle civilisateur de la France en Afrique. »⁵

Les étudiants sont choisis uniquement parmi les classes les plus élevées de la société, mais ils doivent également refléter la diversité ethnique du pays afin que tous les besoins en interprétariat soient pourvus, comme le précise le lieutenant-gouverneur du Sénégal aux administrateurs de cercles du pays :

« Élite sociale et élite intellectuelle, choisies l'une et l'autre dans tous les éléments ethniques importants, tels sont les principes qui doivent vous guider dans le recrutement des élèves de la Médersa. Collège de fils de chefs et d'interprètes, en même temps qu'établissement d'enseignement supérieur musulman, tel est le double caractère que, grâce à vous, doit marquer de plus en plus la Médersa de Saint-Louis. »⁶

On retrouve bien là l'une des grandes lignes qui guident le dispositif éducatif dans les colonies : faire émerger une élite locale francophone acquise à la France tout en respectant les hiérarchies existantes. L'école semble rencontrer le succès rapidement, si l'on en croit l'éloge vibrant qui en est fait dans cette note de 1913 destinée à l'inspecteur de l'enseignement de l'A.-O.F. :

« L'enseignement du français et des sciences françaises y occupe la plus grande partie du temps ; et c'est tout naturel, étant donné leurs effets moralisateurs sur les indigènes. Il est heureux de voir cette vérité pourtant si claire, admise et pratiquée avec force. L'enseignement des sciences arabes est fort bien compris, et les livres judicieusement choisis. Avec ce programme, la medersa produira d'excellents arabisants et des lettrés ouverts et non des théologiens coraniques et des islamisés renforcés. »⁷

¹ Étienne Gérard, « Les médersas : un élément de mutation des sociétés ouest-africaines », in *Politique étrangère*, n°4, 1997, pp. 613-627.

² Alors nommé Haut-Sénégal-Niger.

³ Celle de Tombouctou ouvre en 1910 et celle de Boutilimit, en Mauritanie, en 1914. D'autres se créeront dans les décennies suivantes. Celle de Dakar sera construite à partir de 1937.

⁴ En 1922, la médersa reprendra le nom d'École des fils de chefs et des interprètes.

⁵ Arrêté du lieutenant-gouverneur du Sénégal, n° 1172 bis, 28 octobre 1909, portant réorganisation de la médersa de Saint-Louis. *Journal officiel du Sénégal*, 1909, p. 663.

⁶ « Circulaire au sujet du recrutement des élèves de la Médersa », in *Bulletin de l'Enseignement de l'Afrique occidentale française*, n° 76, décembre 2016, pp. 69-71.

⁷ Lettre à l'inspecteur de l'enseignement en Afrique-Occidentale française, ANOM, Sénégal et dépendances, AOF, SG, Section X, Dossier 29, Cultes, Instruction publique, 1913.

Pendant ce temps, les opposants au développement de l'enseignement coranique ne désarment pas : en 1907, le rapporteur de la commission des finances du Conseil Général du Sénégal s'élève contre la suppression du budget des cultes, alors même que l'administration s'apprête à créer à Saint-Louis la médersa qualifiée de « sorte de faculté de théologie musulmane »¹. Par ailleurs, les milieux chrétiens ne comprennent pas la discrimination qui les touche alors que l'islam est soutenu par les autorités, et même la Société antiesclavagiste de France est en désaccord avec cette politique favorable à la religion musulmane. On craint enfin que le système forme plus d'arabophones que de francophones et, sur le plan politique, on redoute le développement du pouvoir des marabouts².

Le gouverneur général Ponty reprend alors les choses en mains. Sa « circulaire sur la politique des races »³, en septembre 1909, veut rétablir l'équilibre entre populations musulmanes conquérantes et communautés fétichistes. Plusieurs nouveaux arrêtés sont pris à partir de 1911, qui viennent rappeler la *doxa* coloniale selon laquelle le français est l'unique langue de l'administration et de l'école, et mettent ainsi un terme à l'usage de l'arabe dans les établissements scolaires publics⁴. La place de cette langue sera désormais cantonnée aux médersas, et les écoles coraniques seront soumises au contrôle de l'administration⁵.

1.4.4.2.2. Les sanctions linguistiques

Au Sénégal comme en France, la pratique des punitions à l'école, qu'il s'agisse de « fautes » linguistiques ou de tout autre type d'erreur, a évolué au fil des siècles.

1.4.4.2.2.1. La violence dans l'éducation sénégalaise

Nous devons ici nous arrêter en premier lieu sur quelques textes évoquant une certaine tradition de violence dans l'éducation sénégalaise, qui a peut-être contribué à l'acceptation de châtiments corporels brutaux. Emmanuel Amougou, dans son *Symbole et châtiments*, explique en effet l'adhésion du corps enseignant des pays d'Afrique subsaharienne francophone à un système scolaire punitif par cet élément souvent éludé dans les analyses :

« Dans la confrontation culturelle qu'a engendré le système colonial, par école interposée, le dispositif de sanctions et de châtiments appliqués aux petits nègres ne pouvait être efficace que pour autant qu'il bénéficiait également du concours des représentations et des pratiques éducatives et pédagogiques des systèmes de sanctions et châtiments traditionnels dont les moniteurs indigènes étaient des héritiers. »⁶

¹ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 747.

² *Ibid.*, p. 748.

³ Circulaire du gouverneur général William Ponty, n° 186, 22 septembre 1909, sur la politique indigène. Journal officiel du Sénégal, 1909, p. 549. Cité par Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 748.

⁴ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 748 ; Alice Goheneix, *art. cit.*, pp. 87-88.

⁵ Paul Désalmand, *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire*, Tome I, *Des origines à la conférence de Brazzaville*, Thèse, Éditions CEDA, Abidjan, 1983, pp. 68-70.

⁶ Emmanuel Amougou, *Symbole et châtiments, Regards sociologique sur l'inconscient scolaire colonial en Afrique noire francophone*, Éditions Ménaibuc, Paris, 2006, p. 35.

Pour explorer cette question, je m'appuierai en particulier sur un article de l'historien Amadou Fall, de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, intitulé « la violence magistrale dans l'éducation sénégalaise, une si longue histoire »¹. L'auteur commence par prévenir que, « dans l'enseignement primaire sénégalais la violence est un élément constitutif de la vie de classe, et particulièrement de la relation maître-élève », une relation dont « les élèves (...) sont les premières victimes ». Cette violence, précise-t-il, n'est pas récente, car « tout semble indiquer qu'elle relèverait d'une conception de l'éducation et de pratiques pédagogiques »².

Se concentrant essentiellement sur la période antérieure au XX^e siècle, Fall cite d'abord l'éducation traditionnelle africaine³. Les enfants, pris en charge par leur mère, bénéficient durant leurs premières années d'un régime d'indulgence. Puis à 7 ans les garçons passent sous l'autorité de leur père, qui peut les réprimander et les frapper, tout comme n'importe quel adulte de la communauté. Le terme wolof *yar* signifie d'ailleurs tout à la fois « éducation » et « verge utilisée pour corriger les enfants ». Vient ensuite l'âge de l'éducation initiatique, qui se déroule entre 15 et 18 ans dans les ethnies les plus répandues au Sénégal (Wolof, Sereer, Toucouleur). Il s'agit là d'un véritable entraînement à la douleur, dont une étape fondamentale est la circoncision. Celle-ci se pratique à vif et sans ménagements, et l'adolescent ne doit ni pleurer ni bouger, sous peine d'être considéré comme faible et d'être un sujet de honte pour sa famille. Après cette épreuve, les circoncis sont réunis en retraite d'initiation, où « règne une discipline de fer », décrite par S. D. Thiam, l'un des rédacteurs des *Cahiers William Ponty*⁴ au début du XX^e siècle. A la moindre querelle,

« toute la bande est convoquée au dehors, prosternée au soleil brûlant. Là, chaque *sélebé*⁵ est muni d'un bâton mince très flexible. Tour à tour les circoncis reçoivent chacun dix coups de bâton jusqu'à ce que le nombre de *sélebé*s s'épuise. Ensuite c'est à eux de se venger sur les deux coupables ».

Les jeunes garçons sont également entraînés à vaincre leurs répugnances :

« Souvent les aliments sont mélangés avec des excréments de poule suffisamment ramassés. Aussi on les force à tout absorber. Aux récalcitrants sont destinés des bois de couscous gardés pendant une semaine, et ils sont obligés de les manger. Quelques-uns vomissent ce qu'ils ont déjà emmagasiné (...). On l'ajoute au couscous restant, et la mangeaille continue jusqu'à ce que tout soit fini. »

De même l'ethnologue Pierre Erny décrit ainsi les épreuves auxquelles sont soumis les jeunes africains dans certaines parties d'Afrique Centrale :

« En Oubangui on expose les jeunes aux morsures de fourmis et on les oblige à chercher du miel sauvage sans enfumer la ruche au préalable. Tout cela doit être supporté stoïquement, sans révolte et sans murmure. Les conditions de vie sont très dures ; jeûnes, mauvaises nourritures, obligation de dormir nu sur le sol alors que les camps ont

¹ Amadou Fall, « La violence magistrale dans l'éducation sénégalaise, une si longue histoire », in *Les cahiers Histoire et civilisations*, Faculté des lettres et sciences humaines, université Cheikh Anta Diop, n°2, 2004, pp. 125-136.

² Amadou Fall, *art. cit.*, p. 125.

³ *Ibid.*, pp. 126-128.

⁴ Thiam S. D., « L'enfant sérère », in *Cahiers William Ponty*, IFAN, XV-SE-586, p. 11. Cité par Amadou Fall, *art. cit.*, pp. 127-128.

⁵ Les *sélebé*s sont chargés de la surveillance des circoncis.

souvent lieu au moment de la période sèche et froide, bains de très bon matin, punitions et travaux, brûlures. Les mutilations sexuelles peuvent aller chez la fille d'une légère excoriation jusqu'à l'excision totale des petites lèvres et du clitoris, et les Namchi du Cameroun ne se contentent pas d'une simple circoncision, mais le membre viril est décortiqué presque sur toute sa longueur. »¹

Et il précise :

« La maîtrise de la douleur est une des principales valeurs dans les cultures traditionnelles de l'Afrique. On peut surtout s'en rendre compte au moment des initiations et des divers rites qui comportent des mutilations corporelles : sous peine d'une honte, qui risque de le poursuivre toute sa vie, l'individu ne doit pas manifester ses sentiments même lors d'une souffrance au paroxysme. »²

Ces pratiques, qui peuvent nous paraître inhumaines, ont en fait une finalité : les conditions de vie auxquelles ces jeunes hommes devront faire face seront souvent impitoyables pour les plus faibles, et ils devront donc être prêts à traverser les épreuves les plus difficiles. Et Amadou Fall résume : « les brimades, les violences apparaissent dès lors comme une préparation de l'initié au métier d'homme, "dont l'essence est la souffrance" ».

L'autre pilier de l'éducation au Sénégal est l'école coranique, qui met en œuvre une pédagogie de la privation et du renoncement³. L'objectif est d'enseigner aux enfants à lire les versets du Coran en arabe, et à les apprendre par cœur jusqu'à ce qu'ils soient capables de réciter intégralement le livre sacré. Ceux qui n'y parviennent pas sont soumis à de pénibles traitements, allant jusqu'à l'entrave, car « le prophète a appris dans la douleur le premier verset du Qur'an, qui lui a été enseigné par l'archange Gabriel, et tout apprenant devra subir les mêmes épreuves »⁴.

Cheikh Hamidou Kane raconte ainsi dans *l'Aventure ambiguë* les agissements du maître Thierno et de l'élève Samba Diallo : bien que connaissant le verset demandé, Samba se trompe dans sa récitation et Thierno le pince durement « au gras de la cuisse », puis à l'oreille, alors que l'enfant se met « à trembler de tout son corps ». Ensuite,

« les ongles du maître s'étaient déplacés et avaient poinçonné le cartilage en un autre endroit. L'oreille, déjà blanche de cicatrices à peine guéries, saignait de nouveau. La gorge nouée, les lèvres sèches, Samba Diallo tremblait de tout son corps et s'ingéniait à répéter correctement son verset, à réfréner les râles que la douleur lui arrachait (...). Le maître qui tenait maintenant une bûche ardente tirée du foyer tout proche regardait et écoutait l'enfant (...) La bûche lui roussit la peau. Sous la brûlure, il bondit, secoua spasmodiquement la chemise légère qu'il portait et se rassit, jambes croisées, yeux baissés sur la tablette, à quelques pas du maître. Reprenant le verset, il rectifia le lapsus »⁵.

¹ Pierre Erny, *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire*, L'Harmattan, Paris, 1990, p. 168.

² Pierre Erny, *Les premiers pas de l'enfant d'Afrique noire, naissance et première enfance*, L'Harmattan, 1988, p. 114.

³ Amadou Fall, *art. cit.*, pp. 128-129.

⁴ Pr. Ibrahima Thioub, échanges personnels.

⁵ Cheikh Hamidou Kane, *L'aventure ambiguë*, Julliard, Paris, 1961, pp. 14-16.

Et Kane poursuit plus loin sa description du rapport entre l'élève et le maître quand,
« poussé dans une colère frénétique par la paresse ou les bévues d'un disciple, il se laissait aller à des violences d'une brutalité inouïe. Mais ces violences (...) étaient fonction de l'intérêt qu'il portait au disciple en faute. Plus il le tenait en estime, plus folles étaient ses colères. Alors, verges, bâches enflammées, tout ce qui lui tombait sous la main servait au châtement. »¹

Un autre auteur, Amar Samb, évoque des pratiques similaires dans un ouvrage autobiographique, à une époque plus récente :

« L'enfant souffre comme un âne, brûlé à petits feux par un tortionnaire, endurant des supplices inimaginables, subissant des afflictions cruelles, un véritable calvaire. »²

A ces traitements brutaux il faut ajouter des privations, l'obligation de quêter leur nourriture, etc. Amadou Fall se demande comment il faut interpréter ces sévices : sans doute peut-on y voir, d'une part, l'application de l'adage commun à beaucoup de cultures ancestrales selon lequel « qui aime bien châtie bien », mais aussi, et surtout, la volonté du maître de développer la force de caractère et l'endurance du disciple. Car l'islam considère que ceux qui maîtrisent le Coran sont une élite, et que cette élite « pour avoir été ainsi distinguée, sera jugée avec plus de sévérité par le Créateur ». Amar Samb estime quant à lui qu'

« en chaque maître d'école coranique sommeille parfois un bourreau d'enfants. Il traite ses élèves comme il a été traité ; c'est un sentiment de représailles, de vengeance, qui l'anime. »³

Cet argument pourrait sans doute valoir également pour les instituteurs des écoles françaises en Afrique occidentale, beaucoup étant passés par l'école coranique. Et l'on peut même sans grand risque élargir aux religieux qui enseignaient dans les établissements catholiques, en France comme en Afrique, d'autant plus que dans l'Hexagone ils ne rentraient pas toujours dans les ordres par vocation.

On citera aussi le témoignage d'un instituteur sénégalais, Moctar Diallo, qui fait dans un article du *Bulletin de l'enseignement de l'Afrique Occidentale Française* de 1916 l'apologie des écoles françaises, supposées être bien plus douces que les écoles coraniques :

« L'élève, bâtonné toutes les fois que la leçon qu'il apprend n'est pas sue, doit chaque matin aller de carré en carré demander l'aumône et porter au marabout le peu de mil recueilli. Il doit, en outre, chercher de la paille pour son cheval, du bois mort pour le chauffage de sa famille et cultiver son lougan pendant l'hivernage. Une fois le coran appris, le père est obligé de faire cadeau au marabout d'un cheval ou d'une génisse.

A cette éducation, à la manière forte de l'école coranique, les enfants et les parents préfèrent la nôtre si bienveillante mais si ferme ; seulement par fanatisme aveugle tous ces pères de famille veules n'ont d'autre volonté que celle du marabout.

¹ *Ibid.*, p. 17.

² Amar Samb, *Matraqué par le destin ou la vie d'un talibé*, Nouvelles éditions africaines, Dakar-Abidjan, 1973, p. 40. Cité par Amadou Fall, *art. cit.*, p. 1289.

³ *Ibid.*

Ajoutons que les enfants de riches sont mieux instruits, mieux traités, que ceux des pauvres et sont exemptés de la plupart des corvées et coups de bâton. »¹

En réalité ces écoles coloniales ne sont pas exemptes de violences, même si elles sont peut-être moins extrêmes que celles des écoles coraniques de cette période. Nous avons vu aux différents chapitres évoquant les sanctions scolaires en France que, à l'époque des écoles latines, malgré les protestations de quelques écrivains comme le pédagogue Érasme (1466-1536) ou le philosophe Montaigne (1533-1592), les châtiments corporels étaient la règle. Plus tard, quand les écoles sont devenues françaises, les punitions physiques sont demeurées l'usage, tout à fait officiellement, jusqu'au XIX^e siècle. Faut-il y voir une influence de la religion chrétienne, une manière de « guérir » les enfants du « péché originel » dont la Bible dit qu'ils sont tous entachés à la naissance ? ou simplement une croyance selon laquelle on n'apprend bien que si l'on est durement puni en cas d'erreur ?

Quoi qu'il en soit, les principes changent quelques décennies après la Révolution et les règlements scolaires font apparaître, à partir des lois Guizot, un alinéa stipulant que les sanctions à base de coups sont désormais interdites, tel l'article 29 du règlement modèle de 1834, déjà cité, qui dit que « les élèves ne pourront jamais être frappés ». Les punitions permises sont plus clémentes (réprimandes, mauvais points, privation de récréation, tâches diverses, renvoi temporaire), mais elles peuvent aussi être stigmatisantes : mise à genoux ou port d'un écriteau. La même année, le projet de règlement de l'école mutuelle de Saint-Louis indique également que « les corrections corporelles, pour quelque cause que ce soit, même pour insulte à l'Instituteur, sont interdites. Les punitions seront celles en usage dans les écoles de France ».

Malgré cette évolution institutionnelle, on sait que les châtiments physiques ont perduré, en France comme en Afrique occidentale. Les enseignants y avaient-ils recours par facilité ? par simple habitude ? par manque de formation ? On peut supposer en tout état de cause qu'au Sénégal les modes d'éducation précédents, qu'il s'agisse de l'instruction initiatique traditionnelle ou des écoles coraniques, ont fait que les pratiques en usage dans les écoles françaises n'ont pas surpris. Les violences physiques et psychologiques auxquelles les instituteurs avaient recours paraissaient même peut-être modérées par rapport à ce qui se faisait par ailleurs.

1.4.4.2.3. L'interdit linguistique dans les textes

Les textes officiels et les documents d'archives font largement état de l'obligation de parler français dans les écoles des colonies, tout comme dans les établissements de France métropolitaine, mais ils sont particulièrement avares de données sur les châtiments à infliger en cas de non-respect de cette consigne.

Nous avons vu précédemment qu'en 1834 le règlement de l'école de Saint-Louis stipulait que les punitions corporelles étaient interdites et que les seules sanctions autorisées étaient des travaux et des exercices supplémentaires, la privation de récréation et de jour de congé, et

¹ Moctar Diallo, « L'école coranique », in *Bulletin de l'enseignement de l'Afrique Occidentale Française*, janvier 1916, pp. 44-45.

éventuellement la prison au pain sec et à l'eau¹. Un peu plus tard, en 1841, l'abbé de Lamennais, dans ses instructions aux frères de Ploërmel qui partaient pour le Sénégal, interdisait de même de frapper les enfants, sinon par de légers coups sur les doigts. Mais rien n'indiquait que ces châtiments aient été destinés à sanctionner plus particulièrement des manquements linguistiques. Et ce n'est finalement que dans les années 1870 et 1880 que le frère Malo évoquait d'autres types de punitions, notamment le recours au « symbole » pour ceux qui parlaient en langue maternelle.

Après cette date, au début du XX^e siècle, j'ai également examiné des documents indiquant l'obligation faite aux élèves de parler français à l'école, et la responsabilité des maîtres dans l'application de cette règle. Lors des conférences pédagogiques de 1903 et 1904, particulièrement favorables à la méthode directe, l'inspecteur en chef du service de l'enseignement insiste bien sur ces deux points :

« Le Maître doit surveiller d'une façon toute particulière les récréations. Cette surveillance ne doit point avoir pour but d'ennuyer les enfants mais de les aider, de les encourager, de rétablir parmi eux la bonne entente lorsqu'elle vient à être troublée, et surtout de veiller à ce que tout le monde parle français. »²

Puis les arrêtés de 1912 et 1913 stipulent bien encore qu'« il est interdit aux maîtres de se servir avec leurs élèves des idiomes du pays »³ et que « les dialectes locaux sont rigoureusement interdits »⁴.

Mais il n'est plus jamais question des sanctions à appliquer en cas d'entorse au règlement, ni dans les textes officiels, ni dans les documents d'archives consultés. L'accent est au contraire mis sur une approche positive, qui consiste à rendre l'école attractive en attribuant des récompenses aux bons élèves (livres, vêtements, graines etc.). Le « symbole » n'est jamais mentionné, ni quelque châtiment corporel que ce soit, ni même le type de punitions autorisées ou recommandées pour châtier ceux qui se laisseraient aller à s'exprimer dans leur langue. Pour autant, nous ne devons pas, ici comme en France métropolitaine, déduire que ces punitions n'existaient pas. Si les mentions écrites sont rares, nous verrons dans un prochain chapitre que les témoignages oraux sont pléthore tout au long du XX^e siècle. Ce grand silence autour des punitions dans les écoles n'en reste pas moins surprenant.

¹ Projet de règlement du 24 octobre 1834, ANOM, Direction des affaires politiques, ANOM 61 COL 2796, Dossier Sénégal – écoles 1816-1870, Article 15 : « Les corrections corporelles, pour quelque cause que ce soit, même pour insulte à l'Instituteur, sont interdites. Les punitions seront celles en usage dans les écoles de France : telles que travaux extraordinaires, exercices de mémoire, privation de récréation et du jour de congé ; la prison au pain et à l'eau, pendant le jour seulement, et aussi qui ne puisse nuire à la santé des enfants. Dans les cas graves, l'instituteur, après avoir provisoirement ordonné la prison, rendra compte à l'ordonnateur, qui prendra les ordres du gouverneur. »

² Conférence pédagogique du 4 juin 1903 à Saint-Louis, Archives nationales du Sénégal, Sous-série 1G, Enseignement Sénégal, 1G/002, 1877-1904.

³ Arrêté n°1633 du 2 novembre 1912 réorganisant le service de l'Enseignement dans la colonie du Haut-Sénégal et Niger, cité par Denis Turcotte, *Lois, règlements et textes administratifs sur l'usage des langues en AOF, 1826-1959*, Presses de l'Université Laval, Québec, 1983, p. 65.

⁴ Arrêté n°302 du 28 février 1913 réorganisant l'École supérieure professionnelle Pinet-Laprade, article 45, cité par Turcotte, *op. cit.*, p. 67.

1.4.4.2.3.1. Les acteurs de la propagation du « symbole » au Sénégal

En ce qui concerne le « symbole », nous avons déjà déterminé que la première mention figurant dans les textes dont nous disposons en Afrique francophone subsaharienne est celle de frère Malo à Gorée, aux alentours de 1875, sous la Troisième République. Son témoignage donne à penser que les sanctions de ce type pour avoir parlé en langue locale à l'école ont été introduites par les frères de Ploërmel. Outre l'existence de ce premier texte, deux autres éléments plaident en faveur de cette supposition :

- La majorité des frères de l'Instruction chrétienne venaient de Bretagne¹ ; beaucoup d'entre eux, étant issus des campagnes², avaient le breton ou le gallo pour langue maternelle et étaient sans doute familiarisés avec la méthode.
- Le terme en usage à travers toute l'Afrique pour désigner l'objet est le même que celui qui avait cours en Bretagne, le « symbole », un mot qui n'était pas connu dans les autres régions de France, où l'objet était appelé « le signal » ou « le signe » (pays de langues d'oc), ou simplement désigné par son nom (« la bûchette », « la pièce », etc.), en Pays basque ou en Alsace par exemple.

Les frères ne peuvent cependant être tenus pour responsables de la propagation de la pratique :

- ils n'enseignaient que dans les écoles des Quatre Communes et de Casamance et n'étaient pas présents dans l'intérieur des terres ni dans les autres pays africains où, comme nous le verrons plus loin, la méthode était également appliquée ;
- ils ont été expulsés du Sénégal en 1904 et n'y sont revenus qu'en 1967 ; pour ce qui est du reste de l'A.-O.F., ils ne se sont installés en Côte d'Ivoire qu'en 1980, au Togo en 1982 et au Bénin en 1990³, donc très tardivement, alors que l'usage du « symbole » s'est généralisé précisément tout au long du XX^e siècle.

Le rôle des Frères de Ploërmel a par conséquent été très limité puisque circonscrit dans l'espace (uniquement les villes côtières du Sénégal) et dans le temps (jusqu'en 1904).

La question demeure donc pour le XX^e siècle et le reste de l'Afrique subsaharienne francophone : la méthode s'est-elle répandue par capillarité à partir des Quatre Communes ? Y a-t-il eu d'autres foyers de démarrage où elle s'est imposée par d'autres biais ? Les congréganistes en étaient-ils les seuls initiateurs ou doit-on également y inclure les maîtres laïcs ?

On peut admettre que le « symbole », pour les raisons évoquées plus haut, a été, au moins en partie, importé depuis la Bretagne par les frères de l'Instruction chrétienne. Les autres congrégations n'étaient probablement pas en reste, puisque les Bretons représentaient en France le plus gros contingent de missionnaires, « sans doute près du tiers de l'effectif français

¹ Joseph Michel, *Missionnaires Bretons d'outre-mer, XIX^e-XX^e siècles*, PUR, Rennes, 1997, p. 152. Aux Archives nationales du Sénégal (Sous-série 1G, Enseignement Sénégal, 1G/066, 1903-1904), les noms figurant dans un Document de la Direction Principale de l'Instruction Chrétienne de Saint-Louis, daté du 4 juillet 1903, sont d'ailleurs en majeure partie des patronymes bretons : Berthevas, Mahé, Le Gloan, Prigent, Calvez, Le Callonnec, Le Rhun etc.

² Denise Bouche, *art. cit.*, 1971, p. 230.

³ Joseph Michel, *op. cit.*, p. 152.

total »¹, soit environ 12 000 religieux partis sur tous les continents entre 1800 et 1990. En ce qui concerne l'Afrique, Joseph Michel compte 1930 missionnaires bretons avant 1940, dont 551 hommes et 152 femmes en A.-O.F. et A.-E.F.².

On trouve notamment les Sœurs de Saint-Joseph de Cluny, établies au Sénégal dès le début du XIX^e siècle et demeurées là-bas après 1904. La congrégation n'était certes pas originaire de Bretagne, mais elle y avait fondé des établissements car le port de départ pour les colonies était Brest. Entre 1826 et 1940, elles sont ainsi 1298 à être nées dans les cinq départements bretons, et parmi celle qui embarquent pour les différentes colonies entre 1911 et 1940, on compte 209 Finistériennes³. Il est tout à fait probable que beaucoup d'entre elles avaient connaissance de la pratique du « symbole ».

En dehors de ces Sœurs de Saint-Joseph et des Frères de Ploërmel, présents très tôt au Sénégal, beaucoup d'autres congrégations, comptant en leur sein des missionnaires bretons, se sont implantées en Afrique occidentale et en Afrique équatoriale : les spiritains (ou pères du Saint-Esprit, qui détenaient un petit séminaire des colonies à Langonnet dans le Morbihan intérieur), les Pères Blancs (ou missionnaires d'Afrique), la société des Missions Africaines, la congrégation des Oblats de Marie Immaculée, les Montfortins (Compagnie de Marie), les frères de Saint-Gabriel, les Sœurs Blanches (Sœurs missionnaires de Notre-Dame d'Afrique), les Sœurs de Notre-Dame des Apôtres, l'Institut des Sœurs missionnaires du Saint-Esprit, ou encore l'Institut des Petites Servantes du Sacré-Cœur⁴. En règle générale, les paroisses rurales sont celles qui fournissaient le plus de candidats au départ⁵, et l'on peut donc penser que beaucoup d'entre eux parlaient breton ou gallo, et avaient éventuellement connu des méthodes linguistiques discriminantes dans les écoles.

Si les missionnaires ont certainement joué un grand rôle dans la diffusion de la pratique, nous ne devons pas minimiser la part des écoles publiques qui, ainsi que nous allons le voir dans la prochaine partie, utilisaient tout aussi largement le « symbole », tant dans les écoles d'Afrique subsaharienne que dans les régions françaises.

D'ailleurs, le deuxième instituteur à exercer dans la nouvelle école laïque de Saint-Louis, créée par Faidherbe en 1857, était un Sénégalais, scolarisé lui-même à l'école des frères de Ploërmel, puis au petit séminaire de Tréguier en Bretagne⁶, où il aurait fort bien pu être informé de la méthode.

Mais le premier témoignage que j'ai pu identifier sur le « symbole » en école publique en A.-O.F. est plus tardif, puisqu'il date des années 1920. Nous le trouvons dans *Climbié*, le roman autobiographique de l'écrivain ivoirien Bernard Dadié. Né en 1916, l'auteur décrit ainsi l'objet :

¹ Michel Lagrée, « Les congrégations », in Jacques Charpy (dir.) *Patrimoine religieux en Bretagne*, Éditions Ouest-France, Rennes, 1998, p. 38.

² Joseph Michel, *op. cit.*, pp. 250-251. Bon nombre partaient par ailleurs pour l'Afrique du Nord.

³ Joseph Michel, *op. cit.*, pp. 171-174.

⁴ Joseph Michel, *op. cit.*, pp. 105-170.

⁵ Joseph Michel, *op. cit.*, pp. 243-246.

⁶ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 292.

« un morceau de bois, une boîte d'allumettes, n'importe quoi, remis au premier de la classe, à charge pour lui de le donner immédiatement à l'élève surpris en train de parler son dialecte ». Et il précise que « c'est un cauchemar ! Il empêche de rire, de vivre dans l'école, car toujours on pense à lui. On ne cherche, on ne guette que le porteur du symbole. Où est-il ? N'est-il pas chez celui-là ? Chez cet autre ? Le symbole semble être sous le pagne, dans la poche de chaque élève. L'on se regarde avec des yeux soupçonneux. Le symbole a empoisonné le milieu, vicié l'air, gelé les cœurs ! »¹

1.4.5. Les années d'après-guerre

Des évolutions conséquentes sur le plan politique viennent bouleverser le cadre colonial après le second conflit mondial. La conférence de Brazzaville, organisée par le Comité français de la Libération (CFLN) en vue de préparer l'avenir de l'empire colonial, se tient en 1944 : elle rejette toute idée d'autonomie des territoires conquis, mais décide l'abolition du code de l'indigénat créé en 1881, et opte pour une politique d'assimilation des peuples colonisés. Cette nouvelle approche comprend une meilleure représentation des territoires d'outre-mer à l'Assemblée nationale : alors qu'en Afrique subsaharienne, jusqu'à cette date, seules les Quatre Communes élaient un député², la Constitution de 1946 ouvre le droit de vote et de représentation au reste de l'A.-OF, à l'A.-E.F., au Togo et au Cameroun. Ils seront ainsi 33 élus pour l'ensemble de la zone à partir de 1951, la grande majorité étant des « indigènes » (28 en 1951, puis 30 en 1956)³.

1.4.5.1. Évolutions de l'approche scolaire

Parallèlement, la vision de ce que doit être l'enseignement colonial change radicalement. Les écoles rurales, déjà contestées par les élites autochtones à cause de leur instruction au rabais, sont désormais également remises en cause en métropole. Le pouvoir gaulliste, soucieux de montrer que la France s'intéresse au développement des colonies, estime que le système scolaire doit y être revu⁴. En 1946, le directeur général de l'enseignement Aubineau affirme qu'une éducation spécifiquement destinée aux « indigènes » n'a plus lieu d'être :

« Il faut aussi, pour des raisons d'ordre politique et pour pouvoir honnêtement tenir des promesses que nous nous devons d'honorer, ne plus faire de différence entre enseignement métropolitain et africain. Il faut que les niveaux soient identiques. Point n'est besoin certes que les matières soient absolument les mêmes, mais il faut que nous puissions, sans craindre le refus de l'Éducation nationale, demander l'autorisation de préparer ici les diplômes décernés dans la Métropole et non plus des diplômes "africains" considérés par ceux qui les obtiennent comme une véritable duperie. »⁵

¹ Bernard Dadié, « Climbié », in *Légendes et poèmes*, Nouvelles éditions ivoiriennes, 2002 (1^{er} édition en 1952), pp.17-18.

² Il s'agissait à l'origine de métropolitains et le premier député autochtone fut Blaise Diagne, élu de 1914 à 1934.

³ Philippe Guillemin, *Les élus d'Afrique noire à l'Assemblée nationale sous la Quatrième République*, in *Revue française de science politique*, n° 4, 1958, pp. 861-877.

⁴ Harry Gamble, *op. cit.*, p. 140.

⁵ Note au gouverneur général, 3 août 1946, ANS O 1(31), cité par Harry Gamble, *op. cit.*, p. 140.

Les écoles primaires rurales devront donc désormais dispenser un enseignement identique à celui des Quatre Communes et à celui de la métropole, et conduire au certificat d'études primaires. Ce point de vue n'est pas du goût des coloniaux, mais les autorités parisiennes, notamment le ministère de l'Éducation nationale, ont pris la main.

Jean Capelle, nouveau directeur de l'enseignement colonial, rédige alors, en 1947, une lettre-programme où il définit la feuille de route en Afrique occidentale, considérée comme la colonie française la plus en pointe dans la zone :

« Les populations d'AOF ayant obtenu le droit d'envoyer des représentants au Parlement, comme celles de France, il devient urgent que les populations scolaires d'AOF, qui représentent une élite, bénéficient d'un enseignement modelé sur le cadre français et sanctionné par les examens ayant la qualité et le prestige des examens métropolitains. »

Il va même plus loin en annonçant tout à la fois une centralisation par la métropole des affaires concernant l'éducation et le souhait de créer un véritable enseignement supérieur sur place :

« pour toutes ces raisons, je crois que l'heure est venue de jeter les bases d'une Université à Dakar et de placer l'ensemble de l'enseignement d'AOF sous le contrôle de l'Éducation Nationale. »¹

Pour Capelle, il s'agit de mettre fin au système et aux idées qui ont prévalu durant la Troisième République et d'entamer de nouvelles relations avec les colonies pour « non pas coloniser l'AOF, mais y prolonger la France, selon le vœu de l'immense majorité des Africains »².

De fait, en 1950 sont créées des écoles supérieures de lettres, sciences, médecine et pharmacie rattachées aux universités de Bordeaux et Paris, et regroupées sous le nom d'Institut des Hautes Études de Dakar, jusqu'à devenir en 1957 l'Université de Dakar³. Trois ans plus tard, la rupture avec la France était actée.

Après la Seconde Guerre mondiale, l'approche des autorités coloniales est donc faite, tout à la fois, d'une volonté de continuer à utiliser l'école à des fins de domination et du souhait de mieux intégrer désormais les populations colonisées dans la communauté française.

Mais malgré cette évolution, il ne semble pas que l'instruction décolle véritablement : à la veille de l'indépendance, le pourcentage d'enfants scolarisés au Sénégal est très limité, et l'apprentissage de la langue française ne concerne donc toujours qu'une petite partie de la population. Par ailleurs, la situation n'est pas homogène sur l'ensemble du territoire colonial subsaharien. En Afrique occidentale, un fossé profond s'est creusé entre les établissements des Quatre Communes et les écoles de village : dans les villes de la côte, les habitants bénéficient d'un statut particulier et sont citoyens à part entière depuis 1916, l'instruction française est présente depuis des décennies et la langue s'est largement implantée ; dans tout le reste de l'A.-O.F., les villages sont isolés, les écoles françaises manquent de moyens, et le français est réduit à une sorte de « pidgin oral »⁴.

¹ Lettre datée du 3 avril 1947, citée par Jean Capelle, *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances, 1946-1958*, Karthala, Paris, 1990, p. 40-41.

² *Ibid.*

³ Archives nationales du Sénégal, Sous-série 1G – Enseignement Sénégal – 1864-1957, Catalogue 1991 élaboré par le conservateur Atoumane Mbaye.

⁴ Alice Goheneix, *art. cit.*, pp. 87 et 98.

1.4.5.2. Les langues dans le projet d'éducation de base de l'UNESCO

Un an après sa création en 1945, l'UNESCO lance un concept intitulé *fundamental education*, ou « éducation de base », qui consiste en « ce minimum d'éducation générale qui a pour but d'aider les enfants et les adultes privés des avantages d'une instruction scolaire à comprendre les problèmes du milieu où ils vivent, à se faire une juste idée de leurs droits et devoirs tant civiques qu'individuels, et à participer plus efficacement au progrès économique et social de la communauté dont ils font partie. »¹. Il ne s'agit donc pas nécessairement de scolarisation telle que pratiquée dans les pays occidentaux, mais plutôt d'un projet de développement prenant en compte l'éducation, la santé, l'agriculture, l'industrie etc., dont l'alphabétisation est l'un des pans importants. L'éducation de base s'inspire des expériences éducatives menées précédemment à travers le monde, notamment par les missionnaires chrétiens, et tout particulièrement dans l'empire britannique.

Chaque État membre met en place ses propres actions dans les pays sous sa domination. Si les Anglais, fidèles au principe de l'*Indirect rule*, sont enclins à recourir aux langues autochtones dans l'enseignement, les Français ne se départissent pas de leurs convictions messianiques, selon une rhétorique bien établie² : à la fin des années 1940, certains documents relatifs à un projet d'éducation de base en Haïti évoquent encore une « action civilisatrice » ; on y désigne le créole comme un dialecte qui « dérive d'une sorte de jargon à base de français »³, considéré quant à lui comme la langue d'une « civilisation supérieure », la seule à porter « en soi un principe d'élévation morale », la seule aussi qui soit « apte à l'expression des connaissances nécessaires à l'homme moderne »⁴.

Le projet est finalement une sorte de compromis entre assimilation des peuples autochtones et maintien dans leur culture d'origine⁵. Une place est faite aux langues locales, mais elles sont infériorisées et le grand principe selon lequel le français est la langue noble demeure, ainsi qu'en témoignent de nombreux documents d'archives du début des années 1950. Comme précédemment, le niveau du français enseigné devra être limité, ainsi que le spécifie ce compte-rendu d'une mission d'éducation de base effectuée à Akoupé en Côte d'Ivoire :

« Une langue est un puissant système de signes et de symboles. Le but de l'apprentissage rapide du français dont nous parlons n'est pas d'enseigner la richesse et la complexité de notre langue ; c'est avant tout de mettre en possession de l'adulte

¹ Définition de l'École de base de l'UNESCO, citée par Chloé Maurel, « L'Unesco : un âge d'or de l'aide au développement par l'éducation (1945-1975) », in *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, n°108, 2009, pp. 145-170.

² Rapport de René Lemoine au DG, 5 avril 1948, Archives de l'UNESCO, Educ/64, p. 2. Cité par Chloé Maurel, *art. cit.*

³ *L'expérience-témoin d'Haïti, première phase, 1947-1949*, Paris, Unesco, 1951, p. 39. Cité par Chloé Maurel, *art. cit.*

⁴ Archives UNESCO, Educ/64, 5 avril 1948, p. 7. Cité par Chloé Maurel, *art. cit.*

⁵ M.A. F^{17bis} 17442, Note de 1950 sur le développement de l'enseignement dans les Territoires d'Outre-Mer. Cité par Antoine Léon, *op. cit.*, 1991, p. 29.

africain une langue aussi dépouillée que possible. C'est donc de l'étude du français élémentaire qu'il s'agit »¹.

Un autre rapport de mission, que le gouverneur de la Mauritanie adresse au Gouverneur Général de la France d'outre-mer, détermine clairement les périmètres :

« Certaines connaissances pourront être véhiculées au moyen des langues vernaculaires mais l'enseignement d'une langue auxiliaire, qui sera le "français de base", à vocabulaire limité et bien choisi, introduira les termes techniques dans le langage et rendra possible l'expression de rapports logiques qu'ignorent les langues vernaculaires. »²

Citons enfin le procès-verbal d'une réunion de la commission territoriale d'éducation de base au Sénégal, qui reproduit un dialogue entre un membre de l'IFAN (Institut fondamental d'Afrique noire) et l'administrateur en chef, où l'on constate de nouveau la réticence à avoir recours aux langues maternelles : le premier suggère la diffusion de brochures en arabe pour la vulgarisation de certains sujets, mais le second lui répond que « la question a été posée à Dakar aux Services de l'Éducation de base qui ne sont pas partisans de cette formule. Ils tiennent à ce que les brochures soient éditées en français. »³ Il est alors suggéré de publier des ouvrages bilingues et, cette option ayant déjà donné de bons résultats, en particulier un livret sur la syphilis, elle est finalement retenue après discussion.

La courte période entre la fin de la Seconde Guerre mondiale et les indépendances est donc marquée par une timide ouverture aux langues autochtones dans l'éducation, mais elle demeure anecdotique. En 1952, une conférence des directeurs de l'enseignement outre-mer, après avoir loué le fait que partout la langue de l'école est le français, déclare qu'

« elle ne tient pas pour inutile l'étude des langues locales en tant que moyen de préserver l'originalité des traditions et des cultures populaires, de lier davantage l'enseignement au milieu, d'exploiter les ressources du folklore »⁴.

La recommandation est donc de cantonner les langues vernaculaires à une sphère réduite, liée à la vie traditionnelle. Un manuel de pédagogie de 1959, destiné aux enseignants d'Afrique, affirme encore la supériorité du français et son caractère de « langue de valeur universelle », tout en indiquant que, par ailleurs, « rien ne s'oppose à ce que ceux qui parlent une langue africaine apprennent à la lire et à l'écrire. Il s'agit d'une option qui regarde les populations intéressées »⁵. Cette remarque est bien entendu empreinte d'une grande hypocrisie, car ces « populations intéressées » n'ont aucun moyen d'apprendre à lire et écrire dans leur langue si ce rôle n'est pas dévolu à l'école.

¹ Compte-rendu de la mission d'éducation de base, Akoupe, subdivision de Bingerville. Juin 1953 Archives Nationales du Sénégal, Sous-série O, O/664, Côte d'Ivoire : éducation de base, comptes-rendus de missions, 1953-1955.

² Courrier du Gouverneur p.i. de la Mauritanie au Gouverneur Général de la FOM, Mr le haut-Commissaire de la République en AOF, Le 15 octobre 1952, Archives Nationales du Sénégal Sous-série O, O/664, Éducation de base : rapports de mission au Soudan, au Sénégal et en Mauritanie. 1951-1955.

³ Commission territoriale d'Éducation de Base, Procès-Verbal de la Réunion du 11 mai 1953, p. 12, Archives Nationales du Sénégal, Sous-série O, O/664, Éducation de base : rapports de mission au Soudan, au Sénégal et en Mauritanie. 1951-1955.

⁴ B.E.A.O.F., n° 17, 1952, p. 3.

⁵ Pierre Vaast et Robert Médard, *Pédagogie pratique et morale professionnelle (Afrique, Madagascar)*, Didier Paris, 1958, p. 293, cité par Antoine Léon, *op. cit.*, 1991, p. 66.

Conclusion

Cet ample retour dans le temps nous a permis d'explorer la manière dont le français est passé du stade de langue vernaculaire, parlée dans une zone très limitée de l'Hexagone, à une langue conquérante, non seulement au sein du territoire métropolitain mais également bien au-delà, à travers l'empire colonial. Cette expansion a été pensée et voulue, et elle a pu être mise en œuvre essentiellement grâce à l'école, où elle était, peu ou prou, l'unique langue d'enseignement pendant près de deux cent ans, en Afrique comme en France.

Le français a ainsi été imposé dans les établissements scolaires, de part et d'autre, grâce à des méthodes coercitives héritées de pratiques anciennes, qui visaient à l'origine à contraindre les élèves et les étudiants à parler le latin, *lingua franca* et langue des lettres dans toute l'Europe des siècles durant. Des textes attestent la présence de l'ancêtre du « symbole » à Nuremberg en Allemagne, sous la forme de la pratique du *lupus* et de l'*asinus*, dès la fin du XV^e siècle. On le retrouve ensuite chez les jésuites vers le milieu du XVI^e siècle, désigné par le terme *signum*, et toujours appliqué aux mêmes fins. Puis ce fameux « signe » se répand à travers le continent.

Mais la domination du latin ne dure pas, puisque certaines langues, telles le français, l'anglais, l'espagnol, l'allemand, etc., qui n'étaient jusqu'alors que des vernaculaires parmi d'autres, acquièrent progressivement leurs lettres de noblesse et finissent par supplanter complètement la langue ancienne.

En France, cette première substitution linguistique prend place dans l'administration à partir de l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539, puis dans les écoles tout au long du XVIII^e siècle. La Révolution de 1789 marque une étape décisive, en ce qu'elle débouche sur une nouvelle idéologie visant à imposer le français en lieu et place, non seulement du latin, mais également de toutes les autres langues vernaculaires. Les révolutionnaires, après avoir tenté de mettre en œuvre la traduction de tous leurs textes, lois et décrets, dans les langues des différents peuples composant le territoire (breton, basque, « idiomes méridionaux », etc.), changent en effet de cap durant la période de la Terreur : ils décident de remplacer cette politique par le concept d'une langue unique imposée à tous, le français, et d'éradiquer les « patois » et les « idiomes ».

Cette volonté n'aboutira pas, faute de moyens pour alphabétiser tous les enfants de France. Les écoles se développent néanmoins tout au long du XIX^e siècle, majoritairement sous la forme d'établissements publics tenus par des religieux. Le français y est généralement de rigueur, mais on constate une certaine souplesse dans l'application de la règle.

Pour ce qui est du *signum*, il réapparaît dans le même temps sous différents noms, selon les pays, mais cette fois pour contraindre les élèves à s'exprimer dans les nouvelles langues dominantes : en Espagne, l'existence de l'anneau qui sanctionne ceux qui parlent basque plutôt qu'espagnol, est attestée dès 1730 ; au Pays de Galles, on signale le recours au *Welsh Not* pour imposer l'anglais à partir de la toute fin du XVIII^e siècle ; en Irlande les premières évocations du *Tally stick* remontent au début du XIX^e siècle ; en France, le *signum* est mentionné d'abord en Flandre, dans le département du Nord, en 1820 ; et en Bretagne, le

signum devient le « symbole », un terme que l'on trouve dans les textes pour la première fois en 1833.

Puis la fin du XIX^e siècle est de nouveau une période de tournant : d'une part, au terme de débats houleux à l'Assemblée, les parlementaires valident le principe de la colonisation de nouveaux territoires en Afrique et en Asie, ce qui ne manquera pas de poser des problèmes d'ordre linguistique ; d'autre part, l'école devient obligatoire en 1882, une décision qui sera lourde de conséquences pour les langues dites régionales, puisque seul le français y sera autorisé, non pas par décision du parlement de l'époque, mais par la subsistance d'un ancien décret de l'époque de la Terreur, le décret Lakanal de 1794.

Dès lors, l'imposition du français se fait à marche forcée dans l'Hexagone, car on compte sur la langue unique pour créer un sentiment national pétri de patriotisme, en ces temps où les guerres contre l'Allemagne ne sont jamais très éloignées. Le « symbole » et les punitions se développent ainsi dans les écoles de Bretagne et des autres régions, jusqu'à ce que le français supplante toutes les autres langues, y compris au sein même des familles.

En Afrique, la question se pose différemment, la volonté n'étant pas, en réalité, d'assimiler les peuples conquis. Il s'agira simplement de former suffisamment de personnels polyglottes pouvant servir les intérêts français dans tous les secteurs d'activité, privés ou publics. Peu d'enfants seront scolarisés et les fils de chefs seront privilégiés, en vue de la constitution d'une élite sur laquelle les colons pourront s'appuyer dans toutes leurs transactions. Cette éducation demeurera cependant utilitaire et ne dépassera pas un certain niveau, car il faut éviter que des études trop poussées ne génèrent chez les étudiants des idées anticoloniales et des velléités d'affranchissement.

Finalement, alors qu'en Bretagne le but était d'assimiler l'ensemble d'un peuple, jugé arriéré et englué dans une langue et un mode de vie dépassés, mais de même couleur et de même religion, en Afrique, l'apprentissage de la langue était réservée à un petit pourcentage de la population, qu'il ne fallait surtout pas élargir. Ces deux optiques, nous allons le voir dans la partie qui vient, donneront des résultats radicalement différents.

2.

Deuxième partie

Étude de cas : Bretagne et Sénégal

Après avoir étudié dans le détail les doctrines, réglementations et événements qui ont jalonné, depuis deux ou trois siècles, l'histoire des politiques linguistiques, et tout particulièrement leur application en milieu scolaire, dans l'Hexagone et les colonies d'Afrique subsaharienne francophone, nous allons examiner les éléments ressortant de l'étude de terrain que j'ai menée sur plusieurs années dans la décennie 2010 et au début de la décennie 2020, au Sénégal et en Bretagne, afin de les confronter ensuite aux données historiques, dans la dernière partie de la présente thèse.

J'ai circonscrit mon enquête essentiellement à une région de l'Hexagone, la Bretagne, et à l'une des anciennes colonies, le Sénégal, car il n'était bien entendu pas concevable de sillonner l'ensemble du territoire français et toute l'Afrique francophone. En France, le choix de la Bretagne allait de soi, étant donné mes origines. Le Sénégal, était quant à lui le pays où j'avais déjà collecté le plus grand nombre de témoignages intéressants sur mon sujet à l'occasion de différents séjours antérieurs effectués dans le cadre professionnel, sans compter que les conditions matérielles (logistique, sécurité etc.) étaient plus propices qu'en d'autres territoires.

Le compte-rendu qui va suivre commence par une brève contextualisation du champ de recherche dans les deux pays ; les sources de part et d'autre seront ensuite passées en revue dans le détail, et nous discuterons leur fiabilité ; les diverses pratiques liées à l'imposition du français en milieu scolaire seront alors décrites et analysées sur tous les plans, avec une attention particulière au recours au « symbole » et aux types de punitions infligées¹ ; puis tous ces usages seront évalués par les anciens élèves et, dans une moindre mesure, par quelques instituteurs². Nous aborderons également l'évolution de ces pratiques dans le temps, et nous terminerons par quelques textes rédigés par des témoins, qui présenteront de manière plus développée leur expérience personnelle.

¹ Seules les initiales des témoins seront données lorsque les collecteurs ou les témoins ont indiqué qu'ils préféreraient rester anonymes, ou dans le cas de la collecte de Klaoda An Du, qui remonte aux années 1980, et pour laquelle il serait difficile de retrouver les participants.

² Les conséquences des pratiques décrites par les témoins seront analysées en dernière partie de cette thèse, au regard des autres éléments exposés au fil des trois premières parties (histoire, pratiques en France, dans les anciennes colonies, et ailleurs dans le monde).

2.1. Le contexte

Bien qu'étant tous deux sous l'autorité du même État pendant la majeure partie de la période concernée par l'enquête, la Bretagne et le Sénégal divergent largement par leur histoire, leur culture et leur statut : ici une région qui a perdu son indépendance il y a plusieurs siècles, là un pays conquis plus récemment et qui a recouvré sa liberté en 1960 ; d'un côté un territoire qui compte aujourd'hui 4,687 millions d'habitants répartis sur 34 023 kilomètres carrés¹, de l'autre une ancienne colonie lointaine de 16,7 millions d'âmes² (soit trois fois et demie la population bretonne), sur une superficie de 196 722 kilomètres carrés (près de six fois la superficie de la Bretagne) ; et pour les diriger, un gouvernement central dont la vision et les objectifs étaient distincts pour l'un et l'autre territoire. Ces contextes singuliers font que les contours des deux pans de mon étude sont eux aussi sensiblement différents. Au-delà des divergences, nous verrons néanmoins que les similarités sont nombreuses.

2.1.1. Contexte linguistique

Il va sans dire que l'assimilation a été plus effective et complète en Bretagne qu'au Sénégal. Cela étant, nous avons vu que le déploiement de la langue française s'est effectué très tardivement dans la région, peu ou prou à la même période que dans l'ancienne colonie, c'est-à-dire à partir du XIX^e siècle, et essentiellement au cours du XX^e siècle. Mais alors que la substitution linguistique a été totale dans le premier cas, elle n'a jamais été une réalité dans l'autre, les langues africaines continuant d'être parlées par la majorité de la population. Absorbée à une date plus ancienne, plus proche du centre de l'État français, la Bretagne était surtout peuplée d'habitants de même couleur de peau et de même religion que le reste de l'Hexagone, des facteurs qui lui ont valu un traitement différent des territoires coloniaux d'outre-mer.

2.1.1.1. En Bretagne

La Bretagne historique est constituée jusqu'à la Seconde Guerre mondiale de cinq départements : le Finistère, les Côtes-du-Nord, le Morbihan, l'Ille-et-Vilaine et la Loire-Inférieure (devenue Loire-Atlantique)³. La région se divise par ailleurs en deux grands ensembles, la Haute-Bretagne à l'est et la Basse-Bretagne à l'ouest, séparées par une « frontière linguistique » allant aujourd'hui, à grands traits, de Saint-Brieuc à Vannes.

On trouve, de part et d'autre de cette séparation virtuelle, deux langues distinctes :

- le gallo, de la famille des langues romanes (comme le français, l'italien, l'espagnol ou le roumain), est parlé traditionnellement en Haute-Bretagne ; on compte à l'heure

¹ Nous considérons la Bretagne historique à cinq départements, et non la région administrative actuelle.

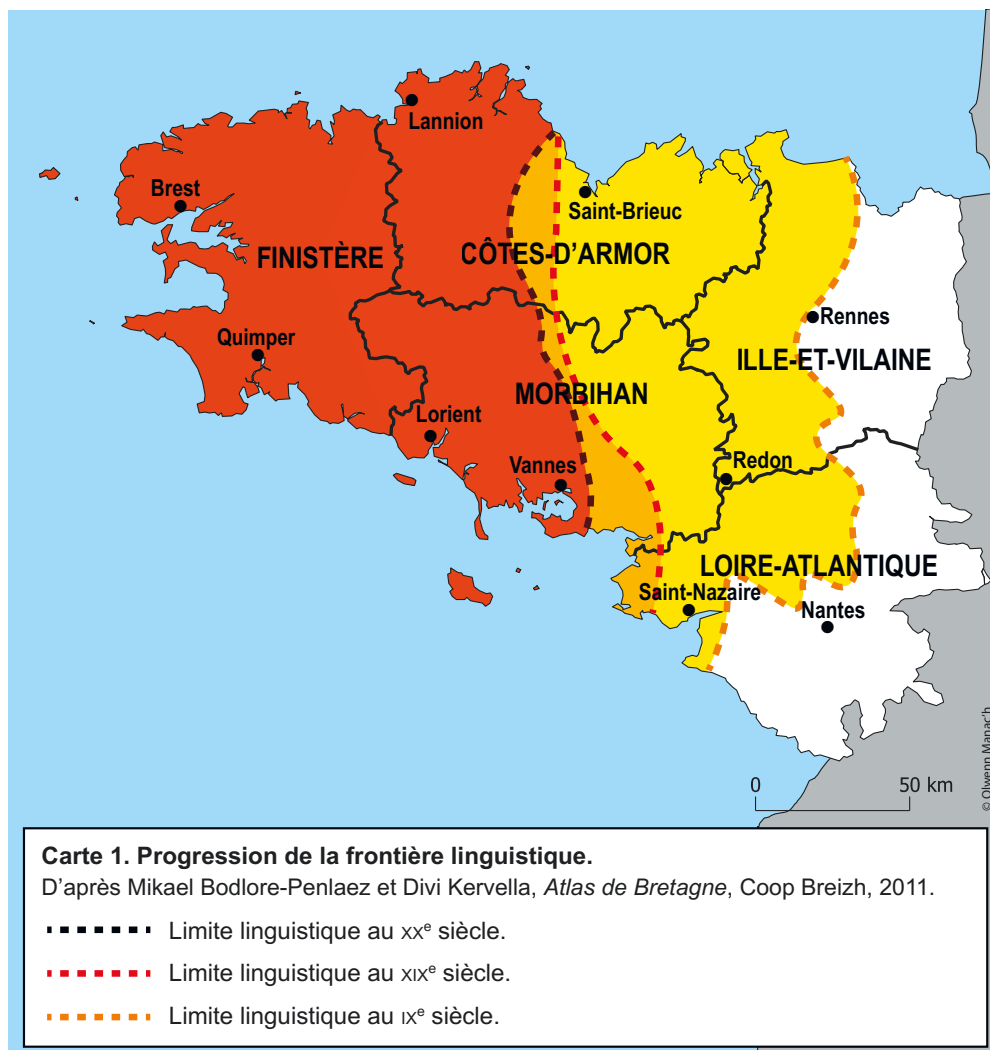
² Chiffres donnés par l'ANSD (Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie) sur son site : <http://www.ansd.sn>, consulté le 10 septembre 2020.

³ La Bretagne administrative a été amputée d'un département, la Loire-Inférieure, au sud-est de la région, sous le régime du gouvernement de Vichy, une partition ensuite reprise lors de la création des régions du « programme d'action régionale » en 1955.

actuelle 191 000 gallophones, selon le dernier sondage mené en 2018 par l'institut TMO Régions¹.

- Le breton, quant à lui, est parlé essentiellement à l'ouest de cette « frontière », et le même sondage de 2018 recensait 176 000 locuteurs environ en Basse-Bretagne² ; il s'agit ici, non pas d'une langue romane, mais d'une langue celtique, rattachée au sous-groupe des langues brittoniques, tout comme le cornique et le gallois en Grande-Bretagne³.

La carte ci-dessous montre cette progression du IX^e au XX^e siècle :



¹ Résultats accessibles sur le site de la Région Bretagne : <https://www.bretagne.bzh/actualites/enquete-socio-linguistique-qui-parle-les-langues-de-bretagne-aujourd'hui/>. Consulté le 7 juillet 2020.

² La Haute-Bretagne compte également aujourd'hui des brittophones, puisque l'étude de l'INSEE évalue le nombre total de locuteurs sur l'ensemble de la région à 207 000.

³ La famille des langues celtiques se subdivise elle-même en deux branches :
- les langues gaéliques (irlandais, gaélique d'Écosse et gaélique d'île de Man) ;
- les langues brittoniques (gallois, cornique et breton).

Toutes les langues celtiques sont aujourd'hui des langues minoritaires à l'avenir incertain.

La ligne de partage entre le breton et le gallo a reculé vers l'ouest depuis des siècles, le breton perdant progressivement du terrain. C'est ainsi, par exemple, que la région de Guérande, en Loire-Atlantique, est passée de l'autre côté de la frontière vers 1950, quand les derniers locuteurs de breton ont disparu¹.

Précisons à toutes fins utiles que cette ligne de partage n'implique pas que tous les habitants de Basse-Bretagne maîtrisent le breton, elle indique seulement qu'à l'ouest une partie d'entre eux a, ou a pu avoir, pour langue d'usage le breton ; ensuite, aujourd'hui comme hier, il va de soi qu'il ne s'agit pas d'une limite hermétique et que les villages situés tout au long de cette frontière sont souvent peuplés d'un panachage de locuteurs de breton et de gallo ; enfin, signalons que les locuteurs ne sont pas également répartis sur l'ensemble de la Basse-Bretagne, puisqu'ils se concentrent majoritairement dans les zones rurales, le français ayant pénétré plus tôt dans les villes et certains secteurs côtiers (golfe du Morbihan, Concarneau, Crozon, Camaret, Paimpol, etc.)².

Cela étant établi, ma collecte s'est concentrée sur la langue bretonne et n'a que très peu pris en compte le gallo : elle s'est donc effectuée, à quelques exceptions près, dans la partie occidentale de la région, qui regroupe le département du Finistère, la moitié du Morbihan et la moitié des Côtes-d'Armor.

2.1.1.2. Au Sénégal

On recense environ 2000 langues sur le continent africain, soit près d'un tiers des 7000 langues encore parlées dans le monde. Le Sénégal et les autres pays d'Afrique francophone qui rentrent dans le cadre de ma recherche font partie de ceux où l'on observe une grande diversité linguistique.

Alors que la Bretagne compte deux langues minorisées clairement identifiées et localisées mais ne bénéficiant d'aucun statut particulier, le Sénégal est une mosaïque de plusieurs dizaines de langues autochtones (entre 30 et 50 selon les critères retenus pour distinguer langues, dialectes et variantes)³, appartenant pour l'essentiel à deux grands groupes linguistiques (langues ouest-atlantiques et langues mandingues), dont certaines jouissent du statut de « langues nationales ».

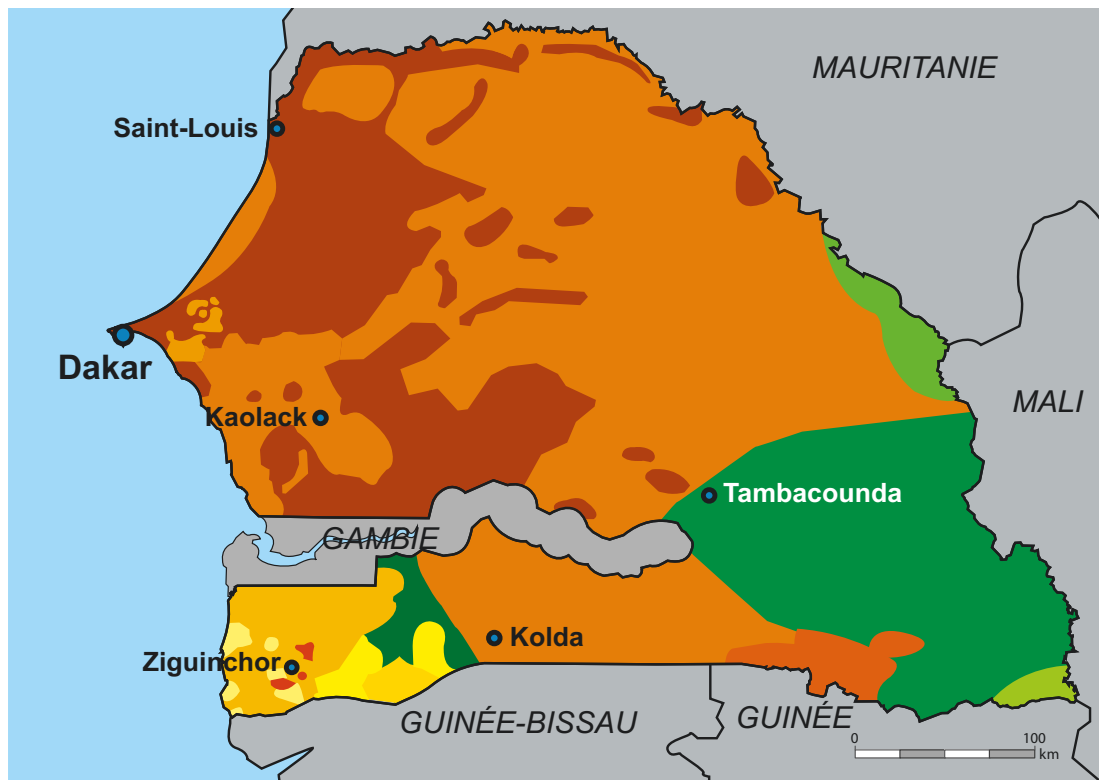
¹ Cf Fañch Postic, *La dernière bretonnante de la presqu'île guérandaise*, Lengas n° 61, 2007. Accessible en ligne sur OpenEdition Journals :

<https://journals.openedition.org/lengas/3213?lang=en#tocto1n5>. Consulté le 10 juillet 2020.

² Michel Lagrée, *Religion et Cultures en Bretagne: 1850-1950*, Fayard, Paris, 1992, p. 262.

³ Voir le rapport du projet Sénélangues, mené de 2009 à 2015 par le laboratoire LLACAN (CNRS), p. 8. Accessible en ligne : https://senelangues.huma-num.fr/pdf/compte_rendu_final.pdf. Consulté le 16 janvier 2022.

Cette diversité ressort sur cette carte qui sépare les langues mandingues (en dégradé de vert) des langues ouest-atlantiques (en dégradé de jaune-orange-marron).



Carte 2. Les langues du Sénégal.

Sources : programme Sénélangues du laboratoire CNRS LLACAN, Paris, et ouvrage à paraître, *The Oxford guide to the Atlantic languages of West Africa*, edited by Friederike Lüpke. Oxford University Press, Oxford.

LANGUES ATLANTIQUES

- Groupe wolof** : wolof, lebu
- Groupe nyun** (ou baynunk) : gutobor, gunyaamoolo, gubæher, gufangor, gubelor, northeastern, gujaher, buy.
- Groupe tenda** : basari, tanda, menik, bapen, konyagi, jaad (ou badiaranke), biafada.
- Groupe fula-seereer** : fula (pulaar, fuuta jaalon, adamawa fulfulde, maasina Fulfulde, etc.), seereer (petite côte, nyominka, fadiout).
- Groupe cangin** : ndut, palor, laala (ou lehar), noon, saafi (ou safen).
- Groupe jóola** : fogny, banjal, gusilay, kasa, keerak, kwaatay, karon, bayot.
- Groupe balant** : ganja, kentohe.
- Groupe manjaku** : bok, bassarel, mankanya, pepel.

LANGUES MANDINGUES

- Mandinka**
- Maninka**
- Soninké**
- Jalonké**

La première langue du pays, à n'en pas douter, est aujourd'hui le wolof, véritable *lingua franca* de l'ensemble du territoire, en expansion constante. Établis dans toute la partie ouest du pays, les Wolof ont été les premiers en contact avec les colons, et ils sont désormais massivement présents dans la plupart des grands centres urbains où est concentrée une bonne part de la population. Leur langue s'est étendue en particulier à la faveur des brassages, et notamment des mariages : déjà en 1965, une étude menée par le CLAD (Centre de Linguistique Appliquée de Dakar) établissait que dans les foyers des enfants d'âge scolaire où le wolof était la langue familiale,

- les deux parents étaient de cette ethnie dans 68,92 % des cas ;
- un seul parent l'était dans 15,72 % des cas ;
- aucun ne l'était dans 15,32 % des cas¹.

Le wolof est donc régulièrement choisi comme medium de communication dans les familles mixtes ou sans ascendance wolof, au détriment des autres langues sénégalaises.

Il est difficile de chiffrer avec justesse la progression de la langue car la réalité que recouvre le terme wolophone peut-être très différente selon qu'il désigne uniquement ceux qui le parlent couramment, ceux qui le comprennent, ceux qui le parlent suffisamment pour se faire comprendre, voire ceux qui n'en ont que quelques notions. Voici néanmoins quelques chiffres issus de différentes sources, par ordre chronologique :

- c'était la langue maternelle de 31 % de la population en 1961² ;
- en 1963, plus des deux tiers (68 %) des habitants étaient en mesure de le parler³ ;
- en 1971⁴, ce pourcentage atteignait 75 à 80 %, alors que le français stagnait à 15 % ;
- c'est aujourd'hui la langue maternelle de 39 % des Sénégalais⁵, mais surtout elle serait comprise de près de 90 % de la population, à comparer avec les 26 % de francophones du pays⁶.

Le sociologue Harouna Sy, enseignant à la FASTEF, estime en revanche que :

« Dire qu'il y a 80, 90 ou 95 % de gens qui savent parler wolof est illusoire. Ça ne peut pas être le cas car il y a encore énormément de gens qui ne le parlent pas à la campagne et en brousse. »

Cette réserve étant posée, quel que soit le pourcentage actuel retenu, l'on ne peut que constater que le wolof est aujourd'hui la langue dominante du pays, bien plus répandue dans la population que la langue coloniale.

La situation est donc radicalement différente au Sénégal de ce qu'elle est en Bretagne où le breton a depuis des décennies cédé la place. Pourtant, au Sénégal tout comme en Bretagne, la langue officielle unique est le français.

¹ Omar Ka, *op. cit.*, p. 282.

² Philip Baker (ed.), *op. cit.*, p. 64.

³ Omar Ka, *art. cit.*, p. 282.

⁴ Philip Baker (ed.), *op. cit.*, p. 64.

⁵ Selon les chiffres contenus dans le rapport 2018 de l'Organisation Internationale de la Francophonie, accessible en ligne : <http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf>. Consulté le 10 mars 2020.

⁶ Cf rapport 2018 de l'Organisation Internationale de la Francophonie : <https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2018/09/Francophones-Statistiques-par-pays.pdf>. Consulté le 10 mars 2020.

2.1.2. Contexte scolaire

2.1.2.1. En Bretagne

L'un des éléments marquants qui caractérisent le cadre scolaire dans la péninsule à la période qui nous occupe, c'est-à-dire essentiellement la première moitié du XX^e siècle, est la forte présence des écoles confessionnelles.

Les établissements publics ont certes fleuri à travers toute la Bretagne suite à la promulgation de la loi Ferry de 1882, mais l'Église a conservé les rênes d'une bonne partie du système éducatif. La loi de 1886, qui interdisait aux religieux d'enseigner dans les écoles publiques, n'a pas plus freiné leurs ardeurs. En effet, sur l'ensemble de la France, les congréganistes chassés des écoles publiques ouvraient des écoles privées dont les effectifs n'ont cessé de progresser jusqu'au début du XX^e siècle :

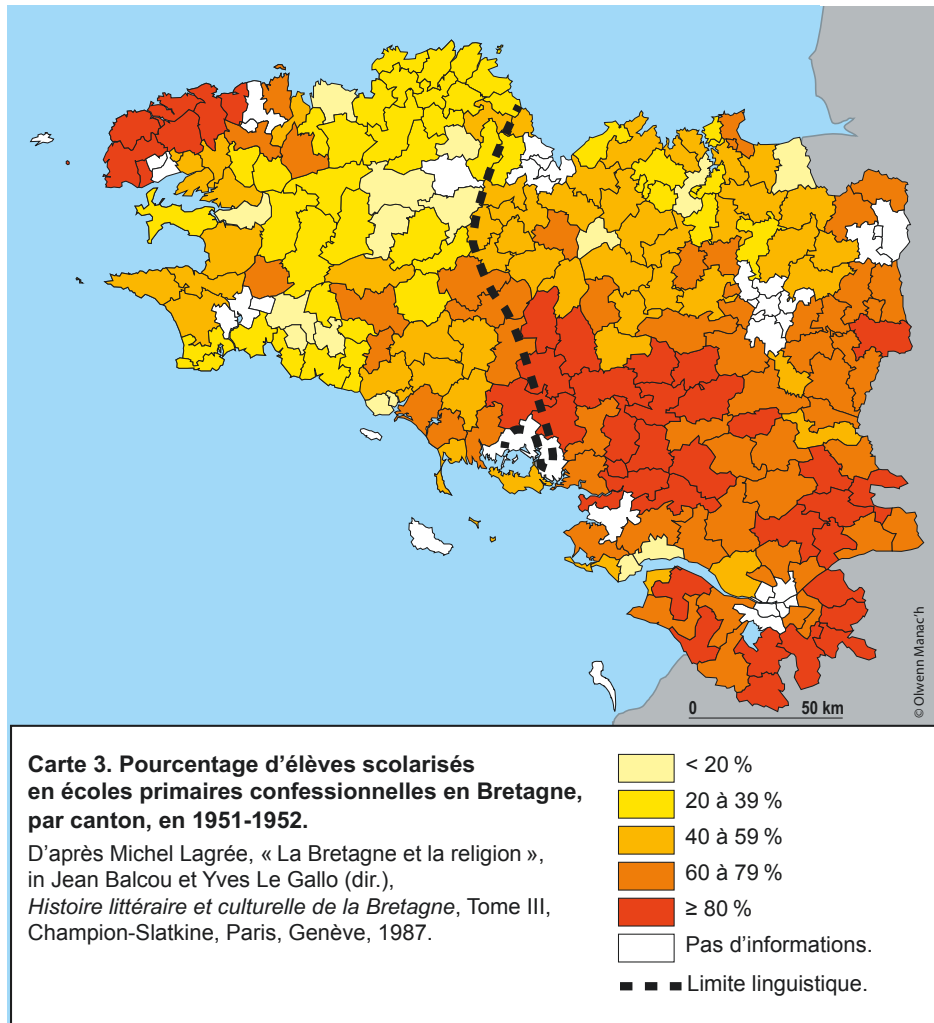
« Ainsi, de 1886 à 1901, l'effectif des écoles privées congréganistes (garçons et filles réunis) passe de 907 000 élèves à 1 257 000. En 1900, les congréganistes scolarisent encore plus du quart (28 %) des élèves du primaire. »¹

Survient alors l'expulsion des congrégations, voulue par le président du Conseil Émile Combes, en 1902-1904. Mais là encore les écoles catholiques parviennent à se développer et à devenir majoritaires en Basse-Bretagne, si l'on en croit M^{gr} Duparc, qui affirme en 1910 que, dans le Finistère, « presque partout, à part quelques paroisses endormies ou insuffisamment chrétiennes, l'école libre reçoit la majorité et quelquefois la totalité des enfants du pays ». L'évêque de Quimper compte ainsi 243 écoles chrétiennes dans le département, qui reçoivent environ 38 000 enfants des deux sexes car, écrit-il, « depuis la loi contre les congrégations, nous avons, chaque année, fondé quelque nouvelle école »².

Quelques décennies plus tard, au début des années 1950 l'enseignement confessionnel a certes perdu du terrain, mais il est encore très présent en zone rurale, tout particulièrement dans le Léon (nord-Finistère), le Morbihan et la Loire-Atlantique, comme le montre la carte ci-après :

¹ Marc Loison, *L'école primaire française, de l'Ancien Régime à l'éducation prioritaire*, Vuibert, Paris, 2007, pp. 239-240.

² *Semaine religieuse du diocèse de Quimper et Léon*, 14 janvier 1910, p. 23.



On voit ainsi, pendant une bonne partie du siècle, écoles chrétiennes et écoles laïques se livrer une rude concurrence : les villages sont souvent divisés, avec d'un côté l'école publique, régulièrement nommée « école du diable » par les catholiques, et de l'autre l'école des frères ou des sœurs. C'est sur cette toile de fond que s'est opérée la substitution linguistique, dont on verra qu'elle s'est appliquée aussi fermement dans les établissements confessionnels que dans les établissements publics, même si, en Bretagne comme au Sénégal, l'instruction religieuse se faisait largement en langue locale.

Enfin, signalons que la totalité des personnes auxquelles j'ai pu m'adresser en Bretagne, ainsi que celles qui avaient été interrogées par d'autres enquêteurs précédemment et dont j'ai repris les témoignages, sont nées à des périodes où l'école était obligatoire. Toutes avaient donc été scolarisées et parlaient le français. Car même si la loi de 1882 n'a pas été appliquée très rigoureusement au démarrage, particulièrement dans les régions rurales très éloignées des centres de décisions, on ne trouvait guère plus de monolingues analphabètes en Bretagne depuis plusieurs décennies au moment de mon étude de terrain, contrairement au Sénégal où la langue française demeure à ce jour très minoritaire.

2.1.2.2. Au Sénégal

La période concernée par la collecte est un peu plus étendue au Sénégal qu'en Bretagne, puisqu'elle s'étale jusqu'au tout début du XXI^e, avec une concentration de la scolarisation dans les années qui vont de 1940 à 1980. Le cadre varie donc considérablement, selon que les témoins sont allés à l'école avant la seconde guerre mondiale, au cours des années 1950, peu de temps après l'indépendance ou plus récemment.

Le système éducatif sénégalais est le fruit de l'histoire du pays et, comme en Bretagne, les établissements religieux en représentent une part non négligeable. Durant la période concernée par mon étude, le paysage scolaire se divise ainsi *grosso modo* en trois segments :

- les écoles coraniques sont toujours très présentes, l'islam étant la religion principale du Sénégal avec 94 % de fidèles. En A.-O.F., ces écoles accueillaient environ 80 000 élèves en 1945¹. On y étudie le Coran, en langue arabe.
- les écoles catholiques, malgré la faible christianisation du pays (environ 5 % de la population), sont également bien représentées. Ces établissements, réputés pour leurs bons résultats qui seraient dus à un encadrement plus strict et un enseignement plus exigeant, reçoivent non seulement des enfants catholiques, mais aussi nombre d'écoliers issus de familles musulmanes.
- les écoles publiques sont les plus répandues. Elles travaillent en majeure partie en français, mais celles qui proposent un enseignement en langues nationales (wolof, pulaar, sereer etc., selon les régions) se développent. Cette politique d'ouverture linguistique est cependant relativement récente et, comme nous le verrons plus loin, elle n'a pas empêché certaines pratiques d'imposition de la langue française de perdurer encore quelques décennies dans plusieurs régions du pays.

Les écoles coraniques n'ayant pas pour vocation d'enseigner le français, l'enquête que j'ai menée sur le terrain concerne uniquement les écoles chrétiennes et les écoles laïques. Par ailleurs, aucun des participants à mon enquête n'a bénéficié d'un enseignement bilingue incluant une langue locale, l'ouverture linguistique en milieu scolaire étant relativement récente. Un autre élément est essentiel pour comprendre la portée des données collectées : la scolarisation n'a été rendue obligatoire qu'en 2005, et durant la majeure partie du XX^e siècle, elle était l'exception plus que la règle. L'UNESCO fournit pour différentes années les pourcentages des individus de 65 ans et plus ayant fréquenté l'école², et l'on constate qu'ils sont très faibles : 10,09 % en 1988, 14,3 % en 2002, 21,46 % en 2013 et 27,67 % en 2017.

On déduit aisément de ces chiffres que la scolarisation concerne seulement :

- 10,09 % des personnes nées avant 1924 ;
- 14,3 % des personnes nées avant 1938 ;
- 21,46 % des personnes nées avant 1949 ;
- 27,67 % des personnes nées avant 1953 ;

¹ Catherine Coquery-Vidrovitch, *op. cit.*, pp. 190-191.

² Cf site de l'UNESCO : <http://uis.unesco.org/fr/country/sn>, consulté le 10 septembre 2020.

A la différence de la Bretagne, la majorité des personnes âgées n'est donc pas instruite en français, ce qui a considérablement réduit le champ de mon enquête. Pourtant, malgré cette difficulté, nous verrons qu'il a été plus facile de trouver des informateurs au Sénégal qu'en Bretagne, les pratiques de substitution linguistique à l'école y étant plus récentes.

2.2. Les sources d'informations

Nous avons vu que les textes de loi et règlements scolaires sont très peu diserts sur les modes d'imposition du français à l'école, et si l'on trouve aux archives (départementales et diocésaines en Bretagne, archives des Outre-mer et archives nationales au Sénégal) quelques documents tels que des rapports d'inspection ou des courriers d'instituteurs, ils sont trop lacunaires pour dresser un tableau des pratiques en usage en milieu scolaire aux XIX^e et XX^e siècles.

Les principales sources d'information sont par conséquent les personnes qui ont-elles-mêmes connu la période de la substitution linguistique à l'école, car « l'enquête orale – toujours possible – peut compenser les faiblesses des archives écrites »¹. Une enquête *in situ* s'imposait donc en premier lieu, tant au Sénégal qu'en Bretagne. Cette collecte d'informations sur le terrain m'a cependant paru, elle aussi, insuffisante, tout au moins en ce qui concerne la Bretagne, pour des raisons qui seront exposées plus loin. J'ai donc eu recours à des sources complémentaires pour consolider les données récoltées, de nature différente en Bretagne et en Afrique.

2.2.1. La collecte en Bretagne

Nous allons à présent examiner les différents types de témoignages rassemblés dans la péninsule armoricaine : nous commencerons par les diverses modalités de ma propre collecte, puis nous évaluerons la teneur et la portée des autres documents auxquels j'ai eu recours.

2.2.1.1. Mon enquête personnelle

2.2.1.1.1. L'enquête à base de questionnaires

La base de ma collecte est constituée d'un questionnaire présenté à plusieurs dizaines de femmes et d'hommes ayant connu la période de la substitution linguistique. Je me présentais comme doctorante, effectuant une étude universitaire sur la part de responsabilité de l'école dans le déclin de la langue bretonne. Une telle entreprise était d'autant plus urgente que les protagonistes sont aujourd'hui de moins en moins nombreux étant donné l'ancienneté des faits. Plusieurs des informateurs que j'ai interrogés au fil des années sont d'ailleurs décédés depuis mon passage.

2.2.1.1.1.1. Les difficultés

La première difficulté était donc de trouver des personnes ayant connu la période de l'interdit linguistique à l'école. Les méthodes d'apprentissage coercitives étaient en effet largement appliquées jusqu'à la seconde guerre mondiale, mais elles ont progressivement disparu dans les années 1950-1960, quand les enfants monolingues de langue bretonne sont devenus

¹ Fañch Élégoët, *Le recueil d'une histoire de vie*, Tud Ha Bro, Rennes, 1998.

l'exception. Les potentiels témoins sont donc nés essentiellement dans les années 1920 et 1930, et leur nombre tend bien entendu à diminuer.

Il faut ajouter à cette difficulté quantitative la question de la qualité des données recueillies. A quelques exceptions près, les informateurs les plus jeunes ont actuellement au moins 70 ans, et la plupart se situent en réalité plutôt au-delà de 80, voire 90 ans. Trouver dans ces tranches d'âge des interlocuteurs à la mémoire intacte n'est pas chose si aisée. Les maladies neurodégénératives qui affectent beaucoup de personnes âgées préservent certes pour un temps les souvenirs les plus anciens, mais il n'en demeure pas moins que se remémorer dans le détail des épisodes de l'enfance remontant souvent à plus de 80 ans peut être une tâche ardue pour beaucoup d'entre elles. Certains peuvent avoir tendance à enjoliver pour se mettre en valeur, d'autres au contraire auront enfoui dans leur mémoire des épisodes qui n'étaient pas toujours très agréables.

2.2.1.1.1.2. La recherche de témoins

Mais alors, où trouver des témoins fiables, une fois épuisée la réserve de personnes de mon propre entourage ? J'ai vite compris, après un essai peu probant, que s'adresser aux maisons de retraite n'était pas une idée pertinente : ceux qui y résident sont en effet généralement proches de la fin de vie et atteints de pathologies diverses, tout particulièrement de grandes pertes de mémoire.

Il a donc fallu trouver d'autres solutions, qui sont passées par un minutieux travail de repérage à travers toutes sortes de réseaux, un mécanisme de type « boule de neige » se mettant en place à partir des premiers contacts :

- Un premier cercle amical s'est révélé tout à fait efficace : les personnes-ressources que j'ai sollicitées étant elles-mêmes locutrices de breton, d'origine rurale, d'un âge situé entre 60 et 70 ans, elles étaient en contact proche avec de nombreux anciens ayant connu la période où l'on imposait le français à l'école, notamment des personnes de leurs propres familles.
- Je donne en outre régulièrement des conférences sur le sujet des langues, qui se tiennent souvent en médiathèques ou en UTL (Universités du Temps Libre) et sont fréquentées en grande partie par de jeunes retraités. Durant toutes les années de ma collecte, j'y ai systématiquement abordé le sujet de l'école en précisant que je recherchais des informateurs, et nombreux ont été les participants qui m'ont mise en contact avec de nouveaux interlocuteurs, ou qui ont rempli eux-mêmes mon questionnaire.
- Ayant également accès aux médias régionaux, j'ai profité d'interviewes données à la presse écrite ou à la radio pour lancer des appels à témoignages, qui m'ont ramené plusieurs cas intéressants
- Enfin, j'ai eu recours aux réseaux sociaux, principalement Facebook, pour élargir ma zone de recherche. J'ai ainsi reçu des témoignages de personnes originaires de Bretagne mais vivant parfois à des milliers de kilomètres.

Les informateurs se répartissent par ailleurs en deux catégories : les « témoins directs », c'est-à-dire celles et ceux qui ont connu personnellement la période de substitution linguistique à l'école, et d'autre part ceux qui témoignent de façon indirecte, en rapportant ce que leur ont décrit des proches aujourd'hui décédés, ou en trop mauvaise santé pour participer à l'enquête : parents, grands-parents, frères ou sœurs plus âgés, voisins, amis etc.

2.2.1.1.1.3. Le questionnaire

Le support de l'enquête de terrain, dans les deux pays (Bretagne et Sénégal), était un questionnaire sociologique, qui a un peu évolué au fil du temps, certaines questions étant rajoutées ou reformulées selon les réactions des participants.

Les entretiens étaient semi-directifs : ils comprenaient des questions précises, certaines fermées et d'autres ouvertes, visant à cadrer les témoignages dans le temps, l'espace et le contexte socio-culturel, et des questions plus larges, à choix multiples, semi-ouvertes ou ouvertes, où le témoin était invité à raconter son expérience scolaire et les éventuelles conséquences sur la (non)-transmission de la langue à ses enfants.

Le questionnaire comprenait ainsi plusieurs sections :

- Pays et langue(s) concerné(s)
- Informations sur le témoin
- Informations sur les parents du témoin
- Lieu et période de la pratique du « symbole » (ou autre pratique coercitive)
- Nature du « symbole » si en usage
- Description de la méthode
- Existence de punitions et description
- Attitude des maîtres, des élèves et des parents
- Expérience personnelle
- Appréciation de la méthode

La version « définitive » qui a été utilisée au Sénégal et en Bretagne est la suivante :

Questionnaire 1. L'interdit linguistique à l'école, la pratique du symbole et la transmission de la langue.

Questionnaire soumis aux témoins (Bretagne et Afrique) de l'enquête de Rozenn Milin en 2015-2022.

Date :

Pays :

Langue concernée par l'interdit linguistique :

Fiche remplie par :

Téléphone :

Mail :

Date et lieu de naissance :

Profession :

Les parents

- Profession des parents :
- Vos parents parlaient-ils français ?
- Vos parents étaient-ils alphabétisés ?
- Langue usuelle de la maison :
- Parliez-vous français avant d'aller à l'école ?

Lieu et périodes de l'interdit linguistique

- Commune où se situait l'école :
- Nom de l'école :
- École publique ou catholique ?
- Si catholique, quelle congrégation ?
- En quelle année êtes-vous allé(e) à l'école ?
- Était-il obligatoire de ne parler que français dès la première année ?
- Si le symbole était en usage, en quelle classe/année a-t-il démarré ?
- Jusqu'en quelle classe/année avez-vous connu cette pratique ?
- A votre connaissance, le symbole existait-il avant votre arrivée à l'école ?
- Était-il encore en usage quand vous êtes parti(e) ?

Nature du symbole si en usage

- Nom donné :
 - Le symbole
 - La vache
 - Le sabot
 - L'os
 - autres
- Objets utilisés ?
- Y avait-il un symbole par classe ou un par école ?

Description de la méthode

- Où était-il interdit de parler la langue maternelle ?
 - Dans la classe ?
 - Dans la cour ?
 - A l'internat ?
 - Sur le chemin de l'école ?
- Qui attribuait le symbole en premier lieu le matin ?
 - Le directeur ?
 - Le maître (laïque ou frère ou sœur catholique) ?
 - Un surveillant ?
 - L'élève qui l'avait la veille ?
- Le symbole se portait-il autour du cou ?
- Sinon, qu'en faisait-on ?
 - Le gardait-on dans sa main ?
 - Le mettait-on dans sa poche ?
 - Était-on autorisé à le cacher ?
- Le principe était-il de trouver un autre élève pour lui remettre le symbole ?
- Le symbole changeait-il de détenteur au fil de la journée ?
- Le dernier à le porter le ramenait-il à la maison le soir ou le rendait-il au maître ?

Les punitions

- Y avait-il une punition pour le/la/les détenteurs du symbole ?
- La punition était-elle exécutée :
 - le matin en arrivant ?
 - pendant les récréations ?
 - Le midi ?
 - A la fin de la journée d'école ?
 - Seulement en fin de semaine ?
- Qui était puni ?
 - seulement le dernier ?
 - tous ceux qui avaient porté le symbole ce jour-là ?
 - tous ceux qui avaient porté le symbole cette semaine-là ?
- Quelle était la nature de la punition ?
 - punitions corporelles : lesquelles ?
 - tours de cour, tours de classe : donner le détail
 - retenues
 - devoirs supplémentaires (lignes à copier etc.) : donner le détail
 - points retirés : donner le détail (bons points, mauvaises notes...)
 - pressions psychologiques : donner le détail
 - autres : décrire
 - porter le symbole était la punition
- Là où le symbole n'existait pas mais où d'autres pratiques étaient mises en œuvre pour empêcher les élèves de parler breton, quelles étaient ces pratiques ?

Attitude des maîtres, des élèves et des parents

- Les maîtres qui pratiquaient le symbole étaient-ils perçus comme étant :
 - sévères mais justes ?
 - inutilement durs ?
 - méchants ?
 - vicieux ?
- Porter le symbole était-il ressenti :
 - comme un jeu ?
 - comme un moyen efficace d'apprendre ?
 - comme une fatalité qui était dans l'ordre des choses et à laquelle on ne pouvait rien ?
 - comme une punition démesurée ?
 - comme une humiliation ?
- L'élève portant le symbole était-il moqué, voire maltraité, par ses camarades ?
- Quelle était l'attitude des parents lorsque leur enfant devait porter le symbole, ou était puni pour avoir parlé sa langue ?

Expérience personnelle

- Avez-vous porté le symbole vous-même ?
- Avez-vous été marqué(e) par le symbole (négativement ou positivement) ?
- En gardez-vous un mauvais souvenir ?
- Étiez-vous en colère vis-à-vis de ce qu'on vous a infligé ?
- Cela vous a-t-il amené(e) à avoir une attitude négative vis-à-vis de votre langue maternelle ?
- Avez-vous ensuite appris votre langue maternelle à vos propres enfants ?
Sinon, pourquoi ne l'avez-vous pas transmise ?

Appréciation de la méthode

- Pensez-vous que le symbole soit une bonne méthode ?
- Ne pouvait-on pas bien apprendre le français sans la contrainte et les punitions ?

Autres commentaires

NB : dans le cas des témoignages indirects, un lot de questions supplémentaires relatives à l'identité de l'intermédiaire et à ses liens avec la personne concernée par l'interdit linguistique était ajoutée.

2.2.1.1.1.4. La collecte des témoignages

Ma collecte s'est étalée en Bretagne de 2015 à 2020 : ayant sollicité beaucoup de réseaux et fait circuler ma liste des questions, les témoignages ont en effet continué à me parvenir alors que la rédaction de la thèse était bien entamée.

Les questionnaires ont généralement été remplis lors de séances à domicile, ou dans un autre cadre familial pour la personne interrogée. J'ai mené moi-même beaucoup de ces entretiens, seule lorsque je connaissais les informateurs ou que j'étais suffisamment recommandée pour qu'ils acceptent de me recevoir et de se livrer à l'exercice, ou accompagnée d'une de leurs connaissances lorsque le terrain était plus difficile. La plupart de ces séances concernaient une seule personne, à l'exception de deux d'entre elles où plusieurs personnes étaient regroupées. Lorsque les conditions étaient adaptées et que les témoins semblaient avoir beaucoup à raconter, j'enregistrais nos discussions parallèlement à la prise de notes. Le temps passé était d'un minimum de deux heures, et parfois beaucoup plus, car s'agissant de personnes âgées il n'est pas envisageable de les interroger *ex abrupto* sans passer par des préliminaires tels que les présentations et les discussions autour d'un café.

Il m'eut été impossible de prendre en charge moi-même l'ensemble des entrevues, qui sont par nature extrêmement chronophages. J'ai par conséquent confié à quelques personnes relais la tâche d'interroger des témoins dans leur entourage. L'intérêt de cette option était par ailleurs que, ces intermédiaires étant proches des informateurs, ils pouvaient plus aisément en tirer des informations substantielles.

Pour le reste, l'enquête ne nécessitait pas toujours une présence physique, notamment lorsqu'il s'agissait de témoignages indirects, émanant d'individus plus jeunes et plus autonomes : certaines interviews ont pu être réalisées par échanges téléphoniques, et beaucoup d'autres fiches me sont parvenues par mail ou par courrier postal.

Ce sont ainsi 62 questionnaires qui ont été renseignés durant les six années qu'a duré la collecte. J'ai personnellement mené 34 de ces entretiens, dont 12 ont été enregistrés. Les 28 autres fiches ont été remplies, soit par des informateurs autonomes, soit par des intermédiaires, dont 4 ont étayé leur contribution par des enregistrements, ou transcriptions d'enregistrements, effectués auprès des personnes concernées quand elles étaient encore en vie (généralement les grands-parents).

2.2.1.1.2. Les autres formes de contributions

J'ai par ailleurs recueilli un ensemble de 36 témoignages sous des formes différentes.

Il n'était pas toujours possible de mettre en place des entretiens visant à remplir intégralement le questionnaire et j'ai dû parfois me contenter de prises de notes à bâtons rompus. Cette situation s'est présentée tout particulièrement lors de discussions à l'issue de conférences, un

contexte peu propice pour poser l'ensemble de mes questions. J'ai ainsi réuni 17 notes informelles plus ou moins étayées.

J'ai également réalisé des interviews filmées qui m'ont permis de consigner les souvenirs de 13 personnes supplémentaires, selon un canevas de questions différentes, mais qui renseignaient suffisamment mon sujet d'étude.

La liste comprend enfin 6 récits libres émanant de plusieurs témoins : deux textes me sont parvenus via des échanges sur Facebook ; des amis ou connaissances m'en ont envoyé trois autres par courriel, dont le récit d'une fille d'institutrice ; j'ai reçu enfin un courrier substantiel suite à la parution d'une annonce dans un magazine de la presse écrite.

2.2.1.1.3. Bilan de mon enquête personnelle

Ce sont donc finalement 98 témoignages que j'ai ainsi pu rassembler, dont nous allons à présent passer en revue différents éléments permettant de poser le cadre des données qui y sont contenues, avant de procéder à leur analyse dans un prochain chapitre.

Sur le plan géographique, la zone de recherche de mon enquête personnelle s'est essentiellement limitée à la Basse-Bretagne¹ et à la langue bretonne. Seuls deux témoignages du pays Gallo ont été pris en compte, qui m'ont été adressés via Facebook par des personnes tenant à faire savoir que les méthodes décrites pour la Basse-Bretagne avaient également eu cours en Haute-Bretagne.

La répartition des témoignages entre les départements est la suivante :

- 77 dans le Finistère² ;
- 14 dans les Côtes-d'Armor³ (dont une institutrice qui a enseigné dans trois écoles distinctes) ;
- 6 dans le Morbihan⁴ ;
- 1 en Ille-et-Vilaine⁵.

On constate une large prédominance des témoignages relatifs à des écoles situées dans le Finistère, d'une part parce que ce département est le seul qui ait été brittophone dans son

¹ C'est-à-dire au Finistère et aux moitiés ouest des Côtes-d'Armor et du Morbihan.

² Les 77 témoignages finistériens sont répartis entre 47 communes et 23 cantons² : cantons de Lannilis (17 témoignages), Plabennec (9), Saint-Renan (9), Châteauneuf-du-Faou (3), Lesneven (5), Plouescat (4), Briec (3), Carhaix (3), Plogastel-Saint-Germain (3), Ploudalmézeau (3), Plouzévédé (3), Pleyben (2), Pont-Aven (2), Châteaulin (1), Daoulas (1), Douarnenez (1), Fouesnant (1), Huelgoat (1), Landivisiau (1), Lanmeur (1), Le Faou (1), Le Folgoët (1), Quimper (1), Rosporden (1).

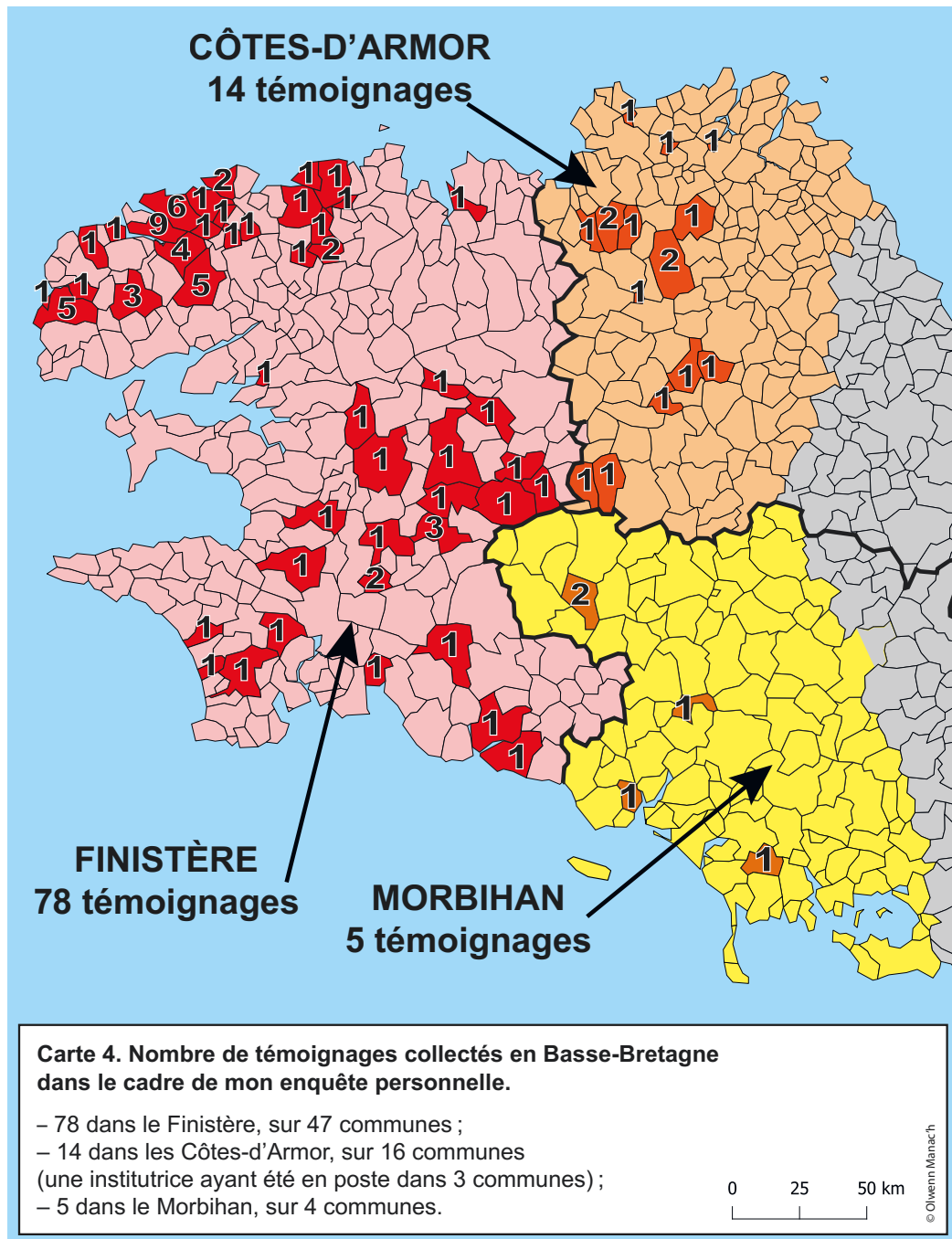
NB: les cantons ici pris en compte sont ceux qui existaient au XX^e siècle, avant le redécoupage décidé en 2013.

³ Dans les Côtes-d'Armor, les 14 témoignages concernent 17 écoles, qui se partagent entre 14 communes sur 10 cantons : cantons de Belle-Isle-en-Terre (3 témoignages), Plouaret (3), Callac (2), Maël-Carhaix (2), Bégard (1), Bourbriac (1), La Roche-Derrien (1), Perros-Guirrec (1), Plestin-les-Grèves (1), Tréguier (1).

⁴ Dans le Morbihan, les 6 informateurs évoquent des écoles dans cinq communes et cinq cantons : cantons de Guéméné-sur-Scorff (2 témoignages), Allaire (1), Belz (1), Le Faouët (1) et Lorient (1).

⁵ Le témoignage en Ille-et-Vilaine est situé dans le canton de Fougères.

intégralité (la frontière linguistique traversant les Côtes-d'Armor et le Morbihan), et d'autre part parce que c'est l'endroit où mes réseaux sont les plus étendus.



Ma collecte étant tardive, les témoins exposent généralement des faits survenus entre 60 et 110 ans auparavant. Il s'agit par conséquent, pour une bonne moitié, de témoignages indirects : ils sont 48 à évoquer des pratiques qui leur ont été décrites par des personnes de leur entourage, et 50 à raconter leur propre expérience scolaire.

Concernant la ventilation par genres, 53 fiches concernent des hommes, 42 des femmes, et 3 émanent de groupes de plusieurs individus.

Les années de naissance sont connues pour 87 informateurs, et vont de 1884 à 1958, selon la répartition suivante :

- 1 personne née en 1884,
- 3 personnes nées dans les années 1890,
- 6 personnes dans les années 1900,
- 8 personnes dans les années 1910,
- 31 personnes dans les années 1920,
- 25 personnes dans les années 1930,
- 13 personnes dans les années 1940,
- 1 personne née en 1958,

auxquelles s'ajoute une institutrice née en 1925 (en poste à partir de 1945) et 9 personnes dont l'âge n'est pas connu.

Il va de soi que dans cette liste celles et ceux qui sont nées avant 1900 et au tout début du XX^e siècle sont décédés et que les informations à leur sujet ont donc été recueillies auprès de leurs proches, essentiellement leurs descendants.

Ils sont par ailleurs 59 à faire état de la pratique du « symbole » à l'école, alors que 30, dont la fille d'une institutrice, retracent les punitions subies sans qu'il ne soit question d'objet stigmatisant ; enfin, 9 informateurs ne mentionnent pas de punitions autres que des réprimandes et se souviennent même, pour certains, qu'il était autorisé de parler breton dans leur école.

Signalons pour terminer que ces témoignages sont de qualité variable, c'est-à-dire qu'ils sont plus ou moins complets et comportent plus ou moins d'informations. Toutes les questions étaient en effet posées à l'ensemble des témoins, mais beaucoup d'entre eux n'étaient pas en mesure de répondre à la totalité des items : d'une part, ils ne se souvenaient pas de tous les détails à propos de tel ou tel aspect de la pratique; d'autre part, l'âge de certains d'entre eux induisait une certaine fatigabilité qui limitait le temps de l'exercice ; enfin, dans le cas des témoignages indirects, la personne ayant connu l'interdit linguistique à l'école n'avait pas toujours dépeint par le menu à ses enfants, ses petits-enfants, ou à son époux ce qu'elle avait vécu.

2.2.1.2. Les sources complémentaires

Afin de consolider les premiers résultats obtenus grâce à cette collecte personnelle, il m'a semblé nécessaire de rechercher parallèlement d'autres sources. Pour les raisons exposées plus haut (ancienneté des faits et âge de ceux qui les ont connus), le nombre de potentiels informateurs encore en vie est en effet limité, et leur mémoire parfois sujette à caution. J'ai donc recherché, en priorité, des témoignages recueillis à des périodes plus proches des faits, estimant que cette proximité induirait éventuellement des données plus précises et plus complètes.

Pour cela j'ai exploré principalement, d'une part, des enregistrements et des vidéos réalisés par des collecteurs individuels, et d'autre part des enquêtes linguistiques et sociolinguistiques comportant des sections sur le sujet de la langue à l'école. Il s'agissait ici de faire masse, l'accumulation d'un grand nombre de documents permettant de palier le côté ténu, voire fragile, de certains d'entre eux, grâce au croisement des informations. La question de la fiabilité des témoins, que nous étudierons plus loin, est en effet essentielle sur un sujet tel que celui-ci, pour lequel les sources écrites sont rares.

Ma base de données s'est ainsi enrichie de plus de 500 témoignages supplémentaires. Recueillis dans d'autres contextes et à d'autres périodes, ils sont hétérogènes, tant par leur contenu que par leur forme ou leur ampleur :

- Certains fonds regroupent des centaines de témoignages, quand l'apport des collecteurs individuels se limite parfois à un ou deux enregistrements.
- Les enquêtes encadrées ont recours à un schéma régulier de questions, allant d'entretiens directifs à semi-directifs, alors que les sources autobiographiques sont des récits de vie personnelle qui suivent leur propre cheminement, et durant lesquels les interventions des enquêteurs sont limitées.
- On trouve aussi dans la collecte de simples notes d'entrevues de quelques lignes, que j'ai néanmoins prises en compte quand elles étaient suffisantes pour venir en complément d'autres témoignages dans telle ou telle école, commune ou canton.

Sur le plan des contenus, dans la majorité des cas, le sujet de l'interdit linguistique n'est que l'un des thèmes abordés, et il est traité de façon plus ou moins approfondie selon l'intérêt et la réactivité des collecteurs.

2.2.1.2.1. Travaux de maîtrise

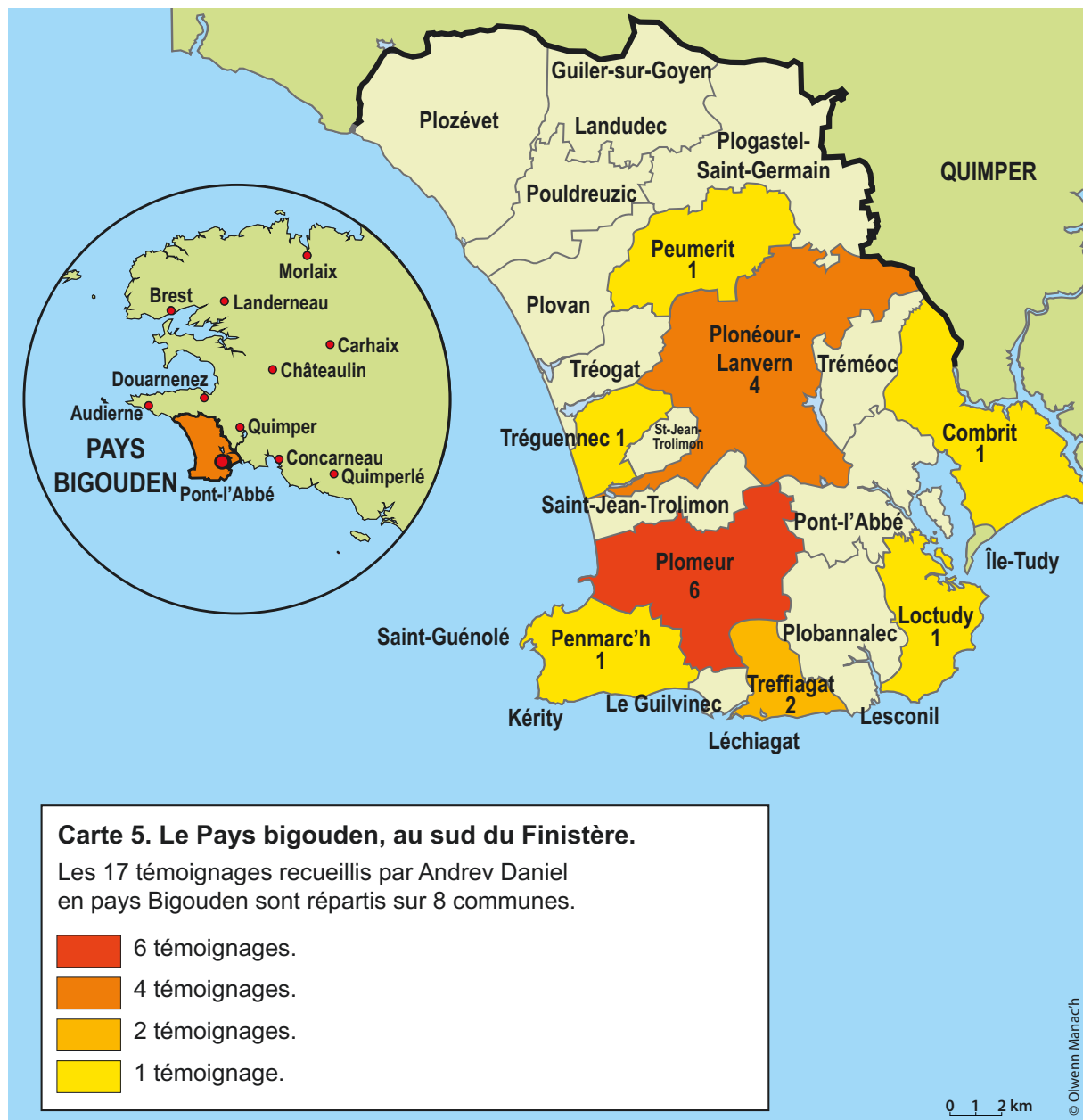
Deux mémoires de maîtrise font exception puisqu'ils sont consacrés précisément à l'interdiction de parler breton à l'école, et qu'ils font une large place au « symbole ». Reposant sur des enquêtes sous forme de questionnaires enregistrés ou écrits, ils se sont révélés particulièrement intéressants : l'une de ces maîtrises, datant du milieu des années 1980, se concentre sur le pays bigouden (sud-ouest du Finistère), quand l'autre, légèrement plus tardive, est consacrée à l'ouest des Côtes-d'Armor (Trégor et Haute-Cornouaille).

2.2.1.2.1.1. L'enquête de maîtrise d'Andrev Daniel

Soutenue en 1986, la maîtrise d'Andrev Daniel a été menée sous la direction de Per Denez à l'université Rennes 2. Le sujet en était simplement *Ar vuoc'h*, « la vache », du nom souvent donné au « symbole » en Bretagne¹.

¹ Le mémoire est consultable à la bibliothèque centrale de l'université Rennes 2, sous le titre *Eñvorennoù skol etre an daou vrezel* (« Souvenirs d'école entre les deux guerres »).

L'enquête a été réalisée dans la partie sud du Finistère, essentiellement en pays Bigouden, une aire culturelle située au sud-ouest de Quimper, en Cornouaille, et particulièrement connue du grand public pour ses coiffes de haute taille. Les écoles fréquentées dans leur enfance par les personnes interrogées sont réparties sur onze communes¹.



Les entretiens étaient menés en breton et enregistrés, puis transcrits dans le cadre du mémoire de maîtrise, auquel j'ai eu accès. La trame des interviews reposait sur une brève liste de questions, qui permettait à l'enquêteur de relancer ses interlocuteurs à son gré selon les réponses obtenues :

¹ Plomeur (7 témoignages), Plonéour (4), Peumerit (1), Combrit (1), Tréguennec (1), Penmarc'h (1), Tréogat (1), Loctudy (1), Pluguffan (1), Saint-Evarzec (1) et Langolen (1), ces trois dernières étant à l'extérieur du pays bigouden.

Questionnaire 2. L'interdit linguistique à l'école et la pratique du symbole.

Trame des entretiens menés en Bretagne par Andrev Daniel vers 1985.

- **Quel est votre nom ?**
- **Quel est votre âge ?**
- **Où êtes-vous allé à l'école ?**
- **Le maître d'école savait-il le breton ?**
- **Quel âge avait-il ?**
- **Que vous faisait-on si vous parliez breton ?**
- **Vous gardait-on en pénitence en fin de journée ?**
- **Dans quelle classe cela se produisait-il ?**
- **Était-ce un jeu pour vous ?**
- **Que disaient vos parents quand vous rentriez à la maison ?**

Ils sont 20 à avoir répondu au questionnaire, répartis entre 14 hommes et 6 femmes. Tous sont des témoins directs, qui ont eux-mêmes vécu les faits qu'ils décrivent.

Le plus âgé est né en 1907, c'est-à-dire qu'il avait 78 ou 79 ans à l'époque de l'enquête. La plus jeune est quant à elle née en 1938 et avait donc 47 ou 48 ans lorsqu'elle a été interrogée. Pour le reste, on compte deux participants nés en 1908, cinq dans la décennie 1910, six dans les années 1920, et cinq dans les années 1930. Une personne ne donne pas sa date de naissance.

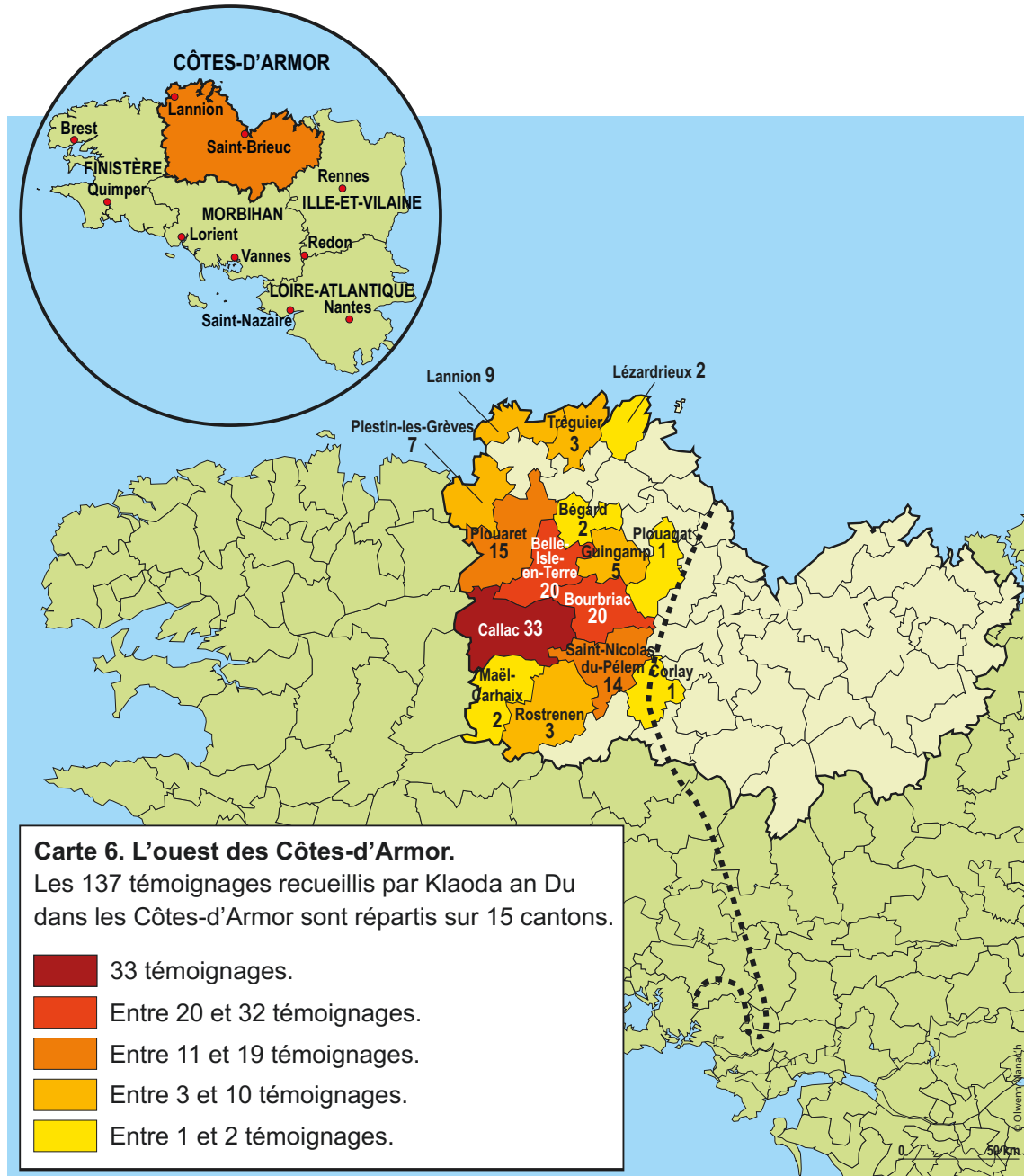
Sur ces 20 témoignages, 17 informateurs ont connu le « symbole » et les trois autres simplement des punitions pour avoir parlé breton à l'école. Cette forte présence des sanctions contre le breton à l'école, et tout particulièrement le recours au « symbole », s'explique par le fait que tel était précisément le sujet de l'étude d'Andrev Daniel.

2.2.1.2.1.2. L'enquête de maîtrise de Klaoda An Du

Un second mémoire de maîtrise, également sous la direction de Per Denez à l'université Rennes 2, a été soutenu en 1990 par Klaoda An Du (Claude Le Du). Il a été publié par les éditions Hor Yezh en 1992 sous le titre *Histoire d'un interdit – Le breton à l'école*.

Contrairement à l'étude précédente, l'enquêtrice ne s'est pas focalisée sur un petit nombre de témoignages approfondis, mais en a collecté une grande quantité (plus de 130), allant de quelques lignes de renseignements pris à la volée à des récits parfois très documentés.

Sa zone d'enquête était circonscrite à l'ouest du département des Côtes-d'Armor, à l'époque les Côtes-du-Nord, c'est-à-dire la partie brittophone, constituée du Trégor et d'une partie de la Haute-Cornouaille. Les personnes interrogées ont été scolarisées, ou ont enseigné, dans 60 communes différentes¹.



Le questionnaire, bien plus détaillé que le précédent, s'articulait ainsi dans sa version la plus complète :

¹ Sont ainsi concernés les cantons de Callac (33 témoignages), Belle-Ile-en-Terre (20), Bourbriac (20), Plouaret (15), Saint-Nicolas-du-Pélem (14), Lannion (9), Plestin-les-Grèves (7), Guingamp (5), Rostrenen (3), Tréguier (3), Bégard (2), Lézardrieux (2), Maël-Carhaix (2), Corlay (1) et Plouagat (1).

Questionnaire 3. L'interdit linguistique à l'école et la pratique du symbole.

Questionnaire soumis aux témoins de l'enquête de Klaoda an Du vers 1989.

Nom de l'informateur :

Année de naissance :

Profession :

- Années de scolarisation :
- École :
 - publique
 - privée
- Lieu :
- Langue utilisée par les enfants :
 - Chez eux
 - Dans la classe
 - Dans la cour de l'école
- Langues des parents :
 - Entre eux
 - Avec les enfants
- Nom de l'instituteur :
- Langue de l'instituteur :
 - Dans la classe
 - Dans la cour de récréation
 - Hors de l'école
- Méthode(s) utilisée(s) pour enseigner le français :
- Était-il interdit de parler breton ?
 - Dans la classe
 - Dans la cour
- Étiez-vous puni quand vous parliez breton ?
- Les punitions étaient-elles les mêmes selon les âges ?
- Y avait-il des instructions officielles ?
- Éventuellement, nom utilisé pour désigner l'objet que l'on donnait à l'enfant qui avait parlé breton.
- Avez-vous entendu utiliser le mot « symbole » pour désigner cet objet ?
- Le catéchisme était-il :
 - En breton ?
 - En français ?
- La messe était-elle :
 - En latin ?
 - En breton ?
 - En français ?
- Le sermon ?
- L'avenir du breton ?
- L'enseignement du breton ?
- Observation(s) – Souvenir(s) – Anecdote(s)...

L'ensemble des documents réunis ne pouvait être reproduit in extenso dans le mémoire, qui se concentre sur l'analyse du matériel recueilli. L'auteur a cependant mis à ma disposition l'intégralité de ses questionnaires, transcriptions d'enregistrements et notes d'entretien, de telle sorte que j'ai pu travailler à partir des deux sources : la maîtrise publiée et ses documents de travail.

La masse d'archives écrites que j'ai pu consulter était disparate, de formes et de niveaux de précision divers, et il m'a fallu dépouiller en les croisant avec le texte du mémoire. J'ai finalement retenu 137 témoignages¹, à partir des documents qui me semblaient contenir suffisamment d'informations pour être considérés comme fiables :

- 57 questionnaires, remplis de façon plus ou moins complète ;
- 71 notes prises de façon libre, plus ou moins étayées : 55 de ces témoignages sont renforcés par le fait qu'ils sont présents dans deux types de documents et leurs informations peuvent donc être croisées, alors que 16 d'entre eux apparaissent uniquement une fois et peuvent par conséquent être considérés plus fragiles ; certains sont par ailleurs précis et détaillés, quand quelques autres tiennent en deux ou trois lignes, cette brièveté impliquant également une plus grande marge d'erreur.
- 6 transcriptions d'enregistrements, pour un total de 8 témoignages (deux des enregistrements en comptant chacun deux) ;
- 1 témoignage d'instituteurs, sous la forme d'une lettre libre.

On peut supposer que la plupart de ces informateurs sont des témoins directs, car la période de collecte (fin des années 1980) n'est pas si éloignée de l'époque de la substitution linguistique à l'école, et il était donc encore aisé de trouver des personnes ayant connu l'interdiction de parler breton. Cela étant, le degré de certitude sur ce point est différent selon les cas :

- Les 57 questionnaires sont des témoignages directs ;
- Il en va de même pour les huit témoignages enregistrés, à l'exception de l'un d'entre eux, où une femme évoque la scolarité de son père ;
- La lettre rédigée par un instituteur décrivant ses méthodes est clairement un témoignage direct également ;
- Quant aux 71 notes manuscrites qui complètent le fonds, les éléments fournis me paraissent suffisamment étayés ou explicites pour être retenus comme des témoignages directs dans 36 cas. Deux autres exemples sont assez clairement indirects. Pour le reste, c'est-à-dire 33 contributions, il est probable qu'il s'agisse en majorité de témoignages directs, mais en l'absence d'informations suffisamment tangibles, je les considère comme incertains sur ce point.

Tout compte fait, je retiens donc que parmi les témoignages collectés par Klaoda An Du, 101 sont directs, 3 sont indirects, et 33 ne sont pas suffisamment précis pour qu'il soit possible de trancher.

¹ Klaoda An Du a quant à elle travaillé sur 130 témoignages, j'en ai donc retenu 7 de plus, notamment des contributions qui ne répondaient pas à la question de l'interdit mais fournissaient des commentaires intéressants.

Sur le plan du genre, la répartition entre les informateurs ressort comme suit :

- 69 hommes,
- 59 femmes,
- 2 couples d'instituteurs,
- 7 personnes pour lesquelles aucun élément (prénom etc.) ne permet de déterminer s'il s'agit d'hommes ou de femmes.

Les années de scolarisation vont de 1898 à 1967, ce qui implique que les informateurs avaient entre 22 et 91 ans à l'époque de l'enquête en 1989. Plus précisément, on trouve¹

- 1 témoin né dans la décennie 1890,
- 8 nés dans la décennie 1900,
- 29 environ dans la décennie 1910,
- 32 environ dans la décennie 1920,
- 33 environ dans la décennie 1930,
- 22 environ dans la décennie 1940,
- 6 dans la décennie 1950,
- 1 dans la décennie 1960.

A ces chiffres il faut rajouter :

- 2 personnes dont rien ne permet de déterminer la date de naissance ;
- 3 instituteurs (en réalité deux hommes et un couple) qui donnent seulement les périodes où ils enseignaient eux-mêmes en milieu brittophone : de 1945 à 1948 pour l'un, de 1955 à 1964 pour le deuxième, et de 1946 à 1958 pour les troisièmes.

Quant aux sanctions pour s'être exprimé en breton, sur les 137 témoignages :

- 48 personnes (47 anciens élèves et un ancien instituteur) déclarent avoir subi ou utilisé le « symbole » à l'école ;
- 49 se souviennent de punitions diverses sans recours à un objet stigmatisant ;
- 19 font état d'un interdit sans punitions autres que des remontrances, mais un précise que la terreur était telle que les punitions n'étaient pas nécessaires ;
- 9 parlent de l'interdit mais sans précisions sur d'éventuelles sanctions ;
- 9 affirment que le breton était autorisé, mais 3 d'entre eux précisent qu'il était recommandé de parler français.
- 3 ne répondent pas à ces questions, mais donnent des commentaires intéressants et je les ai donc pris en compte.

¹ Les dates de naissance sont indicatives pour une partie de ceux qui sont nés dans les années 1910, 1920, 1930 et 1940 car ce sont souvent les dates de scolarisation qui sont données par les témoins. Le cas échéant, pour déterminer une date de naissance approximative, j'ai considéré que l'âge de scolarisation moyen était de 8 ans pour les élèves nés dans les années 1900, 7 ans pour ceux nés dans les années 1910 et 1920, 6 ans pour ceux nés dans les années 1930 et 1940, 5 ans pour ceux nés dans les années 1950, et 4 ans pour ceux nés dans les années 1960. Cette règle est bien entendu arbitraire mais elle permet de se faire une idée générale de la période des faits.

2.2.1.2.2. Enquêtes sociolinguistiques

J'ai par ailleurs exploré deux enquêtes portant globalement sur l'usage de la langue bretonne et dont une section abordait les pratiques scolaires : la première, « Mémoire d'un dommage », remonte aux années 1995-1996, et la seconde, « Brezhoneg war an dachenn » est plus récente puisqu'elle a démarré en 2011 et s'est poursuivie jusqu'en 2018.

2.2.1.2.2.1. L'enquête « Mémoire d'un dommage » (1994-1996)

L'étude intitulée « Mémoire d'un dommage », consacrée à la langue bretonne, a été mise en œuvre par le sociologue Gérard Prémel au milieu des années 1990 pour le compte de l'AREAR (Atelier de Recherche sur l'Environnement, l'Aménagement et la Régionalisation). Elle a donné lieu à mi-parcours, en juin 1995, à une publication dans la revue « Langage et société », intitulée *Anamnèse d'un dommage. Ou comment le français est venu aux Bretons*¹. L'auteur décrit ainsi la façon dont s'est articulée son enquête :

« L'échantillon a été construit selon des ratios cohérents et représentatifs avec l'aide du responsable de l'INSEE régional, lui-même acteur de la réflexion sur l'évolution du breton (Laurent, 1990, 1992, 1994). Sur une centaine de personnes prévues, une cinquantaine ont déjà été interviewées, sur la base d'un guide d'entretien semi-directif construit à partir d'entretiens préalables. (...). Il comporte deux stratifications croisées :

- 1) La répartition des bretonnants Trégorrois, Léonards, Cornouaillais et Vannetais², par rapport au total de la population bretonnante aux alentours de 1920, dans chacun de ces quatre anciens évêchés à dominante celtophone, en respectant les ratios connus urbain/rural.
- 2) La stratification par tranche d'âge suivant la situation démographique qui concerne notre enquête, soit la répartition des personnes : nées avant 1915 (inclus), nées entre 1916 et 1920, nées entre 1921 et 1930 »³.

Le questionnaire utilisé par les enquêteurs de Gérard Prémel tenait sur sept pages et comprenait 56 questions. Je n'ai retenu ici que celles qui ont trait, de près ou de loin, aux pratiques vis-à-vis du breton à l'école et à la transmission de la langue :

¹ Gérard Prémel, *Anamnèse d'un dommage. Ou comment le français est venu aux Bretons*, in *Langage et société*, juin 1995, n°1, vol. 72.

² Si la présente étude utilise les strates administratives françaises (départements et cantons), Gérard Prémel a eu recours à un classement par « pays », des aires culturelles et historiques correspondant aux anciens évêchés. Le pays de Léon recouvre la partie nord du Finistère ; la Cornouaille s'étend sur sa partie sud (Basse-Cornouaille) et mord sur le Morbihan et les Côtes-d'Armor (Haute-Cornouaille); le Trégor est composé de la partie nord-ouest des Côtes-d'Armor et de quelques communes du Finistère ; et le pays de Vannes comprend quant à lui la majeure partie du Morbihan.

³ Gérard Prémel, *op. cit.*, p. 56.

Questionnaire 4. L'interdit linguistique à l'école et la transmission de la langue.

Section du questionnaire soumis aux témoins de l'enquête de Gérard Prémel,
« Mémoire d'un dommage », vers 1994-1996.

Nom
Prénom
Date de naissance
Lieu de naissance
Profession des parents

- Commune de domiciliation durant la scolarité :
- Nom de l'école :
 - Privée (ordre)
 - Publique
- Age de la première inscription à l'école :
- Connaissance du français au début de la scolarisation :
 - Aucune
 - Quelques mots. Par exemple :
 - Peu parlé mais bien compris
 - Parlé couramment mais moins bien que le breton
 - Parlé couramment aussi bien que le breton
- Durée de la scolarité primaire :
- Sexe de l'enseignant dans les 2 premières années de scolarité :
- Origine géographique de l'enseignant (ou des premiers enseignants) :
- L'enseignant comprenait-il le breton :
 - Oui
 - Non
 - Ne sait pas
- Attitude de l'enseignant initial par rapport à la pratique du breton à l'école (première année d'inscription en primaire, éventuellement en maternelle) :
- Attitude des enseignants suivants (2^e, 3^e et 4^e année du primaire) :
- Est-ce qu'on était censé ne pas parler breton en récréation ?
- Si sanctions il y avait par rapport à la pratique du breton à l'école, quelles étaient-elles ?
- Modalités d'application des sanctions :
- Position et commentaire des adultes par rapport à ces sanctions :
 - dans le bourg (ou le quartier)
 - dans le hameau (ou le voisinage)
 - dans la famille
- Rôle des frères et sœurs dans l'apprentissage du français :
- Rôle des frères et sœurs par rapport à la pratique du breton :
- Position des parents par rapport à la connaissance du français et la pratique du breton :

- Y avait-il du plaisir à parler breton :
 - à la maison
 - entre voisins
 - au sein de la famille
 - entre enfants du même âge

Pourquoi ?
- Y avait-il un ou des livres en breton à la maison dans votre enfance ?
Si oui le(s)quel(s) ?
- Plus tard, parliez-vous couramment le breton à vos enfants (années de naissance de ces enfants) ?
 - Oui
 - Non
- Vous vous adressiez à eux en français dès leur plus jeune âge ?
 - Oui
 - Non
- Vous vous adressiez à eux en français, mais parliez-vous devant eux entre adultes en breton ?
 - Oui
 - Non
- Leur avez-vous parlé en breton ?
 - Oui
 - Non
- Sinon l'ont-ils quand même appris ?
 - Oui
 - Non
- De quelle manière (avec des livres, en ayant recours à une personne de la famille, à une personne extérieure à la famille) :
- Vos enfants parlent-ils le breton :
 - couramment
 - moins bien que le français
 - assez mal
 - quelques mots
 - pas du tout
- Vous reprochent-ils de ne pas leur avoir appris ?
 - Oui
 - Non
- Vos petits-enfants parlent-ils le breton :
 - couramment
 - moins bien que le français
 - assez mal
 - quelques mots
 - pas du tout
- Vous reprochent-ils de ne pas leur avoir appris ?
 - Oui
 - Non

- Vos enfants ont-ils eu des problèmes pour l'apprentissage du français quand ils sont allés à leur tour à l'école ?
Si oui lesquels ?
- Parlent-ils en breton à leurs enfants (vos petits-enfants) ?
- Trouviez-vous juste les sanctions qui vous étaient infligées à l'école dans l'apprentissage du français ?
 Oui
 Non
Pourquoi ?
- Vous est-il arrivé d'être dénoncé au maître ou à la maîtresse pour avoir parlé breton :
 à l'intérieur de l'école
 à l'extérieur de l'école
- S'est-on moqué de votre façon de parler français à l'école ?
- S'est-on moqué de votre façon de parler français hors de l'école ?
Si oui par quelle sorte de personne ?
Dans quelles circonstances ?
- S'est-on moqué de la façon de parler français de vos enfants à l'école ?
- S'est-on moqué de la façon de parler français de vos enfants hors de l'école ?
Si oui par quelle sorte de personne ?
- Lisez-vous des articles ou des livres en breton ?
- Selon vous, le breton a-t-il sa place aujourd'hui parmi les autres langues européennes ?
 Oui
 Non
- Si oui, quelle place ?
- Si non pouvez-vous dire pourquoi en deux mots ?

Gérard Prémel a bien voulu me confier l'ensemble des documents de travail de l'étude, et j'ai ainsi pu travailler sur 109 questionnaires. J'en ai éliminé quelques-uns qui présentaient peu d'intérêt pour mon étude :

- 3 informateurs qui ne répondaient pas à la série de questions sur l'école ;
- 1 personne qui parlait essentiellement français dans son enfance et était évasive sur la question de l'interdit.

Ce sont donc finalement 105 témoignages que j'ai pris en compte.

La zone géographique concernée par l'étude est cette fois l'ensemble de la Basse-Bretagne, avec des informateurs ventilés comme suit :

- 59 personnes scolarisées dans le Finistère ;
- 30 personnes scolarisées dans les Côtes-d'Armor ;
- 16 personnes scolarisées dans le Morbihan.

Ici encore, la forte présence des interlocuteurs finistériens est due au fait que la totalité de ce département est concernée par l'enquête, contrairement aux Côtes-d'Armor et au Morbihan dont seulement la partie ouest était largement brittophone.

Les 59 témoignages situés dans le Finistère se répartissent entre 46 communes sur 19 cantons. Le département en comptant alors 54¹, dont 13 pour les seules villes de Brest et Quimper, ce sont près de la moitié des cantons non urbains² qui ont été touchés par l'enquête. Dans les Côtes-d'Armor, on dénombre 30 témoignages sur 19 communes, au sein de 10 cantons³.

Dans le Morbihan, enfin, les 16 témoignages concernent 12 communes et 7 cantons⁴.

L'ampleur de la zone de collecte permettra de tirer des conclusions plus larges que les deux précédentes enquêtes menées sur des aires géographiques plus restreintes (pays bigouden, Trégor et Haute-Cornouaille).

A priori, en l'absence d'indications contraires, la totalité des 105 documents rassemblés sont des témoignages directs, les personnes interrogées ayant elles-mêmes vécu les faits qu'elles rapportent.

On constate que la répartition entre les sexes est équilibrée, puisqu'on compte 54 hommes et 51 femmes.

Les informateurs sont nés entre 1901 et 1937 et constituent donc une cohorte homogène, centrée sur une période d'environ un tiers de siècle ; la scolarisation est, dans la plupart, des cas, antérieure à la seconde guerre mondiale.

La décennie 1920 est la plus représentée avec 45 participants ; viennent ensuite les années 1910 (32 participants) ; puis les années 1930 (16) ; et enfin les années 1900 avec 12 individus.

¹ Les cantons sont ceux existant à l'époque de l'enquête, avant la large diminution de leur nombre en 2015.

² Cantons de Pont-Croix (9 témoignages), Plogastel-Saint-Germain (6), Carhaix (4), Châteaulin (4), Crozon (4), Guilvinec (4), Pont-l'Abbé (4), Saint-Pol-de-Léon (4), Daoulas (3), Huelgoat (3), Lesneven (3), Morlaix (3), Saint-Thégonnec (3), Châteauneuf-du-Faou (1), Guipavas (1), Landerneau (1), Plouigneau (1), Saint-Renan (1), et Scaër (1).

³ Cantons de Rostrenen (7), Gouarec (4), La-Roche-Derrien (4), Maël-Carhaix (4), Plouaret (4), Belle-Isle-en-Terre (2 témoignages), Bourbriac (2), Lannion (1), Perros-Guirrec (1), et Saint-Nicolas-du-Pélem (1).

⁴ Cantons de Baud (7), Guémené-sur-Scorff (2), Hennebont (2), Plouay (2), Locminé (1), Gourin (1) et Pontivy (1).

Parmi ces témoins,

- 24 personnes affirment avoir connu le « symbole » à l'école ;
- 31 évoquent seulement des punitions ;
- 22 parlent d'un interdit sans punitions au-delà des réprimandes ;
- 3 font état d'un interdit mais sans préciser s'il donnait lieu à punition ;
- 17 disent que le breton était toléré ;
- 8 ne donnent pas de réponses claires sur l'interdit linguistique mais j'ai conservé leurs témoignages car ils contiennent des éléments intéressants.

Selon les questionnaires qui m'ont été confiés par Gérard Prémel, 24 informateurs sur 105, soit 23 % d'entre eux, attestent le recours au « symbole » dans l'école de leur enfance. L'auteur de l'enquête écrit pourtant dans le long article que près de 70 % de ses interlocuteurs avaient connu « la classique course de relais de la *chasse au breton* »¹. La probité du chercheur n'étant pas en cause, je déduis que, soit je n'ai pas eu accès à l'ensemble de ses documents (ce qui est tout à fait possible car il donne par ailleurs dans son texte des exemples qui ne figurent pas dans les questionnaires), soit le pourcentage qu'il énonce concerne en fait tous les témoins faisant état d'un interdit sévère. En l'absence de précisions, je m'en tiens aux documents dont j'ai disposé, et donc à l'estimation basse de 24 exemples de recours au « symbole ».

2.2.1.2.2.2. L'enquête « Brezhoneg war an dachenn »

De 2011 à 2018, Nelly Blanchard et Mannaig Thomas, deux enseignantes-chercheuses du CRBC (Centre de Recherche Bretonne et Celtique) de l'UBO (Université de Bretagne Occidentale) à Brest ont conduit une enquête intitulée « *Brezhoneg war an dachenn* » (« Du breton sur le terrain »). Elles ont ainsi chargé, d'année en année, leurs étudiants en maîtrise de breton d'interroger des brittophones dans les trois départements de Basse-Bretagne. Les questionnaires s'articulaient en deux parties, l'une d'ordre purement linguistique et l'autre d'ordre sociolinguistique, comprenant quelques questions relatives à l'école.

Là encore, sur l'ensemble du questionnaire, j'ai retenu seulement les éléments pertinents pour ma propre enquête : tout d'abord les informations sur l'environnement linguistique de l'informateur, puis les questions sur l'école, et enfin les items sur la transmission de la langue :

¹ Gérard Prémel, *art. cit.*, pp. 76-77.

Questionnaire 5. La pratique du breton, l'interdit linguistique à l'école et la transmission de la langue.

Section du questionnaire soumis aux témoins de l'enquête menée par des étudiants de l'Université de Bretagne Occidentale (CRBC, Brest), « *Brezhoneg war an dachenn* », en 2011-2018.

1. Quelle langue parliez-vous quand vous étiez enfant ?

- Comment avez-vous appris le breton ? Où, avec qui ?
- Comment avez-vous appris le français ? Où, avec qui ?
- En quelle langue vos parents, vos grands parents s'adressaient-ils à vous ?
- En quelle langue leur répondiez-vous ?
- En quelle langue leur parliez-vous quand vous vous adressiez à eux en premier ?

2. En quelle(s) langue(s) vos parents et vos grands-parents se parlaient-ils entre eux ?

3. Av(i)ez-vous des frères et sœurs ? Connaissaient-ils le breton ?

- Quel âge ont-ils ?

4. Où parlait-on français ?

- A l'école uniquement, dans d'autres endroits ?
- Avec qui ?

7. Préférait-on parler breton ou français ? Pourquoi ?

- Parce qu'on était plus à l'aise ?
- Parce que ça « faisait mieux » ?
- Autres ?

8. En quelle année êtes-vous allé à l'école ?

- Est-ce que vous parliez breton à l'école parfois ? En classe/dans la cour
- Si enseignement catholique, lors des prières ?
- Y avait-il des punitions pour ceux qui parlaient breton ?
- Quel(s) type(s) de punition(s) ?
- Est-ce que c'étaient plutôt les filles ou les garçons qui parlaient breton à l'école ?

9. Quand les petits arrivaient à l'école, est-ce qu'on leur parlait breton ou uniquement français ?

- Si oui, qui leur parlait breton ?

10. En quelle(s) langue(s) parliez-vous au collège, au lycée ou dans les autres établissements de formation que vous avez fréquentés ?

- Était-ce possible d'y prendre des cours de breton ? L'avez-vous fait ?

14. Qui a parlé français pour la première fois à la maison : les adultes, les enfants ?

- Pour dire quoi ?
- A qui ? (entre hommes, entre femmes, entre frères et sœurs...) ?

15. Est-ce que ce sont plutôt les femmes ou les hommes qui parlaient français à la maison ou dans le voisinage ?

16. A partir de quand pouvez-vous dire qu'il y avait plus de français que de breton dans la famille ?

18. Quand vous êtes-vous marié ? Quelle langue vous parliez-vous entre conjoints ?

19. Lorsque vous avez eu des enfants, en quelle langue parliez-vous avec votre conjoint ?

20. En quelle langue parliez-vous à vos enfants ?

- Quand ils étaient tout petits
- Quand ils ont commencé à parler
- Ensuite
- Et maintenant

21. En quelle langue vous parlent vos enfants / vos petits-enfants ?

- Quand ils vous répondent ?
- Quand ils s'adressent à vous les premiers ?

22. Souhaiteriez-vous que vos enfants / petits-enfants apprennent le breton ?

- Pourquoi ?

Les entretiens étaient systématiquement enregistrés et présentent donc un grand avantage sur les études de Klaoda An Du et Gérard Prémel, qui, comportant essentiellement des documents écrits, ne pouvaient retenir tous les détails que permet une captation audio. J'ai eu accès à 88 de ces interviews, sur les 99 listées.

Six d'entre elles n'étaient pas exploitables, pour différentes raisons :

- la partie sur l'école n'était pas abordée (5 cas) ;
- l'informateur avait été scolarisé hors de Bretagne (1 cas).

Huit autres n'étaient pas réellement pertinentes dans le cadre présent :

- la question de l'interdit n'avait pas été posée (1 cas) ;
- certains interlocuteurs étaient nés trop tardivement pour le connaître (4 cas) ;
- d'autres avaient des souvenirs trop flous pour être pris en compte (3 cas).

Parmi les 74 enregistrements retenus après ces soustractions, plusieurs contenaient des interviews doubles, où deux personnes (mari et femme, frères et sœurs, etc.) étaient interrogées conjointement. A dix reprises, les expériences décrites étant différentes et je les ai par conséquent considérées comme deux témoignages distincts.

Il s'est par ailleurs avéré qu'un des participants était déjà présent dans l'étude de Gérard Prémel et que les informations fournies étaient concordantes, malgré la quinzaine d'années d'écart entre les deux enquêtes. Je l'ai par conséquent enlevé de la liste du CRBC pour éviter une redite.

C'est ainsi finalement un total de 83 témoignages que j'ai retenus de cette enquête.

De nouveau, c'est dans le Finistère que l'on trouve la plus grande partie des écoles fréquentées par les participants, pour la raison déjà évoquée. Nous avons en effet 51

témoignages dans ce département, répartis sur 46 communes et 33 cantons¹ (soit près de 75 % des 45 cantons finistériens de l'époque).

Les 22 témoignages des Côtes-d'Armor concernent des écoles situées sur 21 communes et 16 cantons².

Quant au Morbihan, les dix témoignages pris en compte portent sur 9 communes et 8 cantons³

La grande majorité des contributions, 74 sur 83, provient de témoins directs, qui relatent ce qu'ils ont eux-mêmes vécu ; ils sont donc par ailleurs 9 à rapporter des faits qui leur ont été racontés par des proches.

La répartition entre hommes et femmes est plutôt équilibrée avec 43 témoignages masculins pour 40 témoignages féminins.

En ce qui concerne l'âge, les années de naissance sont ventilées comme suit⁴ :

- 4 témoignages concernent des personnes nées aux alentours des années 1900 et 1910 ; trois d'entre eux sont indirects, et un provient d'un interlocuteur âgé de 100 ans au moment de l'entretien, en 2014.
- 24 sont nés dans les années 1920 ;
- 35 dans les années 1930 ;
- 17 dans les années 1940 ;
- 3 dans les années 1950.

Enfin, sur ces 83 témoignages,

- 17 informateurs font état de l'usage du « symbole », en témoignages directs ou indirects ;
- 31 évoquent des punitions sans recours à un objet stigmatisant ;
- 8 déclarent qu'ils ont connu l'interdit mais sans sanctions spécifiques, hormis des remontrances,
- 5 confirment l'interdit mais ne précisent pas s'il donnait lieu à des punitions ;
- 11 affirment que s'exprimer en breton était autorisé ou toléré ;
- 11 ne répondent pas à la question, ou le font de façon peu claire, mais donnent par ailleurs des indications intéressantes.

¹ Cantons de Saint-Renan (4 témoignages), Saint-Thégonnec (4), Lannilis (3), Le Guilvinec (3), Plogastel-Saint-Germain (3), Daoulas (2), Landerneau (2), Lesneven (2), Plouigneau (2), Pont-Croix (2), Pont-l'Abbé (2), Arzano (1), Bannalec (1), Chateaulin (1), Châteauneuf-du-Faou (1), Concarneau (1), Crozon (1), Douarnenez (1), Fouesnant (1), Lanmeur (1), Plabennec (1), Pleyben (1), Ploudalmézeau (1), Ploudiry (1), Plouescat (1), Plouzévédé (1), Pont-Aven (1), Quimper (1), Quimperlé (1), Rosporden (1), Saint-Pol-de-Léon (1), Sizun (1) et Taulé (1).

² Cantons de Gouarec (3), Callac (2), Plestin-les-Grèves (2), Plouaret (2), Rostrenen (2), Bégard (1), Belle-Isle-en-Terre (1), Bourbriac (1), La Roche-Derrien (1), Lanvollon (1), Maël-Carhaix (1), Paimpol (1), Plouagat (1), Pontrioux (1), Saint-Nicolas-du-Pélem (1) et Tréguier (1).

³ Cantons de Baud (2), Pontivy (2), Belz (1), Grand-Champ (1), Groix (1), Guémené-sur-Scorff (1), Hennebont (1) et Plouay (1).

⁴ Ici encore, les dates de naissance ne sont pas données dans quelques-unes des contributions, en particulier dans trois cas où un fils ou une fille évoque son père ou sa mère sans donner sa date de naissance. Je les ai donc situées très approximativement dans une fourchette assez large.

2.2.1.2.2.3. Enquêtes sociolinguistiques individuelles

Outre ces deux grands projets qui ont bénéficié de la participation de nombreux enquêteurs distincts, plusieurs études ont été menées par des chercheurs individuels, généralement ancrés dans les communautés qu'ils explorent. J'ai retenu les travaux de huit d'entre eux, qui ont recueilli et publié les expériences de vie d'un total de 20 personnes longuement interrogées, en breton ou en français.

Le sociologue Fañch Élégoët nous permet de remonter jusqu'à la fin du XIX^e siècle à travers deux ouvrages et un enregistrement disponible en ligne, où il donne la parole à des brittophones natifs.

- Dans *Paysannes du Léon*¹, deux femmes nées en 1882, ainsi que la fille de l'une d'entre elles, toutes à l'école chez les sœurs à Plouguerneau dans le nord du Finistère, déclarent que le breton était interdit et sanctionné par le recours au « symbole ».
- Dans *Un den, ur vro*² (« Un homme, un pays »), on découvre les mémoires d'un paysan né en 1898 au Grouanec, une paroisse de Plouguerneau, où il a fréquenté d'abord l'école laïque, puis l'école chrétienne. Les deux établissements interdisaient la langue bretonne mais seul le second avait recours au « symbole ».
- Enfin, dans un entretien non publié mais enregistré et consultable sur le site *Dastumedia*³, un autre paysan, né également au Grouanec, mais dans les années 1930, déclare que le breton était alors autorisé à l'école qu'il fréquentait.

Plouguerneau est par ailleurs l'objet d'une monographie d'André Nicolas, intitulée *Plouguerneau se raconte*⁴, dont une partie est consacrée aux parcours scolaires de quelques ressortissants de la commune. Cinq d'entre eux, nés entre 1918 et 1933, décrivent les pratiques en vigueur pour imposer le français, tout particulièrement le « symbole ». J'ai complété les témoignages de ceux qui étaient encore en vie au moment de mon enquête par trois interviews filmées.

Nous restons dans le nord du Finistère avec l'historien Louis Élégoët, auteur quant à lui d'une monographie intitulée *Saint-Meen, Vie et déclin d'une civilisation paroissiale dans le Bas-Léon*⁵. Il ne s'agit pas ici d'une série de témoignages bruts et nominatifs comme dans les publications de Fañch Élégoët, mais de faits relatés par une trentaine de personnes que l'auteur a interrogées localement pour sa thèse de doctorat : elles y dépeignent notamment les pratiques des instituteurs de l'école laïque, de la fin du XIX^e siècle jusqu'à 1939, période durant laquelle les élèves étaient régulièrement humiliés par le port du « symbole ». Ne disposant pas de précisions sur les différents interlocuteurs de l'auteur, j'ai considéré ces récits

¹ Fañch Élégoët, *Paysannes du Léon*, Tud Ha Bro, Plouguerneau, 1980.

² Fañch Élégoët, *Un den, ur vro*, Hor Yezh n°101-102, Lesneven, 1975 ; publication en langue française : *Nous ne savions que le breton et il fallait parler français – Mémoire d'un paysan du Léon*, La Baule, Éditions Breizh hor bro, 1978.

³ <http://www.dastumedia.bzh>. Consulté le 28 juin 2022.

⁴ André Nicolas, *Plouguerneau se raconte*, mairie de Plouguerneau, Plouguerneau, 2011.

⁵ Louis Éleget, *Saint-Meen, Vie et déclin d'une civilisation paroissiale dans le Bas-Leon*, éditions Anthropos, Paris, 1981, p. 359.

comme un unique témoignage, d'autant plus que les faits relatés concernent une seule et même école.

Trois récits, recueillis par différents chercheurs dans le sud du Finistère, ont été publiés dans l'ouvrage collectif *Les paysans parlent*¹. Une religieuse, fille d'agriculteurs cornouaillais, née en 1910, y évoque le passage de son frère à l'école des frères de Pleyben, où l'on avait recours à « la vache » ; un agriculteur de Plovan en pays bigouden, né en 1921, raconte son expérience du « symbole » à l'école publique de la commune ; une femme née en 1925 à Coray déclare quant à elle avoir connu seulement les punitions.

Toujours dans le sud du Finistère, on trouve par ailleurs une collecte effectuée par Aline Gleoneg dans sa commune de Saint-Ivy en 1983, et publiée sous le titre *Heol an ed-du*² (« Le soleil du blé noir »). La section consacrée à l'école³ donne la parole essentiellement à des femmes, qui sont toutes allées chez les sœurs de Saint-Ivy : j'en ai retenu huit, celles qui donnent le plus d'informations sur notre sujet. Deux d'entre elles, nées en 1900, affirment bien que parler breton était interdit mais elles ne se souviennent pas de punitions ; trois autres, nées en 1913, 1915 et 1923 se rappellent la vache et les punitions ; les trois dernières, nées en 1902 et 1921, attestent seulement de punitions (dont une qui évoque un « papier dans le dos »), sans nommer le « symbole », mais les échanges étant groupés, il se peut qu'elles ne l'aient pas formulé parce que d'autres l'avaient déjà fait dans la conversation.

Mentionnons enfin le travail d'Armelle Audic qui, dans le cadre de sa thèse soutenue à l'Université de Bretagne Occidentale en 2013 et intitulée *La langue bretonne à Arradon au XX^e siècle. Réflexion sociolinguistique sur l'histoire du breton à travers un exemple particulier*, aborde la question du breton à l'école autour du golfe du Morbihan : elle fournit ainsi un témoignage indirect sur un homme né en 1873 et scolarisé à Séné à une époque où l'on y utilisait le « symbole », ainsi que le témoignage d'une femme née en 1891, qui évoque l'interdit à Arradon.

2.2.1.2.3. Collectes linguistiques enregistrées

Passons à présent à un autre type de travail de terrain, effectué par des collecteurs qui sillonnent, parfois depuis des décennies, les routes de Basse-Bretagne pour enregistrer en longueur des brittophones natifs sur toutes sortes de sujets, afin de faire ressortir tout à la fois les caractéristiques de leurs dialectes et divers éléments de leur vie passée.

Animés par le souci de préserver et de faire connaître le breton tel que les anciens le parlent encore, avec toutes ses richesses et ses subtilités linguistiques (vocabulaire, syntaxe, accents etc.) et mus par le sentiment d'urgence inhérent à une collecte auprès de personnes âgées susceptibles de disparaître rapidement, ils ont, chacun à sa façon, réuni des corpus impressionnants de plusieurs centaines d'heures d'enregistrements ou de vidéos, intégralement en langue bretonne.

¹ Fañch Élégoët (dir.), *Les paysans parlent*, Tud Ha Bro, Plouguerneau, 1979.

² Aline Gleoneg, *Heol an ed-du*, Hor Yezh, Lesneven, 1997.

³ *Op. cit.*, pp. 107-122

Une partie de ce matériel est accessible sur diverses bases de données sur Internet, et pour le reste ils m'ont fait parvenir des notes et des enregistrements personnels non publiés.

2.2.1.2.3.1. La collecte de Mikael Madeg (1975-2020)

Le collecteur qui m'a fourni le plus de matériel de terrain est sans nul doute Mikael Madeg, qui arpente le Léon, la partie nord du Finistère, depuis près d'un demi-siècle.

Il a ainsi interrogé plus de 2 000 locuteurs traditionnels, soit sur des thèmes précis pour lesquels ils étaient compétents (la pêche, le goémon, les chevaux, l'alimentation, la religion, les guerres, la politique, etc.), soit dans le cadre d'une recherche de termes spécifiques (noms de lieux, noms de famille, surnoms, fontaines, et surtout un dictionnaire du breton du Léon, en préparation). Ces entretiens, qui ne suivent pas un questionnaire unique et figé comme c'était le cas dans les enquêtes précédentes, sont par conséquent très différents les uns des autres. La place du breton à l'école n'y est habituellement pas abordée en tant que thème à part entière, mais beaucoup de témoins en parlent spontanément, tant ils sont étonnés de voir une personne extérieure s'intéresser de si près à leur langue, alors qu'elle leur avait été interdite durant leur scolarité.

Environ 220 de ces entretiens (menés pour la plupart de 1974 à 1979, puis en 1990 et 1991) ont donné lieu à des enregistrements. Ce sont ainsi peu ou prou 300 heures de conversation qui ont été gravées, et qui sont progressivement mises en accès libre sur le site Dastumedia¹. Mikael Madeg a bien voulu me confier l'ensemble des données collectées qui pouvaient m'être utiles : les enregistrements où le sujet de l'école est abordé, ainsi que ses notes d'entretiens lorsque ceux-ci n'étaient pas enregistrés. Enfin, durant les dernières années de ses recherches dans le cadre de l'élaboration de son dictionnaire, il m'a fait l'amitié de questionner systématiquement tous les informateurs qu'il rencontrait sur leur expérience de la langue bretonne à l'école.

J'ai ainsi pu travailler sur 80 témoignages, répartis en :

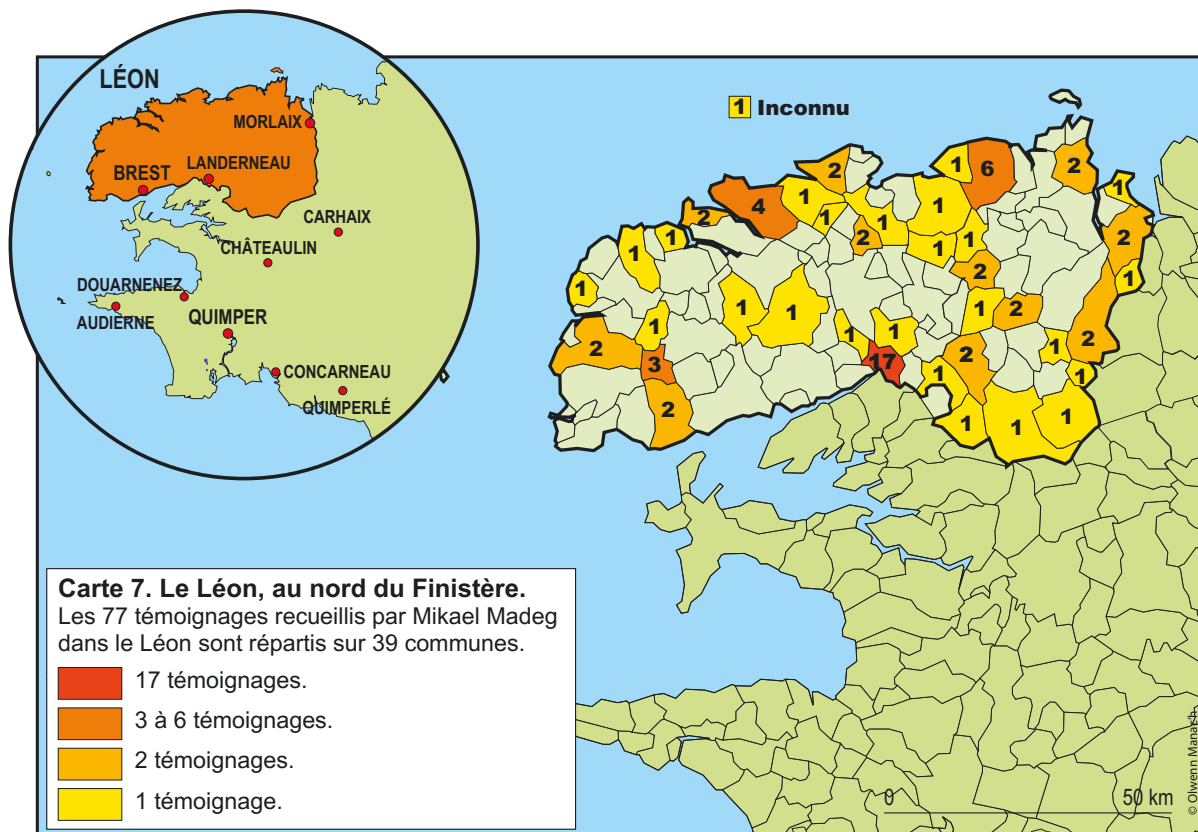
- 22 enregistrements,
- 56 notes d'entretiens,
- 2 récits personnels écrits par les témoins eux-mêmes.

Ici encore, le département de scolarisation de la majorité des informateurs est le Finistère (78 témoignages, dont 77 dans le Léon, la partie nord du département), auxquels s'ajoutent deux témoignages dans le Morbihan².

¹ <http://www.dastumedia.bzh/dyn/portal/index.seam?page=home>. Consulté le 28 juin 2022.

² Les écoles citées sont situées dans les cantons de Landerneau (18), Saint-Renan (8), Lannilis (7), Plouzévéde (87), Lesneven (6), Ploudiry (5), Plouescat (5), Taulé (5), Landivisiau (4), Ploudalmézeau (4), Sizun (3), Plabennec (2), Saint-Pol-de-Léon (2), Daoulas (1), Morlaix (1), Gourin (1) et Quiberon (1).

La carte ci-dessous montre la répartition des 77 contributions collectées par Mikael Madeg dans le Léon :



La grande majorité des propos recueillis sont des témoignages directs, puisqu'ils sont 69 à avoir vécu eux-mêmes les faits qu'ils décrivent, et seulement 10 à rapporter des faits expérimentés par des proches. A cela s'ajoute une note trop imprécise pour statuer sur ce point.

En ce qui concerne la répartition par genre, on compte 62 hommes pour 18 femmes.

Les dates de naissance des personnes dont l'expérience scolaire est relatée vont de 1866 à 1952 et se répartissent plus précisément comme suit :

- 1 personne née en 1866 (témoignage indirect),
- 1 personne née dans les années 1880 (témoignage indirect),
- 14 personnes nées dans les années 1900,
- 11 dans les années 1910,
- 25 dans les années 1920,
- 22 dans les années 1930,
- 4 dans les années 1940 (toutes après-guerre),
- 1 en 1952,

A cela s'ajoute un témoignage non daté.

Quant au classement des pratiques selon les informateurs interrogés,

- 37 d'entre eux font état de l'usage du « symbole »,
- 32 parlent seulement de punitions,
- 5 évoquent l'interdit sans préciser s'il était assorti de sanctions,
- 1 mentionne un interdit sans punitions,
- 4 déclarent que le breton était autorisé,
- 1 ne se souvient pas.

2.2.1.2.3.2. La collecte de Kristian Ar Braz (1998-2007)

Kristian Ar Braz a quant à lui filmé de 1998 à 2007 près de 150 locuteurs de breton natifs. Il s'agit ici également d'un collecteur expérimenté¹ œuvrant sans questionnaire défini mais avec une grande souplesse dans les entretiens, tous menés en breton. Les vidéos issues de ces rencontres constituent une collection intitulée *Blaz Bazhvalan*, visibles sur le site Vimeo², ou via la plateforme Dastumedia³. Les sujets abordés sont très divers et sur les 144 interviews accessibles en ligne, une petite partie seulement traite de la langue bretonne à l'école. J'en ai identifié 29, en ayant recours à des mots-clefs tels que « école », « punitions », « symbole », « vache », « sabot », etc., mais il se peut que j'aie manqué quelques exemples, les descriptifs des vidéos étant parfois très succincts⁴.

La collecte s'étend sur l'ensemble de la Basse-Bretagne, avec néanmoins une prédominance des exemples en centre et sud Finistère. Ma sélection m'a amenée à retenir douze témoignages dans cette zone⁵, sept dans la partie nord du département⁶, également sept dans les Côtes-d'Armor⁷ et trois dans le Morbihan⁸.

La quasi-totalité de ces 29 témoignages émane de personnes ayant elles-mêmes vécu ce qu'elles décrivent, puisqu'un seul d'entre eux est indirect.

Les 29 établissements concernés se répartissent entre les témoignages de 8 femmes et 20 hommes, l'un d'entre eux évoquant les pratiques en vigueur dans deux écoles différentes.

¹ Kristian Ar Braz est également l'auteur d'un mémoire de DEA intitulé *Méthodologie du collectage vidéo en langue bretonne: approche, conduite, exploitation*, soutenu à l'Université de Bretagne Occidentale à Brest en 2004.

² <https://vimeo.com/user5933539/videos/page:10/sort:date>. Consulté le 10 avril 2020.

³ <http://www.dastumedia.bzh/dyn/portal/index.seam?page=home>. Consulté le 10 avril 2020.

⁴ La recherche par ces mots-clefs était d'autre part très fastidieuse, car l'on imagine bien ce que des mots comme « vache » ou « sabot » peuvent faire ressortir dès lors qu'il s'agit d'entretiens en milieu rural !

⁵ Communes de Pleyben (3 témoignages), Carhaix (2 témoignages), Beuzec, Penmarc'h, Plomeur, Plougastel, Plounevezel, Quéménéven et Scaër.

⁶ Communes de Guiclan, Henvic, Le Tréhou, Milizac, Plouarzel, Roscoff et Saint-Pol de Léon.

⁷ Communes de Plouigneau (2 témoignages), Duault, Glomel, Le Vieux-Marché, Ploubezre et Yvias.

⁸ Communes de Brec'h, Saint-Barthélémy et une commune dont le nom n'est pas précisé, près de Bubry.

Les personnes qui se sont exprimées sont toutes nées entre 1912 et 1939. La période étudiée est donc plus homogène que dans certaines autres collectes, puisque l'écart entre le plus jeune et le plus âgé est seulement de 27 ans.

Dans le détail, ils sont :

- 5 à être nés dans les années 1910,
- 15 dans les années 1920,
- 9 dans les années 1930.

En ce qui concerne les pratiques décrites, 13 personnes, soit près de la moitié, évoquent l'usage du « symbole », 6 racontent des punitions sans recours à un objet stigmatisant, 1 fait état d'un interdit mais sans sanctions, 2 mentionnent bien l'interdit mais sans précisions sur d'éventuels châtiments, 5 affirment que parler breton ne posait pas de problème et 2 ne répondent pas précisément à cette question.

2.2.1.2.3.3. Quelques autres collecteurs individuels

J'ai par ailleurs eu accès aux travaux de quelques autres collecteurs qui, là encore, ne s'intéressaient pas spécifiquement aux questions liées à l'usage du breton à l'école, mais disposaient néanmoins de quelques témoignages à ce sujet.

Parmi eux, un enseignant de breton, Pierre-Yves Kersulec, a enregistré ou filmé plus d'une centaine de brittophones natifs depuis 1998. Il opère essentiellement en pays vannetais (ouest du Morbihan) et en Basse-Cornouaille (sud du Finistère), tout particulièrement à Plogoff et à l'île de Sein. Ses objectifs sont multiples : étudier, préserver et faire connaître la langue bretonne traditionnelle de ces aires culturelles, et élaborer un dictionnaire sonore du vannetais, ainsi qu'un dictionnaire du breton de l'île de Sein.

Ses enregistrements n'étant pas disponibles en ligne, il m'en a transmis quelques-uns, dans lesquels quatre femmes et un homme détaillent les pratiques scolaires en vigueur à l'encontre du breton durant leur enfance : deux témoignages concernent les écoles d'Inguiniet et Ploemel dans le Morbihan, un autre est situé à Mellionec au sud des Côtes-d'Armor, et les deux derniers portent sur les écoles de Rosporden dans le sud du Finistère (école des sœurs et école publique de Kernével).

Deux des informateurs se souviennent de l'usage du « symbole » (à Inguiniet et Rosporden), une autre décrit des punitions (à Mellionec) et ils sont deux à ne pas se souvenir de l'interdit (à Ploemel et à l'école des sœurs de Rosporden).

Gurvan Lozac'h, un autre collecteur, a quant à lui démarré ses travaux en 2010 et a interrogé une soixantaine de personnes dans le Centre-Bretagne, une région comprenant une cinquantaine de communes entre Côtes-d'Armor, Morbihan et Finistère. Son intention est de mettre sur pied un dictionnaire du breton du *Kreiz Breizh*¹, tout en animant une chaîne

¹ Centre-Bretagne.

YouTube intitulée *Brezhoneg Bew*¹, sur laquelle il poste des extraits de cinq à quinze minutes de tous les enregistrements qu'il effectue.

Il m'a fourni trois de ces entretiens et des notes sur un quatrième, concernant trois hommes et une femme scolarisés à Châteauneuf-du-Faou, Kergloff, Plourac'h et Scrignac. Deux d'entre eux ont connu le « symbole », un autre les punitions, et la femme se souvient de l'interdit mais pas de châtiments.

Un autre projet linguistique en ligne, la Banque sonore des dialectes bretons², rassemble un grand nombre d'enregistrements de locuteurs traditionnels. J'y ai trouvé deux témoignages collectés par Adrien Desseigne, où la parole est donnée à deux femmes qui mentionnent la pratique du « symbole » dans les écoles de Moëlan-sur-Mer et Trégunc, dans le sud du Finistère.

2.2.1.2.3.4. La base de données Dastumedia

Créée en 1972, l'association Dastum³ œuvre à la collecte, la sauvegarde et la diffusion du patrimoine oral de Bretagne. Elle a constitué au fil des années une base de données qui comprend des chansons, des contes et les interviews de 15 000 à 20 000 personnes. Ces enregistrements, remis par quelques centaines de collecteurs, sont progressivement mis en ligne sur la plateforme Dastumedia⁴, qui propose environ 100 000 items en accès libre.

Plusieurs difficultés ont surgi lors de l'exploration de cette base de données : l'abondance des documents présents sur la plateforme et l'absence d'un classement par mots-clés suffisamment développé pour une recherche efficace ; la pauvre qualité technique de certains enregistrements, effectués à une époque où les bons outils de collecte n'étaient pas aussi accessibles ; la compréhension et l'identification des interlocuteurs rendues difficiles par le côté groupé de certains entretiens ; enfin, dans certains cas, le manque d'informations basiques (nom, année de naissance) sur les personnes interrogées.

Précisons aussi qu'aucun de ces enquêteurs n'effectuant de recherche spécifique sur l'école, les années et communes de scolarisation ne sont généralement pas données et les questions sont le plus souvent assez restreintes.

J'ai pu, quoi qu'il en soit, repérer 20 enregistrements⁵, pour un total de 22 témoignages, mais il en existe probablement un plus grand nombre. Ils se répartissent comme suit dans le temps : 3 ont été recueillis dans les années 1970, puis 5 dans les années 1980, et 14 dans les années 2000. Les collecteurs sont Joël Montfort (4 témoignages), Daniel Jekel (3), Benjamin Texier-Pauton (3), Martin Lozac'h (3 témoignages au sein du même enregistrement), Pierre-Yves Pétilion et Gilles Le Goff (1), Pierre-Yves Pétilion, Gilles Le Goff et Malik Le Roux (1), Patrick

¹ *Brezhoneg Bew* : « Breton vivant » : https://www.youtube.com/channel/UCDSZTvxCYQ97mZpEzIW2AdQ/playlists?disable_polymer=1. Consulté le 12 mai 2020.

² Cf <http://banque.sonore.breton.free.fr>. Consulté le 12 mai 2020.

³ Le terme *dastum* signifie « ramasser, cueillir, collecter »

⁴ <http://www.dastumedia.bzh>. Consulté le 10 avril 2020.

⁵ Outre ces 20 documents audio, j'ai également relevé un autre enregistrement du à l'ethnologue Fañch Elégoët, répertorié à la section sur les enquêtes sociolinguistiques individuelles.

Malrieu (1), Régis Simon (1), Ifig Troadeg (1), Vonig Fraval et David Derrien (1), Christiane Fer (1), Jean-Philippe Bosser (1) et Yann Le Meur (1).

Sur le plan géographique, 19 concernent des écoles situées dans 16 communes du Finistère¹, 2 sont dans les Côtes-d'Armor² et 1 dans le Morbihan³.

Ils émanent de 12 femmes et 10 hommes et sont, à l'exception d'un seul, des témoignages directs.

En ce qui concerne les résultats, 1 informateur ne mentionne pas d'interdit linguistique, 5 font état de punitions, et 16 déclarent avoir connu le « symbole ». La large prédominance de ces derniers est due au fait que les mots-clefs utilisés dans la recherche à travers la base de données étaient précisément « symbole », « vache » et « sabot », le terme « école » étant trop large pour donner des résultats pertinents.

2.2.1.2.4. Récits biographiques

On trouve aussi en Bretagne nombre d'ouvrages biographiques, certains rédigés par des écrivains racontant leur propre enfance, d'autres par des auteurs qui recueillent et publient les histoires de vie de brittophones traditionnels. J'en ai retenu un total de dix-sept.

2.2.1.2.4.1. Autobiographies

Citons tout d'abord neuf ouvrages autobiographiques, où sont relatées les expériences scolaires vécues par quelques personnes qui ont vu le jour entre 1879 et 1926.

Le premier de la liste est le barde François Jaffrenou, dit Taldir-Jaffrenou, né en 1879 à Carnoët au sud-ouest des Côtes-d'Armor, qui publie ses *Eñvorennoù yaouankiz*⁴ (« Souvenirs de jeunesse ») dès 1903. Les années passées à l'école laïque de Carnoët y sont décrites, avec notamment l'interdiction de la langue bretonne et le recours au « sabot ».

Quelques années plus tard, en 1885, naît l'écrivain Jarl Priel, (Charles Tremel à l'état-civil), auteur d'un recueil de souvenirs, *Va zammig buhez*⁵ (« Mon petit bout de vie »). Il se souvient de ses débuts à l'école des sœurs à Plouguiel, dans les Côtes-d'Armor, en 1893, et de la « vache de bois » dont on affublait ceux qui lâchaient un mot de breton.

Yves Le Goff, qui deviendra Yeun ar Gow, l'un des auteurs majeurs en langue bretonne au XX^e siècle, naît en 1897 à Pleyben, dans le centre-Finistère. Dans son œuvre on trouve notamment des souvenirs d'enfance, sous le titre *E skeud tour bras Sant Jermen*⁶ (« A l'ombre

¹ Trégunc, Quimper, Ergué-Gabéric, Loctudy, Le Guilvinec, Kéridy-Penmarc'h, Tréguennec, Pont-Croix, Hanvec, Carhaix-Plouguer, Plonévez-du-Faou, Pleyber-Christ, Plouguerneau, Tréglonou et Ploudalmézeau.

² Rostrenen et Ploubezre.

³ Landaul.

⁴ Taldir-Jaffrenou, *Eñvorennoù yaouankiz*, Mouladurioù Hor Yezh, Lesneven, 1985.

⁵ Jarl Priel, *Va zammig buhez*, Al liamm, Lannion, 1975

⁶ Yeun ar Gow, *E skeud tour bras Sant Jermen. Eñvorennoù bugaleaj*, Al liamm, Lannion, 1978.

du grand clocher de Saint-Germain »). Il y dépeint son court passage à l'école laïque, où les petits pouvaient parler breton, puis à l'école chrétienne, où l'on pratiquait le « symbole ».

Poétesse et paysanne, née en 1905 dans les Côtes-d'Armor, Anjela Duval se souvient, dans *Me, Anjela*¹ (« Moi, Anjela ») et dans un entretien accordé à Christian Brunet², d'avoir été réfractaire au français à l'école des sœurs de Trégrom, où sa langue maternelle était interdite et où l'on était puni si on la parlait.

Le moine capucin Jacques Dourmap, dit *Tad Medar* (père Médar), écrivain de langue bretonne né à Lanarvilly dans le nord-Finistère en 1908, dépeint sa scolarité dans un épisode du livre *An tri aotrou*³ (« Les trois messieurs »). Il y détaille avec beaucoup d'humour son arrivée à l'école publique en 1914, ne connaissant pas un mot de français et découvrant la pratique de « la vache ».

Né cette même année 1908, également dans le nord-Finistère, à Cléder, le frère Visant Seité relate de même ses premiers pas à l'école dans *Ar marh reiz*⁴ (« Le cheval docile »). Il démarre à six ans chez les sœurs, où il s'attache à une religieuse qui s'adresse aux enfants en breton, puis passe à l'école laïque à sept ans et est confronté au « symbole ».

C'est aussi avant la première guerre mondiale que naît Louis Priser, en 1913. Après une carrière d'instituteur, il écrit plusieurs ouvrages, dont *Une poignée d'ajoncs*⁵, qui retrace ses souvenirs d'enfance dans son village de Penzé, non loin de Morlaix, toujours dans le nord-Finistère. Il n'est pas question de « symbole » à l'école publique, mais de punitions et de vexations, sans compter les mauvais tours destinés à piéger les petits bretonnants.

Le plus connu de ces auteurs est sans nul doute Pierre-Jakez Hélias, né en 1914 et décédé en 1995, rendu célèbre par la publication de *Le cheval d'orgueil* dans la collection « Terre humaine » en 1975⁶. Issu d'une famille de paysans pauvres à Pouldreuzic en pays bigouden (sud-Finistère), Hélias est élevé en breton et apprend comme les autres le français à l'école primaire publique. Il n'y est pas soumis à la pratique du « symbole » mais il la découvre un peu plus tard au lycée de la Tour d'Auvergne à Quimper, d'une part parce que ses camarades, scolarisés précédemment dans différents établissements des communes environnantes, lui racontent par le menu leurs histoires de « vache », et d'autre part parce qu'au lycée également la langue bretonne est interdite et sanctionnée par « la consigne » un autre nom pour désigner l'objet⁷. Ce récit concernant deux expériences différentes dans des établissements distincts, il compte pour deux témoignages.

¹ Anjela Duval, *Me, Anjela*, Moulladurioù hor yezh, 2011 (2^e éd.), pp. 57-58.

² Christian Brunel, « Anjela Duval, ma vie », in *Changer de monde*, Tud Ha Bro n° 7, Plouguerneau, 1981, pp. 8-9.

³ Tad Medar, *An tri aotrou*, Publication Père Médar, Couvent des Capucins, Guingamp, 1981, pp. 93-96.

⁴ Visant Seité, *Ar marh reiz*, Emgleo Breiz, Brest, 1985, pp. 35-43 et 105-115.

⁵ Louis Priser, *Une poignée d'ajoncs*, Éditions Universitaires, Paris, 1984, pp. 67-74.

⁶ Per-Jakez Hélias, *Le cheval d'orgueil, mémoires d'un Breton du pays bigouden*, Paris, Plon, 1975.

⁷ *Ibid.*, pp. 211-213.

Guillaume Kergourlay, enfin, auteur de théâtre né en 1926 à Elliant dans le sud-Finistère, a quant à lui publié *Le pays des vivants et des morts*¹, un ouvrage où il se remémore son enfance. Issu d'une famille de paysans aisés, il connaît les deux langues en arrivant à l'école en 1934, mais les frères de Ploërmel y interdisent le breton et usent du « symbole » pour sanctionner les contrevenants.

2.2.1.2.4.2. Biographies

Le plus ancien témoignage dans cette catégorie est très bref et relate la pratique du « symbole » de façon indirecte : il s'agit en effet d'entretiens effectués par Gwendal Denez et consignés dans *Anna : ur vuhez e Douarnenez*² (« Anna, une vie à Douarnenez »), au cours desquels Anna Griffon, née en 1902, indique que sa propre mère, scolarisée à Pouldergat dans le sud-Finistère, a eu « le sabot autour de son cou pour avoir parlé breton »³. Cette femme est donc probablement née dans les années 1870 ou au début des années 1880.

Vient ensuite un ouvrage intitulé *Vie de l'abbé Yann-Vari Perrot*⁴, où l'auteur, Youenn Caouissin, reproduit une lettre écrite à l'abbé en 1907 par un jeune garçon de 13 ans, qui se plaint de la pratique de « la vache » au collège de Lesneven.

Sur un autre registre, Yann Le Meur, par ailleurs présent dans la base de données de Dastum, signe un recueil intitulé *Les ironies du destin*⁵, dans lequel il retrace l'histoire de quelques personnages hauts en couleurs. On y trouve notamment la vie d'une femme née en 1901 et scolarisée à Châteauneuf-du-Faou dans le centre-Finistère, avec un intéressant passage relatif à l'interdiction de parler breton, sur fond de concurrence entre écoles catholiques et écoles « du diable »⁶.

La vie d'Yvonne Riou, paysanne née en 1919 à Milizac (nord-Finistère), a donné lieu à un autre livre biographique, mis en forme par l'auteur Jean Ropars et intitulé *Au pays d'Yvonne - Mémoires d'une paysanne léonarde*⁷. Yvonne y brosse ses années de pension à Notre Dame des Victoires, l'interdit linguistique et le recours au « symbole ».

2.2.1.2.4.3. Dans la presse

Dans un article publié au sein de la *Revue des deux mondes*⁸ en mai 1900, l'écrivain et académicien Charles Le Goffic, né en 1863, raconte sa scolarité à l'école des frères de

¹ Guillaume Kergourlay, *Le pays des vivants et des morts*, Ah Here, Plougastel-Daoulas, 2001 (2^e édition).

² Gwendal Denez, *Anna : ur vuhez e Douarnenez*, Hor Yezh, Lesneven, 1996.

³ « *ar votez ouzh ar c'houg peogwir e komze brezhoneg* », p. 12.

⁴ Youenn Caouissin, *Vie de l'abbé Yann-Vari Perrot*, Via Romana, 2017.

⁵ Yann Le Meur, *Les ironies du destin*, Coop Breizh, 2012, p. 131.

⁶ C'est ainsi que les écoles laïques étaient surnommées par les écoles chrétiennes concurrentes.

⁷ Jean Ropars, *Au pays d'Yvonne, Mémoires d'une paysanne léonarde*, Récits de vie, Payot, Paris, 1991.

⁸ Accessible en ligne : <https://www.revuedesdeuxmondes.fr/article-revue/mai-1900-2/>. Consulté le 17 juillet 2020.

Lannion. Vers 1872, on y avait recours au « symbole », un jeton de cuivre ou de plomb, pour punir les petits bretonnants.

Maryvonne Quéméré-Jaouen, née en 1910, rédige quant à elle dans les années 1980 un texte qui paraît finalement dans la revue de l'association Foen izella à Fouesnant¹ en 2002. Fille de commerçants quimpérois, elle explique comment, à l'école des sœurs, elle compatissait avec les filles de la campagne, si durement traitées parce qu'elles parlaient breton, et dénonce fermement la pratique du « symbole » qui humiliait ses petites camarades au point que certaines en sont restées marquées à jamais.

On trouve aussi dans l'*Ouest-Eclair*² du 25 septembre 1941 un récit d'enfance signé Aberwan, en réalité Abel Omnès, un pasteur trégorrois né en 1913 à Plouégat-Guérand. Il y raconte les tours des élèves pour se refiler le « symbole », une plaque de fer blanc, jusqu'au jour où l'un d'entre eux le jette dans les lieux d'aisance.

Toujours dans la presse écrite, il est arrivé à Louise Ebrel, chanteuse traditionnelle née en 1932 à Treffrin dans les Côtes-d'Armor et décédée en mars 2020, de se remémorer son enfance dans différentes interviews³. Elle décrit notamment ses années à l'école publique de Trébrivan et « la vache » attribuée à ceux qui lâchaient un mot de breton.

2.2.1.2.5. Films

Signalons pour terminer deux documentaires sortis dans la décennie 1970. Le premier, un film d'une heure réalisé en 1975 par Claude Fléouter, s'intitule *Au pays breton, ou la mémoire du sabot*⁴. On y suit en particulier les activités d'un paysan et chanteur de Poullaouen (à la limite du Finistère et des Côtes-d'Armor), Ifig Pichon (1922-2000), qui évoque l'usage de « la vache » à l'école laïque de Poullaouen.

Enfin, j'ai pris en compte un film documentaire réalisé par Philippe Durand et sorti en 1979, *Yezh ar vezh*⁵ (« La langue de la honte »). La parole y est donnée à deux locuteurs de Ploemel et Locoal-Mendon, en pays vannetais dans le Morbihan, qui discutent à propos des punitions subies à l'école à cause du breton, et notamment du « symbole », dans les années 1930. Pour compléter ce témoignage, j'ai par ailleurs interrogé le fils de l'un de ces deux informateurs, aujourd'hui décédé

¹ Bulletin n° 20 de l'association, cf http://www.foenizella.com/?page_id=8. Consulté le 10 août 2020

² <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k662452x/f3.item.r=%22ar%20simbol%22>. Consulté le 8 août 2020.

³ Par exemple *Ouest-France* en 2012 : <https://www.ouest-france.fr/bretagne/quimper-29000/les-quatre-fois-vingt-ans-de-la-chanteuse-louise-ebrel-1281533>. Consulté le 23 avril 2020

⁴ Accessible en ligne sur YouTube : <https://www.youtube.com/watch?v=54v9ICUcTek> Consulté le 18 juin 2020.

⁵ Accessible sur le site de la Cinémathèque de Bretagne : <https://www.cinematheque-bretagne.bzh/Base-documentaire-426-5975-0-0.html>. Consulté le 8 avril 2020.

2.2.1.3. Classement global de la collecte en Bretagne

Après avoir passé en revue le détail de chaque source de témoignages, il paraît utile de les rassembler afin de dresser un tableau général des données à disposition sur les différents plans explorés : type de sources, aire géographique, genre et âge des participants.

2.2.1.3.1. Ventilation des sources

L'ensemble des documents que nous venons d'examiner pour la Bretagne compose une base de données de 625 témoignages, ainsi répartis entre les différentes sources :

- Enquêtes consacrées à l'école : 255 témoignages
 - Enquête Rozenn Milin : 98
 - Maîtrise Klaoda An Du : 137
 - Maîtrise Andrev Daniel : 20
- Enquêtes sociologiques et sociolinguistiques « généralistes » : 207 témoignages
 - Enquête « Mémoire d'un dommage » (Gérard Prémel) : 105
 - Enquête « *Brezhoneg war an dachenn* » (CRBC/UBO) : 83
 - Autres enquêtes socio-linguistiques : 20
- Collecteurs individuels « généralistes » en langue bretonne : 142 témoignages
 - Collecte Mikael Madeg : 80
 - Collecte Kristian Ar Braz : 29
 - Autres enquêteurs individuels : 33
- Récits biographiques : 18 témoignages
- Films : 2 témoignages

2.2.1.3.2. Périmètre géographique

La quasi-totalité des contributions (624 sur 625) concerne des écoles situées en Basse-Bretagne, c'est-à-dire la moitié occidentale de la région, composée du Finistère et de l'ouest des départements des Côtes-d'Armor et du Morbihan. S'y ajoute un unique exemple en Ille-et-Vilaine, d'un locuteur de langue gallo.

La grande quantité et la variété des témoignages permet donc de couvrir peu ou prou toute la zone de langue bretonne, à des degrés divers : les enquêtes sociolinguistiques de grande ampleur (Gérard Prémel et CRBC Brest) sont assez bien réparties sur tout le territoire concerné, alors que les autres collectes sont plus marquées géographiquement.

On note en particulier la prédominance des témoignages portant sur des écoles situées dans le Finistère, à hauteur de 58 % avec 362 exemples sur 625. Cette forte proportion s'explique aisément : tout d'abord, comme nous l'avons déjà indiqué, le Finistère est le seul département intégralement brittophone sur les trois que nous prenons en compte ; ensuite, c'est là que se sont concentrées plusieurs enquêtes importantes : celle de Mikael Madeg (78 témoignages), la mienne (76), et celle d'Andrev Daniel (20)

Vient ensuite le département des Côtes-d'Armor avec 219 témoignages sur 625, soit 35 % de l'ensemble. Ce nombre est sensiblement moins élevé que celui du Finistère, mais cela n'a rien d'étonnant étant donné que seule la moitié du département est située à l'ouest de la frontière linguistique. Il est malgré tout bien référencé grâce à l'étude de Klaoda An Du qui y rassemble 137 témoignages.

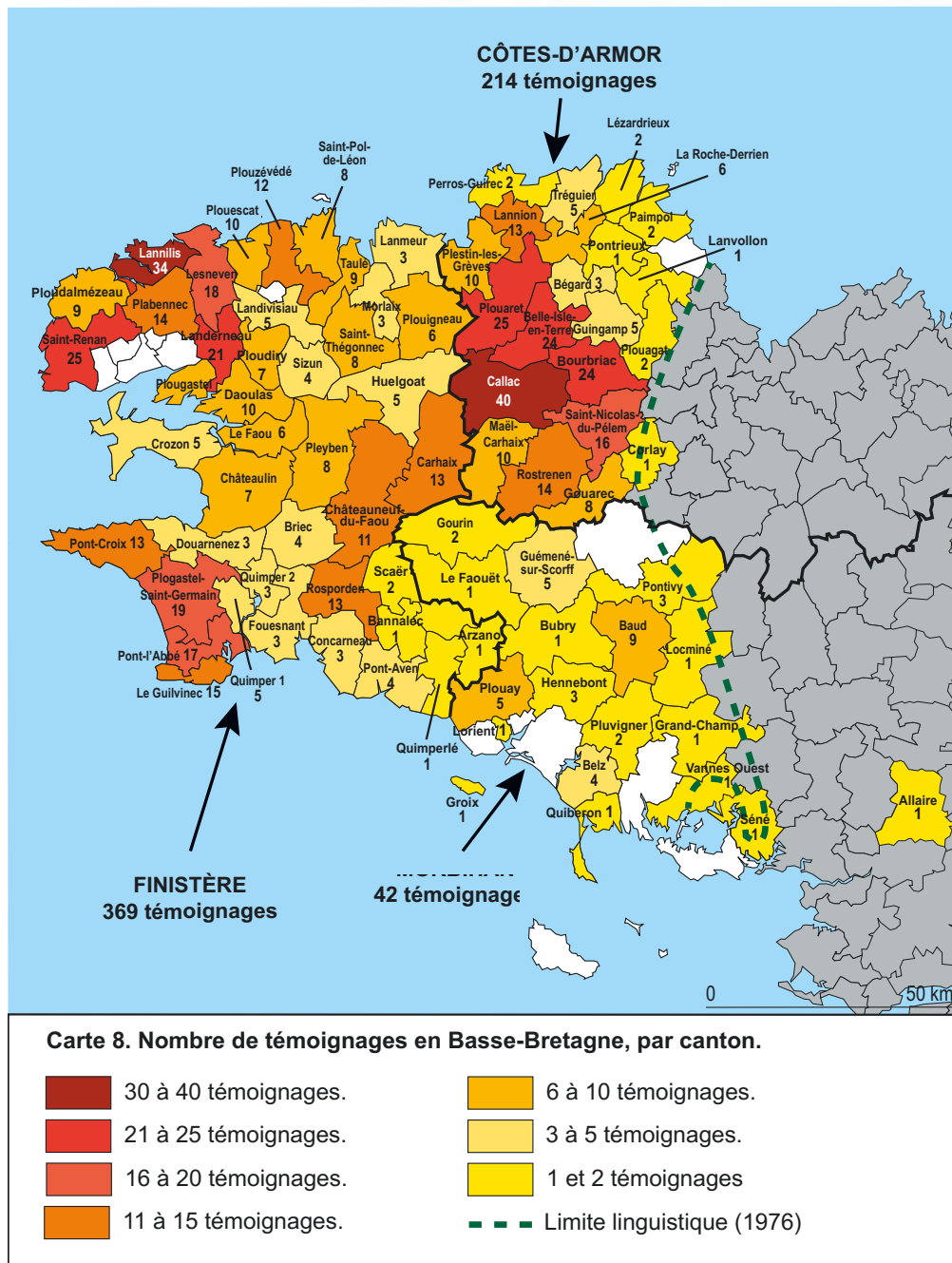
Le Morbihan, enfin, fait figure de parent pauvre avec seulement 43 documents, soit un peu moins de 7 % de l'ensemble. Cette faible proportion est due également pour partie au fait que la collecte concerne seulement la moitié brito-phonique ; par ailleurs, aucune enquête d'ampleur n'a été effectuée spécifiquement dans ce département, contrairement aux deux autres.

	Finistère	Côtes-d'Armor	Morbihan	Total
Collecte Rozenn Milin	77	14	6	98
Collecte Andrev Daniel	20			20
Collecte Klaoda an Du		137		137
Enquête Gérard Prémel	59	30	16	105
Enquête CRBC Brest	51	22	10	83
Autres enquêtes sociolinguistiques	18		2	20
Collecte Mikael Madeg	78		2	80
Collecte Kristian ar Braz	19	7	3	29
Autres collecteurs	26	4	3	33
Récits biographiques	13	5		18
Films	1		1	2
Total	362	219	43	624

Tableau 3. Nombre de témoignages par source et par département en Bretagne.

Soulignons que cette disparité entre départements est simplement le reflet des témoignages que j'ai été en mesure de réunir, et qu'elle ne permet bien entendu pas, en soi, de déduire que les pratiques de substitution linguistique aient été plus importantes en Finistère, ou moins notoires dans le Morbihan.

Sont représentés ci-dessous tous les cantons touchés par l'étude, d'une manière ou d'une autre :



On constate qu'à l'exception du Morbihan, la plupart des cantons de la zone d'enquête (la Basse-Bretagne) ont bien été visités par un ou plusieurs enquêteurs.

2.2.1.3.3. Répartition hommes / femmes

En ce qui concerne la ventilation entre témoignages féminins et masculins, elle montre un léger déséquilibre en faveur des hommes, avec 348 contributions contre 264. Cette différence

est en grande partie due à la collecte de Mikael Madeg, qui comporte seulement 18 témoignages de femmes pour 62 témoignages d'hommes, ainsi que nous le voyons dans ce tableau récapitulatif :

	Hommes	Femmes	Couples	Plusieurs personnes ou non identifiées	Total
Collecte Rozenn Milin	53	42		3	98
Collecte Andrev Daniel	14	06			20
Collecte Klaoda an Du	69	60	01	7	137
Enquête Gérard Prémel	54	51			105
Enquête CRBC Brest	43	40			83
Autres enquêtes sociolinguistiques	7	12		1	20
Collecte Mikael Madeg	62	18			80
Collecte Kristian ar Braz	20 (pour 21 écoles)	08			29
Autres collecteurs	11	21	01		33
Récits biographiques	11 (pour 12 écoles)	06			18
Films	2				2
Total	348	264	2	11	625

Tableau 4. Répartition des témoignages par source et par genre en Basse-Bretagne.

2.2.1.3.4. Répartition par tranches d'âge

Le classement par dates de naissance¹ permet d'évaluer à quelques années près les dates de scolarisation des informateurs, et donc les périodes où les différentes pratiques de substitution linguistique étaient en usage.

¹ Certains informateurs ont donné leur âge à la date de l'entretien et non pas leur date de naissance. Celle-ci est donc déduite, avec une marge d'erreur d'un an.

Dans le tableau ci-après, les témoignages d'instituteurs sont comptabilisés dans une colonne à part car leurs dates de naissance n'ont pas le même intérêt que celle des élèves. Ces derniers décrivent en effet, grosso modo, des faits survenus entre 5 et 10 ans après leur date de naissance, alors que les pratiques rapportées par les enseignants sont plus étalées dans le temps.

Sources	Décennies de naissance											Sans date	Total
	1860 1870	1880	1890	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	Périodes de plus d'une décennie		
Collecte Rozenn Milin		2	2	7	8	31	25	13	1			9	98
Collecte Andrev Daniel				3	5	6	5					1	20
Collecte Klaoda an Du			1	8	29	32	33	22	6	1	3 instituteurs : périodes 1945-1948, 1946-1958, et 1955-1964.	2	137
Enquête Gérard Prémel				12	32	45	16						105
Enquête CRBC Brest				2	2	24	35	17	3				83
Autres enquêtes socio- linguistiques	1	1	3	4	4	4	2				1 témoignage global, de fin XIX ^e à 1939		20
Collecte Mikael Madeg	1	1		14	11	25	22	4	1			1	80
Collecte Kristian ar Braz					5	15	9						29
Autres collecteurs			1	3	2	7	4	3	1			12	33
Biographies	3 ¹	1	2	4	6 ²	1	1						18
Films						2							2
Total	5	5	9	57	104	192	152	59	12	1	4	25	625

Tableau 5. Répartition des témoignages par source et par tranche d'âge en Basse-Bretagne.

1. Il existe une incertitude sur l'une des dates de naissance, qui se situe entre les années 1870 et le début des années 1880.

2. Il s'agit en fait de cinq personnes, mais l'une donne deux témoignages très développés sur deux écoles différentes, et je considère donc qu'il s'agit de deux témoignages.

En ce qui concerne les témoignages les plus anciens, il va de soi que lorsque les informations sont relatives à des personnes nées avant 1900 et au tout début du XX^e siècle, il s'agit soit de récits biographiques publiés depuis plusieurs décennies, soit de témoignages indirects recueillis auprès des proches. Celui qui remonte le plus loin dans le temps a été collecté par Mikael Madeg auprès de Mme Le Hir à Landerneau, dans le Finistère, qui raconte une facette de la scolarisation de sa mère née en 1866. A l'école des sœurs il était alors strictement

défendu de parler breton, et les contrevenantes étaient mises « au coin », un sabot de bois sur la tête, qu'elles ne devaient pas laisser tomber sous peine de punition plus dure encore.

A l'autre extrémité du panel, la contribution la plus récente est celle d'une femme de Lohuec dans les Côtes-d'Armor, née au début des années 1960 et interrogée par Klaoda An Du. Elle n'a pas connu le « symbole », ni même les punitions, mais elle se souvient d'épisodes de « pipi culotte » survenus à des enfants monolingues ne pouvant communiquer avec l'instituteur qui ne comprenait pas le breton.

Pour le reste, les années de naissance de la majeure partie des informateurs se concentre entre les décennies 1910 et 1930 (environ 72%), et se subdivise comme suit :

- 30,72 % sont nés dans les années 1920 ;
- 24,32 % sont nés dans les années 1930 ;
- 16,64 % sont nés dans les années 1910.

Il n'est pas étonnant qu'un grand nombre de témoignages date de l'entre-deux guerres car c'est à cette époque que sont nées les dernières générations d'élèves largement monolingues à leur arrivée à l'école.

Les décennies postérieures sont logiquement moins représentées (9,44 % dans les années 1940 et 1,92 % dans les années 1950) : après la guerre, le nombre d'enfants ne connaissant que le breton avant leur scolarisation a rapidement chuté et il n'était dès lors plus nécessaire de mettre en œuvre des pratiques coercitives pour imposer le français.

Pour ce qui est des contributions de personnes nées dans les décennies antérieures à 1910, leur faible nombre ne signifie en rien que les instituteurs n'avaient pas recours à des systèmes punitifs : il est simplement dû au fait que peu d'informateurs potentiels, nés à la fin du XIX^e ou au début du XX^e siècle, étaient encore en vie lors des différentes enquêtes.

Cet ensemble de contributions constitue un matériau substantiel que nous analyserons en profondeur dans les prochains chapitres. Nous garderons cependant à l'esprit que, toute foisonnante qu'elle soit, une telle compilation n'est assurément ni exhaustive, ni statistiquement représentative. Malgré mes efforts pour couvrir un terrain aussi étendu que possible dans le temps et dans l'espace, j'ai en effet dû me contenter de la matière disponible : d'une part celle que j'ai pu collecter moi-même sur le terrain, sachant que les informateurs ayant vécu la période de substitution linguistique en milieu scolaire sont de moins en moins nombreux ; d'autre part celle issue du travail effectué depuis 50 ans par d'autres collecteurs qui, pour beaucoup d'entre eux, n'avaient pas l'école pour sujet de recherche principal.

La présente étude n'a donc pas pour finalité de quantifier la proportion d'écoles ayant eu recours au « symbole » ou à d'autres châtiments en Bretagne, selon les lieux et les époques. Un état des lieux de ce type est impossible à élaborer plus d'un demi-siècle après la fin des faits, et en l'absence de documents écrits émanant des écoles elles-mêmes. Je n'oublie pas, par ailleurs, que la nature des différentes collectes, ainsi que l'âge des participants, posent la question de la fiabilité des informations recueillies, un sujet que j'aborderai un peu plus loin. Ces limites étant posées, le nombre important de témoignages réunis permet malgré tout de faire émerger les grandes lignes de ce que furent les modes d'imposition de la langue

française dans les écoles de Bretagne depuis la fin du XIX^e siècle jusqu'à la moitié du XX^e siècle, et *in fine* d'envisager leur impact et leurs conséquences éventuelles sur la transmission de la langue bretonne.

2.2.2. La collecte en Afrique

Tout comme en Bretagne, hormis les références aux différentes méthodes d'enseignement (méthode mutuelle, méthode directe, etc.), les sources écrites concernant les modes d'apprentissage de la langue française dans les écoles des anciennes colonies d'Afrique subsaharienne francophone sont très réduites, et il était par conséquent nécessaire de rechercher ailleurs les informations. Les documents que j'ai pu réunir sont de plusieurs types : d'une part, et principalement, des témoignages oraux, collectés à plusieurs périodes, en des lieux et dans des contextes différents ; d'autre part quelques récits biographiques.

2.2.2.1. La collecte au Sénégal

Pour des raisons évidentes de faisabilité, une étude approfondie couvrant toute l'Afrique francophone subsaharienne n'était pas envisageable et j'ai limité géographiquement la zone principale de collecte à un pays principal, le Sénégal, qui sera par conséquent au cœur de l'analyse comparative avec la Bretagne.

2.2.2.1.1. Les tournages

Dès 2013, avant même le démarrage formel du présent travail de doctorat, mes activités professionnelles m'avaient conduite à explorer le sujet de l'imposition de la langue française dans les écoles dans le cadre d'une série documentaire sur les langues en danger en Afrique subsaharienne, réalisée pour la chaîne de télévision franco-allemande Arte. J'avais alors interrogé plusieurs personnes de l'ethnie Bedik, dans la région de Kédougou, tout à l'est, près de la frontière malienne, ainsi que des Casamançais, de langue joola, au sud du Sénégal, de l'autre côté de la Gambie. Les données ainsi collectées ont été enrichies quelques années plus tard par des questions supplémentaires adressées aux informateurs filmés lors du premier séjour.

2.2.2.1.2. L'enquête à base de questionnaire

Dès lors que mon sujet de thèse s'est précisé en 2015, j'ai mis en place une collecte de terrain similaire à celle effectuée en Bretagne. A ma connaissance, aucune enquête de ce type, consacrée aux formes prises par l'implantation du français dans les écoles, n'avait été menée précédemment au Sénégal. Il était donc opportun de recueillir cette mémoire populaire avant qu'elle ne disparaisse, car les pratiques coercitives ou vexatoires n'étant désormais plus autorisées officiellement, les souvenirs finiront par s'éroder, même si les faits sont plus récents qu'en France hexagonale.

Durant cinq semaines, en février-mars 2017, j'ai donc sillonné le Sénégal et fait remplir mon questionnaire par des dizaines de personnes d'origines, de langues, d'âges et de classes sociales différentes, dans plusieurs régions du pays.

Ce lot de témoignages s'est étoffé au cours d'un second séjour en 2019, plus bref et centré sur Dakar, et également par des échanges à distance au fil du temps, par mails, Facebook et courriers postaux, jusqu'en 2022.

2.2.2.1.2.1. La recherche des témoins

Ce travail sur le terrain a été, de façon inattendue, considérablement plus simple qu'en Bretagne (abstraction faite des conditions de déplacement...), malgré de nombreuses inquiétudes au démarrage.

Mes contacts en arrivant à Dakar se résumaient à une poignée de Sénégalais, et je craignais de me retrouver sur place totalement démunie, ne sachant comment amorcer la collecte. Je savais d'autre part que, la scolarisation n'étant réellement obligatoire que depuis 2005, une bonne partie de la population adulte n'avait pas fréquenté l'école et seulement un quart des Sénégalais connaissaient le français¹. Je risquais donc de rencontrer d'importantes difficultés dans ma recherche d'informateurs potentiels.

Ces appréhensions ont vite été balayées et j'ai pu assez rapidement réunir près de 70 témoignages. La coercition visant à renforcer l'apprentissage du français a en effet été en usage au Sénégal jusqu'à une époque très récente, au moins jusqu'à l'indépendance en 1960, et bien plus tard en de nombreux endroits, ainsi que j'ai pu le constater lorsque j'ai sillonné le pays en 2017. Je n'ai donc eu aucun mal à trouver des interlocuteurs de professions diverses, que j'interrogeais au gré de mes déplacements : commerçants, postiers, chauffeurs de bus, gardiens d'immeubles, transitaires, femmes au foyer, etc. Il n'était pas nécessaire de les sélectionner : tous ceux dont je croisais le chemin et qui parlaient français avaient des informations à donner, voire des histoires à raconter, et tous se prêtaient généralement de bonne grâce et de façon très simple à l'exercice, quelles que soient les circonstances.

Par ailleurs, l'une des particularités du Sénégal est que, le français étant une langue seconde pour la majorité de la population, beaucoup d'instituteurs encore en activité ont été confrontés au monolinguisme des enfants arrivant à l'école, contrairement à la Bretagne où les faits sont plus anciens. Il était important que je puisse rencontrer ces femmes et ces hommes pouvant témoigner à la fois en tant qu'anciens élèves et en tant que maîtres d'école. Cela a été possible grâce notamment au soutien de mon co-directeur de thèse, Ibrahima Thioub, historien et recteur de l'UCAD (Université Cheikh Anta Diop) jusqu'en 2020, et d'Amadou Fall, enseignant-chercheur à la FASTEFF (Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation) jusqu'en 2021 : tous deux m'ont ouvert les premières portes me permettant d'accéder aux milieux enseignants et d'interroger des maîtres dans plusieurs parties du pays, ainsi que nombre d'universitaires. J'ai ainsi pu rassembler des éléments précieux sur l'évolution des pratiques en A-OF, et constater que les avis divergent désormais sur

¹ Le pourcentage de locuteurs de français au Sénégal était de 26 % en 2018 selon l'Observatoire de l'Organisation internationale de la Francophonie.

l'opportunité d'appliquer de telles méthodes, comme nous le verrons dans l'exploitation des résultats de l'enquête.

2.2.2.1.2.2. Les entretiens

Les questionnaires utilisés pour la collecte de terrain sont les mêmes que ceux dont je m'étais servie en Bretagne, à l'exception de quelques items liés aux différences de contexte : on y trouve en particulier un lot de questions supplémentaires destinées aux instituteurs¹, encore en exercice ou retraités, notamment sur la façon dont ils ont éventuellement reproduit les méthodes qu'ils avaient eux-mêmes subies dans leur enfance.

La conduite des entretiens a été très aisée, notamment grâce à la proximité des événements dans le temps. Les informateurs auxquels j'ai soumis mon questionnaire étaient d'âges très divers, mais la majorité d'entre eux étaient nés entre 1940 et 1980 (les plus vieux ayant vu le jour dans les années 1930 et le plus jeune en 2004). Ces témoins sénégalais sont donc en règle générale beaucoup plus jeunes que ceux de Bretagne, leur scolarité est plus récente et leurs souvenirs plus vivaces. Les informations recueillies sont dès lors plus fournies, plus complètes, et elles présentent moins de risques en termes de fiabilité.

Les séances de questions ont ainsi été très fructueuses dans l'ensemble, et elles ont été l'occasion d'échanges intéressants, beaucoup de mes interlocuteurs étant désireux de s'exprimer sur ce sujet marquant.

Enfin, les témoignages rassemblés présentent un autre avantage par rapport à ceux que j'ai été en mesure de réunir en Bretagne : d'une grande homogénéité, il se sont avérés bien plus faciles à dépouiller et à classer, et leur exploitation pose par conséquent moins de problèmes.

2.2.2.1.3. Bilan de l'enquête au Sénégal

J'ai finalement été en mesure de réunir 68 contributions au Sénégal durant ces années de collecte, et nous allons maintenant passer en revue la provenance géographique des témoins, leurs langues et leurs profils.

2.2.2.1.3.1. Zones couvertes

Les tournages de 2013, comme nous l'avons vu plus haut, se sont déroulés chez les Bediks à l'est du pays, et en Casamance, tout au sud.

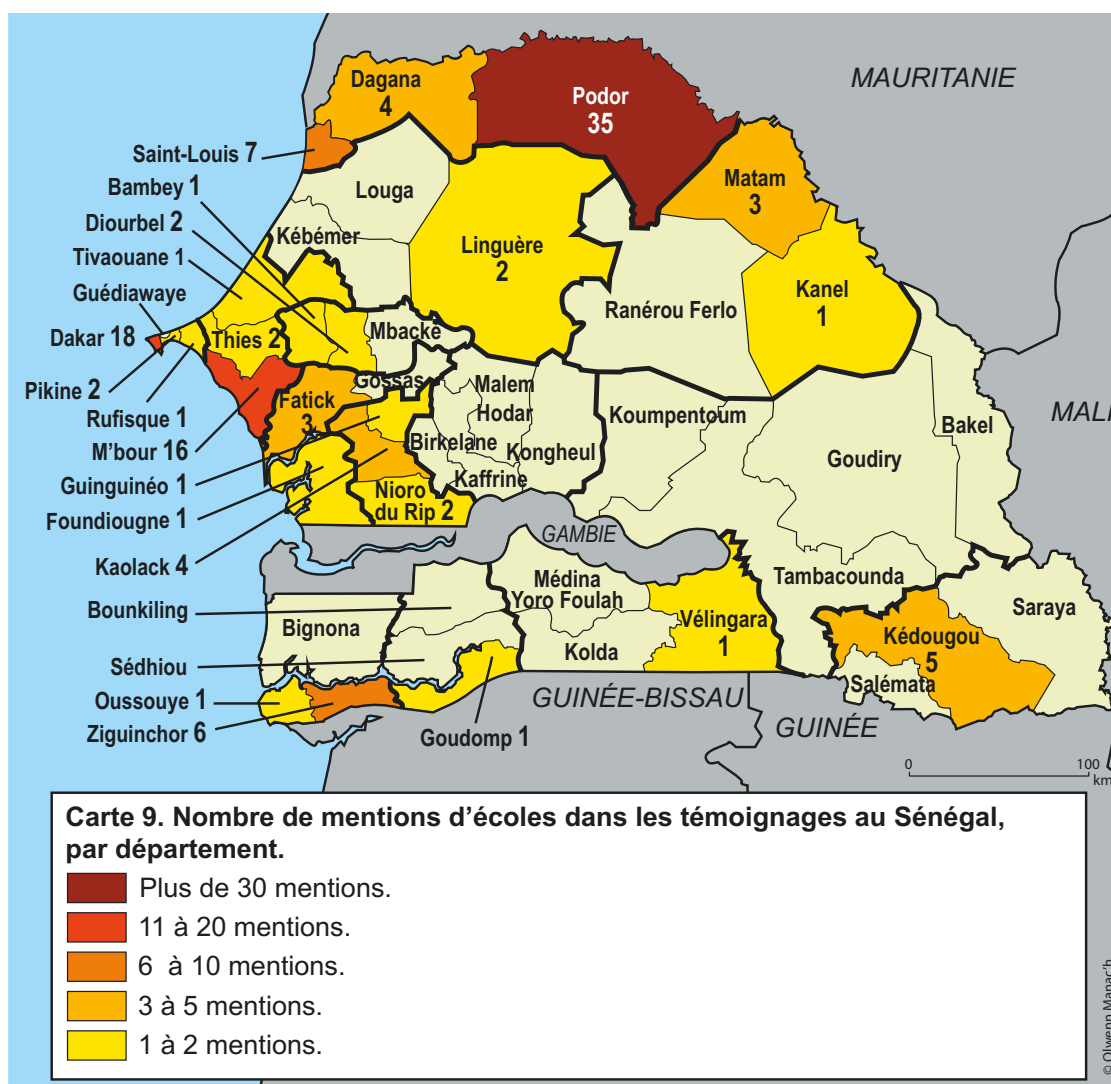
Le séjour de 2017 s'est concentré quant à lui sur quatre territoires : la ville et les environs de Dakar (départements de Pikine et Rufisque), la ville de Saint-Louis (sur la côte nord-ouest), la

¹ Ces questions n'étaient pas pertinentes en Bretagne, pour la raison citée d'ancienneté des pratiques. J'ai certes pu réunir quatre témoignages d'instituteurs bretons, mais deux d'entre eux ont été consignés à la fin des années 1980 et les deux autres sont des témoignages indirects, ne pouvant donner lieu à un questionnaire détaillé.

ville et le département de Podor (au centre-nord, à la frontière mauritanienne), et la Petite-Côte au sud de Dakar, entre Joal-Fadiouth et Palmarin.

Si je ne suis somme toute allée que dans six des quatorze régions administratives que compte le pays, j'ai tout de même pu réunir des informations sur des écoles situées dans douze d'entre elles : les informateurs interrogés dans les différentes villes venaient en effet souvent de villages en divers points du pays, notamment les enseignants dont la plupart avaient connu plusieurs postes. En plus des régions de Dakar, Saint-Louis, Thiès, Fatick, Ziguinchor et Kédougou, mon enquête a donc touché également les régions de Diourbel, Louga, Matam, Kaolack, Sédhiou et Kolda.

La carte ci-dessous situe les différentes régions administratives et départements pour lesquels nous disposons de témoignages (les zones en vert pâle n'ont pas été touchées par l'enquête) :



Nous pouvons répartir plus précisément encore les données à travers le tableau suivant, qui donne, pour chaque région et département, d'une part le nombre de témoignages d'anciens élèves, et d'autre part le nombre d'écoles citées par les instituteurs (certains ayant fréquenté plusieurs établissements, surtout les instituteurs) :

Régions	Départements	Nombre de témoignages d'anciens élèves	Nombre d'écoles citées par les instituteurs
Dakar	Dakar	14	4
	Pikine	1	1
	Rufisque		1
Diourbel	Diourbel	2	
	Bambey		1
Louga	Linguère	2	
Saint-Louis	Saint-Louis	4	3
	Dagana	1	3
	Podor	16	19
Matam	Matam	1	2
	Kanel		1
Kaolack	Kaolack	2	2
	Guinguinéo	1	
Fatick	Fatick	3	2
	Foundiougne	1	
Thiès	Thiès		2
	Mbour	7	9
	Tivaouane	1	
Ziguinchor	Ziguinchor	5	1
	Oussouye	1	
Sédhiou	Goudomp	1	
Kolda	Kolda		
	Velingara	1	
Kédougou	Kédougou	4	1
Total		68	52

Tableau 6. Nombre de témoignages pour chaque région et département au Sénégal.

Les exemples réunis touchent donc une bonne partie du Sénégal, mais trois départements ressortent cependant clairement avec un plus grand nombre d'écoles citées :

- 34 écoles dans le département de Podor (au nord du pays, à la frontière mauritanienne), qui apparaît un grand nombre de fois car j'ai eu la chance de m'y trouver alors que tous les instituteurs de la zone étaient regroupés pour un séminaire dans les locaux de l'inspection.

- Vient ensuite Dakar, la capitale du pays, avec un cumul de 17 écoles, mentionnées essentiellement dans des témoignages d'anciens élèves.
- Enfin, le département de Mbour, au sud de Dakar, et tout particulièrement la partie littorale de la Petite-Côte, à forte présence catholique, fournit 14 exemples d'écoles, pour moitié citées par d'anciens maîtres.

On note par ailleurs que parmi les 68 participants à l'enquête, 16 fournissent des contributions doubles, car ils s'expriment à la fois en tant qu'anciens élèves et en tant qu'enseignants. Dans ce dernier cas, la plupart donnent les noms des villes et villages où ils ont été en fonction, pour un total de 47 postes cités, étant entendu que la durée de présence dans ces postes est très disparate, pouvant aller de quelques mois à une quinzaine d'années.

2.2.2.1.3.2. Langues concernées

Nous avons vu plus haut que l'on compte 30 à 50 langues au Sénégal. La répartition des langues premières des personnes interrogées se présente ainsi :

Langues	Familles essentiellement monolingues	Familles multilingues	Total
Wolof	24		24
Wolof + pulaar		8	8
Wolof + pulaar + hassaniya		1	1
Wolof + pulaar + français		1	1
Wolof + seereer		1	1
Pulaar	9		9
Seereer	9		9
Joola	6		6
Mënik	4		4
Bambara	2		2
Mancagne	1		1
Hassaniya	1		1
Français	1		1
Total	57	11	68

Tableau 7. Langues premières des témoins interrogés au Sénégal.

On le voit, les locuteurs de langue wolof, largement majoritaires dans le pays, le sont aussi dans mon étude puisque 36,4 % des personnes interrogées viennent de familles wolofones

essentiellement monolingues, et 16,7 % de familles multilingues avec une composante wolof. Cette langue est en effet d'autant plus prépondérante qu'au sein de nombreux foyers, quand les parents parlent des idiomes différents, ils choisissent le wolof comme langue commune, dans laquelle ils élèvent leurs enfants. Plus de la moitié de mes informateurs ont donc été élevés au moins en partie en wolof.

Pour le reste, la deuxième langue la plus présente est, sans surprise, le pulaar, qui occupe également le deuxième rang dans le pays en termes de nombre de locuteurs. Viennent ensuite le sereer, puis le joola, parlé en Casamance, le menik dans la région de Kédougou à l'extrême-est du pays, le bambara (dans deux familles originaires du Mali), le mancagne, le hassanya (une variante de langue arabe très répandue au Mali) et le français, ces trois dernières étant chacune la langue familiale d'une seule famille.

2.2.2.1.3.3. Profils des informateurs

La quasi-totalité des informateurs (67 sur un total de 68) ont eux-mêmes expérimenté ce qu'ils décrivent : parmi les participants à l'enquête, seul un homme né en 1977 et scolarisé dans la région de Kolda, qui n'a pas connu lui-même le « symbole », rapporte ce que d'autres membres de sa famille, plus âgés, lui ont raconté. Cette différence avec la situation bretonne, où le nombre de témoignages indirects est assez substantiel, s'explique par le fait que la pratique est bien plus récente au Sénégal et qu'il est donc aisé d'y trouver des témoins directs.

Pour ce qui est des dates de naissance des différents témoins, elles sont sensiblement plus tardives qu'elles ne l'étaient en Bretagne, pour la raison déjà évoquée de tardiveté des pratiques :

- les témoignages les plus nombreux émanent de personnes nées dans les années 1950 (contre la décennie 1920 en Bretagne), qui représentent plus du quart du panel (18 témoignages, soit 26,47 % des effectifs).
- viennent ensuite ceux qui sont nés dans les années 1940 et 1960 (12 témoignages dans les deux cas), puis dans les années 1970 (10 témoignages).
- les autres décennies sont moins représentées : 6 témoignages dans les années 1990, 5 dans les années 1980, 3 dans les années 1930, et enfin 2 dans les années 2000.

Ces faibles pourcentages à partir de la décennie 1980 sont dus au fait que la pratique a diminué progressivement après l'indépendance et que les plus jeunes sont par conséquent de moins en moins nombreux à l'avoir subie. A l'autre extrémité de l'échantillon, les personnes âgées sont également moins représentées car nombreux sont ceux qui, dans ces générations, n'ont pas été scolarisés : le taux d'alphabétisation moyen, hommes et femmes confondus, était en effet seulement de 27,67% pour les 65 ans et plus en 2017¹.

Sur les 68 personnes sollicitées, seuls deux hommes déclarent que le « symbole » n'était pas en usage dans leur école. Ces deux cas apparaissent comme de véritables exceptions : l'un d'eux a été scolarisé à Dakar à l'école française, où presque tous les élèves parlaient déjà la

¹ Cf site de l'UNESCO : <http://uis.unesco.org/fr/country/sn>. Consulté le 25 octobre 2020.

langue coloniale ; l'autre, né tardivement, n'a pas enduré lui-même les méthodes coercitives mais il rapporte néanmoins que des membres plus âgés de sa famille ont bien connu le « symbole » lors de leur scolarité.

On constate par ailleurs que la pratique décroît au fur et à mesure que les anciens élèves deviennent eux-mêmes instituteurs. Sur les 16 informateurs ayant exercé en école primaire, seuls 10 instituteurs et un directeur d'école ont reproduit ce qu'ils avaient eux-mêmes subi étant enfants, certains durant toute leur carrière mais d'autres pour seulement une courte période.

2.2.2.2. Les autres pays abordés

Les documents recueillis au Sénégal sont généralement plus fournis que ceux rassemblés en Bretagne et ils ne présentent que très peu de risques de défaillances, grâce à la proximité temporelle avec les faits. Je souhaitais néanmoins élargir mes sources afin de les consolider, mais examiner des témoignages antérieurs n'était pas une option : la collecte systématique de la parole populaire n'est pas un exercice courant en Afrique et je n'ai, de fait, trouvé aucune enquête sociolinguistique présentant ce type de matériau.

La seule extension du champ de ma recherche en Afrique a dès lors été géographique. Le Sénégal n'était en effet, durant la période de la colonisation, que l'une des huit composantes de l'Afrique-Occidentale française et il m'a paru intéressant d'étendre ma zone d'enquête à plusieurs autres pays de cette zone (la Mauritanie, le Mali¹, le Burkina Faso², la Côte d'Ivoire et la Guinée³, ainsi qu'à certains pays de l'ancienne Afrique-Équatoriale française (le Cameroun, le Gabon et le Congo)⁴, et à la Gambie, qui ne faisait pas partie de l'A.-O.F. mais est totalement enclavée au sein du territoire sénégalais et abrite des écoles en langue française.

Cette collecte additionnelle s'est effectuée, non pas de façon systématique comme au Sénégal, mais à la marge, au gré des tournages audiovisuels, de la circulation de mon questionnaire via des réseaux amicaux, et de textes ou vidéos glanés sur Internet.

A ces témoignages récents l'on ajoutera également quelques récits dans lesquels les auteurs évoquent leur enfance, et tout particulièrement leurs années d'école. Ce type de textes est bien moins fréquent qu'en Bretagne, mais on débusque ici et là dans la littérature quelques ouvrages biographiques qui font la part belle aux aventures scolaires.

¹ Ancien Soudan français.

² Ancienne Haute-Volta

³ L'A.-O.F. comprenait aussi le Niger, le Togo et le Bénin (ancien Dahomey)

⁴ L'A.-E.F. comprenait également le Tchad et la République Centrafricaine (anciennement l'Oubangui-Chari)

2.2.2.2.1. Autres pays de l'A-OF

La Mauritanie, le Mali, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Guinée-Conakry, auxquels on peut ajouter la Gambie (enchâssée dans le territoire sénégalais), m'ont fourni un total de 18 témoignages.

Au nord du Sénégal, la Mauritanie est un grand pays par sa superficie, mais qui ne compte que 4 millions d'habitants, presque tous musulmans. Contrairement au Sénégal, la langue officielle est l'arabe classique et non le français, qui n'en demeure pas moins l'une des langues de travail de l'administration, connue de 13 % de la population selon l'Observatoire de la Francophonie¹. Neuf langues sont parlées dans le pays², les plus courantes étant le hassanya (arabe dialectal), le pulaar, le soninké et le wolof.

Trois personnes ont rempli mon questionnaire, dont deux, domiciliées à Dakar, que j'ai interrogées moi-même, et une troisième, établie à Nouakchott, qui m'a fait parvenir ses réponses par mail. Les deux premiers sont une femme et un homme, respectivement nés en 1946 et 1962, et scolarisés en Mauritanie à cause des déplacements de leurs parents au sein de la zone francophone occidentale (receveur des postes pour l'un et préfet pour l'autre). Le troisième est un homme plus jeune, né en 1987, bien après l'indépendance. Tous trois, de langue pulaar, décrivent l'usage du « symbole » à l'école primaire qu'ils ont fréquentée.

Voisin de la Mauritanie, le Mali est également très étendu mais plus peuplé, avec ses 19 millions d'habitants, également très majoritairement musulmans. Le français est la langue officielle, maîtrisée par 17 % de la population³, mais c'est en réalité le bambara qui sert de *lingua franca*. Le pays compte par ailleurs douze autres langues dites nationales, et quelques dizaines d'autres langues autochtones, moins répandues⁴.

Deux hommes m'ont fait parvenir les réponses à mon questionnaire : l'un, élevé en pulaar et en bambara, est né en 1944, alors que l'autre, né en 1953 ou 1954, est de langue boomu. Tous deux ont connu le « symbole » à l'école.

On doit par ailleurs à Amadou Hampâté Bâ, monument de la littérature africaine né en 1900 ou 1901 à Bandiagara au Mali, dans la région de Mopti, un récit plus ancien sur notre sujet. L'auteur retrace en effet ses jeunes années dans *Amkoullel, l'enfant peul*⁵, et il narre en particulier son passage à l'école française où les langues vernaculaires étaient interdites, sous peine d'écopier de l'objet de la honte.

¹ Cf Observatoire de la Francophonie, chiffres 2018. Consulté le 10 mars 2020.

<http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf>.

² Cf Glottolog (base de données de l'Institut Max Planck, Allemagne), page Mauritanie. Consulté le 17 septembre 2020. <https://glottolog.org/glottolog/language.map.html?country=MR#2/22.9/131.0>.

³ Cf Observatoire de la Francophonie, chiffres 2018. Consulté le 10 mars 2020. <http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf>.

⁴ Cf Glottolog, page Mali. Consulté le 17 septembre 2020.

<https://glottolog.org/glottolog/language.map.html?country=ML#5/16.071/-3.326>.

⁵ Amadou Hampâté Bâ, *Amkoullel, l'enfant peul*, J'ai Lu, 2000 (1^{re} édition 1991)

A l'est et au sud du Mali, le Burkina Faso compte un nombre d'habitants similaire à celui du Mali, de l'ordre de 20,5 millions¹, répartis entre musulmans (60,5 %), chrétiens (23,2 %) et animistes (15,3 %)². On trouve dans le pays environ 80 langues vernaculaires³, mais seul le français, parlé par 24 % de la population⁴, bénéficie du statut de langue officielle, quand le moré, le dioula et le pulaar sont considérés « langues nationales ».

Le journaliste et écrivain Sayouba Traoré, né en 1955 au nord du Burkina Faso, près de la frontière malienne, a rempli mon questionnaire, dans lequel il complète les éléments contenus dans une nouvelle portant un titre fort explicite, *Le symbole*, parue au sein du recueil *Dernières nouvelles de la Françafrique*⁵. Il y raconte un épisode scolaire basé sur l'interdiction de parler en langue maternelle, dont le cadre est autobiographique.

Un autre journaliste et blogueur burkinabé, Boukari Ouédraogo, a pour sa part publié sur Internet un récit qui relate son expérience du « symbole » dans une école à une petite centaine de kilomètres de Ouagadougou⁶. Les commentaires auxquels a donné lieu son récit sont également intéressants, certains fustigeant cette pratique qu'eux aussi affirment avoir subie.

La Côte d'Ivoire, au sud-ouest du Burkina Faso, est de taille et de population comparables, avec plus de 26 millions d'habitants, (42 % de musulmans et 34 % de chrétiens, et des animistes⁷). On y parle environ 115 langues africaines, sans compter deux langues des signes⁸, mais le français, maîtrisé par 33 % de la population⁹, reste la langue officielle, longtemps imposée dans les écoles par des instituteurs qui utilisaient le « symbole ».

J'y ai collecté un total de sept témoignages. Quatre d'entre eux émanent d'informateurs filmés en 2013, dont trois locuteurs d'abouré nés autour de la ville de Bonoua (département de Grand-Bassam), en 1941, vers 1950 et en 1970, alors que le quatrième est un locuteur de langue abron, né vers 1950 à Transua dans la région de Gontougo. Je dispose également d'un questionnaire rempli par un universitaire de langue baoulé, né en 1950 au centre-sud du pays.

A ces témoignages recueillis par mes soins j'ai ajouté deux autres sources : la vidéo d'une conférence TedX, où l'on voit le journaliste Soro Solo, né en 1950 dans le nord du pays, dépeindre l'acculturation par la substitution linguistique mise en place dès l'école. Enfin, j'ai

¹ Cf Recensement Général de la Population et de l'Habitat 2020. Consulté le 21 septembre 2020. https://www.finances.gov.bf/fileadmin/user_upload/storage/Resultats_preliminaires_RGPH_2019.pdf.

² Cf Recensement Général de la Population et de l'Habitat 2006. Consulté le 19 septembre 2020. http://archive.wikiwix.com/cache/display2.php/Depliant_Resultats_Definitifs_du_RGPH_2006.pdf?url=http%3A%2F%2Fcons.bf%2FIMG%2Fpdf%2FDepliant_Resultats_Definitifs_du_RGPH_2006.pdf.

³ Cf Glottolog, page Burkina Faso. Consulté le 17 septembre 2020.

<https://glottolog.org/glottolog/language.map.html?country=BF#2/21.7/136.1>.

⁴ Cf Observatoire de la Francophonie, chiffres 2018. Consulté le 10 mars 2020.

<http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf>.

⁵ Sayouba Traoré et al., *Dernières nouvelles de la Françafrique*, Vents d'ailleurs, La Roque d'Anthéron, 2003.

⁶ Voir <https://lemessagerdafrique.mondoblog.org/2014/03/13/le-symbole-ce-moyen-de-pression-pour-parler-le-francais-au-primaire/>. Consulté le 17 septembre 2020

⁷ République de Côte d'Ivoire, Institut national de la Statistique, *Recensement général de la population et de l'habitat 2014*, Abidjan 2016.

⁸ Cf Glottolog, page Côte d'Ivoire. Consulté le 17 septembre 2020.

<https://glottolog.org/glottolog/language.map.html?country=CI#2/19.8/133.9>.

⁹ Cf Observatoire de la Francophonie, chiffres 2018. Consulté le 10 mars 2020.

<http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf>.

repris un épisode narré par l'écrivain et homme politique ivoirien Bernard Dadié (1916- 2019) dans sa biographie intitulée *Climbié*¹, où il évoque sa scolarité à l'école de Grand-Bassam, sur la côte sud-est de la Côte d'Ivoire.

Ces sept personnes décrivent l'usage du « symbole » dans les établissements qu'ils ont fréquentés.

La Guinée-Conakry, entre la Côte d'Ivoire et le Sénégal, est peuplée de 12,5 millions d'habitants, en majorité musulmans, locuteurs de 50 langues africaines (les trois principales étant le pular, le malinke et le soussou), une langue des signes spécifique et un pidgin². Ici encore le français est la seule langue officielle, et il est également la seule langue d'enseignement dans les écoles publiques.

Deux questionnaires supplémentaires m'ont été transmis par deux hommes nés en 1942 et 1977. L'un, élevé en Guinée en langue pulaar et aujourd'hui en poste à Dakar, dépeint les modalités de l'interdit linguistique dans son école au nord-ouest du pays ; l'autre, rencontré à Rennes, transmet ce qui lui a été relaté par sa mère, de langue soussou, née en 1942 et scolarisée à Conakry. Le « symbole » était en usage dans les deux cas.

Nous arrivons enfin à la Gambie, un petit pays qui ne faisait pas partie de l'A.-O.F. mais que je prends néanmoins en compte car il est en quelque sorte enchâssé dans le territoire sénégalais. Proclamé État islamique en décembre 2015³, il compte près de 2 millions d'habitants et 19 langues africaines, auxquelles s'ajoute une langue des signes⁴. L'anglais en est la langue officielle, mais le français y est également assez répandu en raison de la grande proximité avec le Sénégal.

Le seul témoignage recueilli dans ce pays est en réalité celui d'un étudiant né en 1995 en Casamance mais scolarisé dans une école sénégalaise de Gambie jusqu'à la classe de terminale. Le français était la seule langue autorisée et le « symbole » était l'outil d'application de cette règle.

En résumé, sur les 18 témoignages collectés en Afrique Occidentale, hors Sénégal,

- 7 viennent de Côte d'Ivoire, 3 de Mauritanie, 3 du Mali, 2 du Burkina Faso, 2 de Guinée Conakry et 1 de Gambie ;
- les contributions masculines représentent la majorité, avec 16 hommes et seulement 2 femmes ;
- ici comme au Sénégal, les dates de naissance des informateurs sont plus tardives qu'en Bretagne puisque, hormis les témoignages d'écrivains (nés vers 1900 pour l'un et en 1916 pour l'autre) ils vont du début de la décennie 1940 à la décennie 1990.
- tous font état de la pratique du « symbole », que ce soit en témoignage direct pour 17 d'entre eux, ou indirect pour seulement 1 informateur.

¹ Bernard Dadié, *Climbié*, Nouvelles éditions ivoiriennes, 2006 (1^{er} édition en 1952).

² Cf Glottolog, page Guinée. Consulté le 17 septembre 2020.

<https://glottolog.org/glottolog/language.map.html?country=GN#6/10.414/-11.613>.

³ Voir France 24 : <https://www.france24.com/fr/20151213-gambie-etat-islamique-yahya-jammeh-banjul>

⁴ Cf Glottolog, page Gambie. Consulté le 17 septembre 2020.

<https://glottolog.org/glottolog/language.map.html?country=GM#7/13.077/-13.844>.

2.2.2.2.2. Pays de l'A.-E.F.

Nous partons à présent plus à l'est, vers les pays de l'ancienne Afrique-Équatoriale française, où j'ai recueilli 17 témoignages supplémentaires, répartis entre trois périodes de tournage (en 2009, 2010 et 2013), et des questionnaires collectés de 2017 à 2020.

C'est au Cameroun, un pays de près de 28 millions d'habitants, majoritairement chrétiens, que la collecte a été la plus importante, avec 12 contributions. Le territoire est un véritable paradis pour linguistes avec ses 307 langues africaines, deux pidgins et deux langues des signes¹, ce qui, en termes de diversité, le place en deuxième position sur le continent, juste après le Nigéria voisin. Pour le reste, le Cameroun est officiellement un pays bilingue français-anglais, en raison des soubresauts de son histoire coloniale : d'abord sous protectorat allemand, il est partagé à l'issue de la Première Guerre mondiale entre le Royaume-Uni à l'ouest et la France à l'est. La langue française a ainsi été imposée à une bonne partie de la population, puisqu'ils sont aujourd'hui environ 10 millions à la parler², et il n'a pas été difficile de trouver des personnes prêtes à raconter ce qu'elles avaient subi à l'école.

Ces informateurs se répartissent en quatre zones :

- le secteur autour de la ville de Kribi, sur la côte sud ;
- le département de Ndé, à l'ouest du pays.
- la zone de Lomié, chez les Bakas, un peuple « pygmée » vivant dans les forêts du sud-est ;
- les environs de Yaoundé.

Dans la région de Kribi, tout d'abord, j'ai pu réunir six témoignages, fournis par quatre hommes et deux femmes, tous membres de l'ethnie Batanga et locuteurs de banôhô. Trois d'entre eux ont été filmés et les trois autres ont rempli des questionnaires. Nés en 1931, 1959, 1970, 1974 et 1977, tous rapportent une interdiction très ferme de s'exprimer dans leur langue à l'école mais le « symbole » y était en usage dans un seul établissement, celui fréquenté par l'informateur le plus jeune. Les témoins plus âgés décrivent quant à eux des châtiments corporels particulièrement rudes.

La situation est également contrastée dans le département de Ndé, où trois hommes, nés en 1952, 1957 et 1987, et une femme née en 1979 témoignent de leur expérience du « symbole » : les trois les plus jeunes l'ont connu quand ils étaient élèves, alors que le plus âgé assure que cette pratique n'avait pas cours lorsqu'il était enfant mais qu'elle est apparue seulement plus tard, alors qu'il était devenu instituteur.

Pour ce qui est de la région de Lomié, l'homme baka que nous y avons filmé, né dans les années 1980, se souvient très précisément du « symbole » et des sévères punitions dont il était assorti.

Enfin, la femme interrogée dans les alentours de la capitale Yaoundé, née en 1975, assure qu'elle n'a jamais entendu parler de ce type de pratique.

¹ Cf Glottolog, page Cameroun. Consulté le 17 septembre 2020.
<https://glottolog.org/glottolog/language.map.html?country=CM#6/7.689/10.184>.

² Cf Observatoire de la Francophonie, chiffres 2018. Consulté le 10 mars 2020.
<http://observatoire.francophonie.org/qui-parle-francais-dans-le-monde/>.

Le Gabon, au sud du Cameroun m'a fourni 3 témoignages. Ce sont pas moins de 51 langues locales¹ qui sont parlées dans ce pays de 2,23 millions d'habitants, pour la plupart chrétiens, mais le français, maîtrisé par 66 % de la population², est la seule langue officielle.

Deux informateurs y ont été filmés en 2009 et 2010 : l'un, né vers 1950 parle benga, une langue de la côte nord-ouest du pays ; l'autre, né vers le début des années 1960, est un locuteur pounou de Tchibanga, une ville du sud. Un troisième témoignage, sous forme de questionnaire, est dû à un homme du Haut-Ogooué, au sud-est, né en 1961. Tous trois déclarent que les instituteurs avaient recours au « symbole » dans l'école de leur enfance.

Pour terminer, le dernier pays où des informateurs ont répondu à ma liste de questions est la République du Congo (ou Congo-Brazzaville), à l'est et au sud du Gabon. La population est de l'ordre de 5,3 millions de ressortissants environ, en grande majorité chrétiens. Le nombre de langues répertoriées est de 69³, dont deux sont véhiculaires, le kituba et le lingala, mais la langue officielle est le français, maîtrisé par environ 59 % de la population⁴, ce qui place le pays en deuxième position derrière le Gabon en pourcentage de francophones.

Deux Congolais de langue lari, nés dans les années 1940 à Brazzaville ou dans sa région, ont rempli mon questionnaire et déclarent avoir connu la pratique du « symbole » durant leur scolarisation.

Le bilan de la collecte dans cette partie équatoriale de l'Afrique subsaharienne francophone est le suivant :

- la majorité des témoignages collectés vient du Cameroun, soit 12 sur 17 ;
- les hommes sont toujours largement plus nombreux que les femmes, avec 13 contributeurs masculins pour 4 contributrices ;
- ici encore, les informateurs sont en règle générale plus jeunes qu'en Bretagne, les décennies de naissance s'échelonnant des années 1930 aux années 1980.
- contrairement à l'A-OF, le « symbole » n'était pas en usage partout : les 5 exemples collectés au Gabon et au Congo le mentionnent bien, mais au Cameroun seuls 6 des 12 témoins ont connu cette pratique, 5 autres décrivant « seulement » des châtiments sévères, et la dernière, plus jeune et élevée près de la capitale Yaoundé.

Tous territoires confondus, les pays abordés couvrent ainsi partiellement une bonne partie de l'Afrique subsaharienne francophone. Plus de 6000 kilomètres séparent Saint-Louis au Sénégal de Brazzaville au Congo, et l'on pourrait donc s'attendre à ce que les situations soient sensiblement différentes. Mais ce n'est pas ce que nous disent nos informateurs : les témoignages se caractérisent en réalité par une grande homogénéité dans les faits présentés, qui seront pleinement analysés plus loin dans cette étude.

¹ Cf Glottolog, page Gabon. Consulté le 17 septembre 2020.

<https://glottolog.org/glottolog/language.map.html?country=GA#2/15.7/143.9>.

² Cf Observatoire de la Francophonie, chiffres 2018. Consulté le 10 mars 2020.

<http://observatoire.francophonie.org/qui-parle-francais-dans-le-monde/>.

³ Cf Glottolog, page Congo. Consulté le 17 septembre 2020.

<https://glottolog.org/glottolog/language.map.html?country=CG#7/-2.669/16.282>.

⁴ Cf Observatoire de la Francophonie, chiffres 2018. Consulté le 10 mars 2020.

<http://observatoire.francophonie.org/qui-parle-francais-dans-le-monde/>.

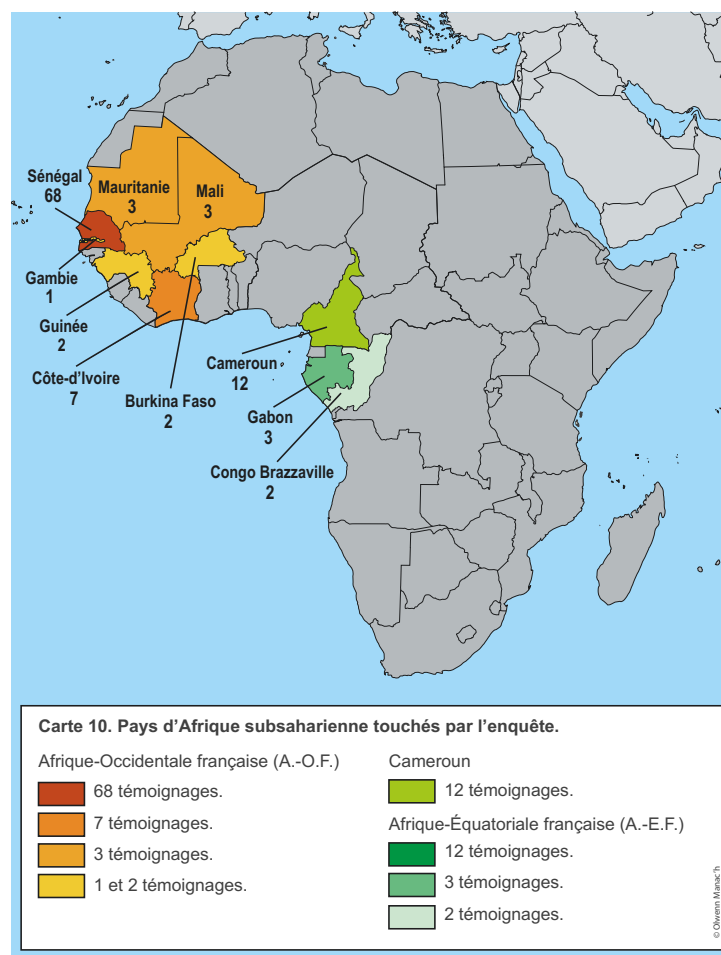
2.2.2.3. Classement global de la collecte en Afrique

Au bout du compte, nous disposons pour l'Afrique subsaharienne francophone de 103 témoignages ainsi répartis¹ :

- 98 contributions collectées par mes soins, sous forme de questionnaires et/ou d'interviews filmées,
- 4 textes biographiques publiés,
- 1 vidéo trouvée sur Internet.

2.2.2.3.1. Périmètre géographique

La configuration de ce versant africain de l'enquête est radicalement différente du cadre retenu en Bretagne. Il n'est pas ici question d'un seul territoire où les témoignages sont répartis de façon plus ou moins équilibrée, mais d'un pays principal, le Sénégal, qui concentre la majeure partie des contributions, et de neuf autres pays où des témoignages additionnels viennent simplement compléter les données. Les 103 exemples collectés sont ainsi ventilés :



¹ Beaucoup d'extraits de ces témoignages seront repris tout au long de l'analyse des données réunies. Je mentionnerai le support de collecte en note de bas de page uniquement lorsqu'il s'agira d'une vidéo ou d'un texte bibliographique, étant entendu que toutes les autres contributions sont sous forme de questionnaire.

2.2.2.3.2. Périmètre linguistique

Dans les dix pays pris en compte, les témoignages émanent d'interlocuteurs issus d'ethnies très diverses, qui mentionnent 26 langues interdites à l'école, comme indiqué dans le tableau ci-dessous. On remarque la présence répétée de quelques *lingua franca*, le wolof, très présent au Sénégal, le bambara au Mali et aussi au Sénégal, et le pulaar, une langue transnationale parlée notamment au Mali, en Mauritanie et au Sénégal.

Pays	Nombre de témoignages	Langues citées comme étant interdites à l'école
Sénégal	68	Wolof, pulaar, sereer, joola, mënik, bambara, mancagne, hassaniya.
Burkina Faso	2	Non précisées.
Côte d'Ivoire	7	Abouré, abron, une langue sénoufo, probablement le nzéma et/ou l'agni.
Guinée Conakry	2	Pulaar, soussou, malinke.
Mali	3	Pulaar, bambara, sonrai, bozo, tamachek, sarakollé, boomu.
Mauritanie	3	Pulaar, hassaniya.
Cameroun	12	Baka, banofo, balengou.
Congo	2	Lari.
Gabon	3	Benga, pounou.
Gambie	1	Jola.

Tableau 8. Langues citées par les témoins des pays d'Afrique subsaharienne comme étant interdites à l'école.

2.2.2.3.3. Répartition hommes / femmes

La situation est bien plus tranchée en Afrique qu'en Bretagne : que ce soit au Sénégal ou dans les autres pays abordés, la disparité entre les témoignages masculins et féminins est très marquée.

Pays	Hommes	Femmes	Total
Sénégal	54	14	68
Mauritanie	2	1	3
Mali	3		3
Burkina Faso	2		2
Côte d'Ivoire	7		7
Guinée	1	1	2
Gambie	1		1
Cameroun	8	4	12
Gabon	3		3
Congo	2		2
Total	83	20	103

Tableau 9. Répartition des témoins d'Afrique subsaharienne par pays et par genre.

Le seul cas comportant un échantillon suffisant pour être analysé est le Sénégal, dont les témoins se répartissent entre 54 hommes et 14 femmes.

Cette différence substantielle peut être attribuée, au moins partiellement, au taux d'analphabétisation féminin : en 2017, selon les chiffres de l'UNESCO et de la Banque mondiale, seules 39,80% des femmes de plus de 15 ans avaient fréquenté l'école, contre 64,81% des hommes¹. En outre, les femmes sont souvent moins visibles socialement car beaucoup sont mères au foyer, et elles sont d'autant moins visibles professionnellement qu'elles ne savent ni lire ni écrire.

2.2.2.3.4. Répartition par tranches d'âge

La majorité (76%) des informateurs interrogés sont nés entre les années 1940 et 1970². Ils sont donc considérablement plus jeunes que les témoins bretons, nés pour la plupart entre les années 1900 et 1940 (90%).

¹ Cf site de l'UNESCO : <http://uis.unesco.org/fr/country/sn>, et site de la Banque mondiale : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.ADT.LITR.ZS>. Consultés le 22 septembre 2020.

² NB : les dates de naissance sont parfois incertaines à quelques années près.

Pays	Décennies de naissance									Total
	Années 1900-1910	Années 1930	Années 1940	Années 1950	Années 1960	Années 1970	Années 1980	Années 1990	Années 2000	
Sénégal		3	11	19	11	10	6	5	2	68
Mauritanie			1		1		1			3
Mali	1		1	1						3
Burkina Faso				1						2
Côte-d'Ivoire	1		2	3		1				7
Guinée			1			1				2
Gambie								1		1
Cameroun		1		4		5	2			12
Gabon				1	2					3
Congo			2							2
Total élèves	2	4	18	29	14	17	9	6	2	103
Total élèves devenus instituteurs		2	6	4	3	2				17

Tableau 10. Répartition des témoignages d'Afrique subsaharienne par pays et par tranche d'âge.

La relative jeunesse du panel africain s'explique aisément : d'une part, la scolarité n'ayant été rendue obligatoire qu'après les indépendances, la majorité des personnes nées avant la moitié du siècle passé n'ont pas connu l'école ; d'autre part, il n'était nul besoin ici de rechercher spécifiquement des personnes âgées car les pratiques d'imposition du français à l'école sont récentes, et trouver des témoins plus jeunes ne présentait pas de difficultés.

2.2.3. Qualité et fiabilité des sources

Le déséquilibre entre le nombre de documents réunis en Bretagne et en Afrique subsaharienne est à première vue flagrant : 625 dans le premier cas contre 103 dans le second. En réalité, si

l'on considère ma seule collecte personnelle, on constate qu'elle est rigoureusement équivalente, avec 98 fiches de part et d'autre. Mais en Bretagne le contexte a rendu nécessaire l'ajout de sources complémentaires plus anciennes, qui permettront de mieux évaluer la solidité de l'ensemble des témoignages.

La question de la fiabilité se pose en effet dès lors que ces sources sont orales. Cela est d'autant plus vrai que mon thème de recherche est sujet à controverse et génère des avis divergents. En Bretagne tout particulièrement, la réalité des pratiques, leur ampleur et leurs effets sont désormais remis en question régulièrement, y compris par des universitaires¹. Les témoins ayant traversé l'époque de la substitution linguistique sont en effet de moins en moins nombreux, et dès lors qu'aucune étude quantitative n'a été effectuée à ce jour sur le sujet, les prises de position approximatives ont libre cours.

La présente étude ayant l'ambition de s'approcher au plus près de la réalité des faits, nous devons donc, avant d'analyser le contenu des documents recueillis en Bretagne et au Sénégal, les inspecter et tenter de les évaluer.

2.2.3.1. En préambule

Précisons en premier lieu que de toute évidence il est impossible de conclure à une fiabilité sans faille pour quelque contribution orale que ce soit, car chacun perçoit les situations à sa manière propre, et un informateur, même si les renseignements qu'il donne sont rigoureusement exacts, taira sans doute, volontairement ou involontairement, des éléments qui pourraient éventuellement générer une interprétation différente. Par ailleurs, comme indiqué déjà à plusieurs reprises, la mémoire des personnes âgées (qui représentent, en Bretagne, la majorité de mes interlocuteurs), quelle que soit leur bonne volonté, est souvent partielle ; les faits sont lointains, et certains peuvent être tentés de les enjoliver ou de les minimiser, des décennies plus tard, selon leur parcours de vie.

Le côté subjectif inhérent à ce type de documents fait qu'il existera donc toujours un doute raisonnable, mais il n'empêche, si l'appréciation des faits peut être soumise à variation, les faits sont les faits, et diverses méthodes peuvent nous aider à les faire ressortir, sinon de façon totalement certaine, du moins avec un bon degré de confiance.

Pour estimer la qualité et la fiabilité des différentes contributions de la présente enquête, nous pouvons nous appuyer sur les recommandations données par divers historiens, notamment Charles Seignobos², dont les textes sur les règles d'utilisation de témoignages écrits peuvent aussi valoir pour les sources orales, et surtout Florence Descamps³, qui établit que

¹ Par exemple Jean-François Chanut, *L'école républicaine et les petites patries*, Aubier, Paris, 1996.

² Charles Seignobos, *La Méthode historique appliquée aux sciences sociales*, Éditions Félix Alcan, Paris, 1901.

³ Florence Descamps (dir.), *Les sources orales et l'histoire : récits de vie, entretiens, témoignages oraux*, Bréal, 2006; Florence Descamps, *L'histoire, l'archiviste et le magnétophone, De la constitution de la source orale à son exploitation*, Comité pour l'histoire économique et financière de la France, Paris, 2001; Fabrice d'Almeida et Denis Maréchal (dir.), *L'histoire orale en questions*, INA, Paris, 2014.

« l'acclimatation de la source orale en histoire, après un bannissement qui a duré de 1880 à 1980, ne s'est pas faite sans efforts ni débats (...) ; elle ne s'est pas faite non plus de façon inconditionnelle et pour être définitivement acceptés, les témoignages oraux ont dû se plier aux fourches caudines des règles de la discipline historique. »¹

L'auteur a ainsi développé des protocoles d'évaluation des sources non écrites, non pas pour en diminuer l'importance, mais pour consolider leur usage :

« en définitive il existe (...) aujourd'hui un usage éprouvé et balisé des sources orales en histoire, qui emprunte ses méthodes autant aux sciences sociales, - la conduite de l'entretien, l'analyse des interactions entre interviewé et intervieweur, l'analyse des pratiques discursives, l'attention portée aux conditions de production des témoignages et leur contextualisation – qu'à la traditionnelle école historique française – la critique interne et externe des documents. »²

Je suivrai au mieux ce cadre d'analyse, sachant néanmoins que les témoignages que j'ai rassemblés sont sensiblement différents des exemples auxquels Florence Descamps fait référence. Le matériau sur lequel je travaille n'est en effet pas constitué d'un petit nombre d'entretiens de longue durée, où un interlocuteur développe un récit de vie ou une expérience professionnelle que l'on peut examiner dans le détail afin de mieux évaluer les propos tenus. Cette forme narrative est certes bien présente dans mon corpus, à travers les vidéos et enregistrements réalisés par nombre de collecteurs, ainsi que les textes biographiques, mais ces documents ne sont pas consacrés particulièrement à mon sujet, qui n'occupe généralement qu'une place réduite dans le dispositif. En revanche, les témoignages les plus importants pour mon étude, où la question de la langue bretonne à l'école est traitée de façon exclusive (environ 41 % de la collecte), est présente dans des questionnaires et des notes répondant à des questions précises et ciblées ; ces témoignages aux questions plus fermées sont régulièrement accompagnés, il est vrai, de commentaires plus larges, selon la loquacité des témoins et l'intérêt porté par les enquêteurs.

2.2.3.2. Les sources en Bretagne

Les documents rassemblés dans la péninsule armoricaine posent bien plus de problèmes que ceux réunis au Sénégal : là-bas, les faits étant récents, la collecte est contemporaine et homogène ; dans l'Hexagone, en revanche, les pratiques de substitution linguistique en milieu scolaire étant pour l'essentiel éteintes depuis plus de 50 ans, les sources sont disparates et leur utilisation peut générer des controverses. Nous en mesurerons la fiabilité autant que faire se peut, fond par fond, en examinant les problèmes qu'a posés la recherche même des témoignages, puis les interrogations liées aux enquêteurs et aux informateurs.

¹ Florence Descamps (dir.), *Les sources orales et l'histoire : récits de vie, entretiens, témoignages oraux*, Bréal, 2006, p. 40.

² *Ibid.*

2.2.3.2.1. Questions liées à la recherche des témoignages

2.2.3.2.1.1. Le niveau de représentativité de l'échantillon

Tout d'abord, précisons à nouveau qu'il n'est assurément pas question ici de prétendre à une quelconque représentativité statistique de l'échantillon des témoins retenus. En effet, contrairement au Sénégal, il n'est plus possible aujourd'hui de trouver facilement un grand nombre de personnes capables de rapporter avec précision des souvenirs d'école incluant le processus de substitution linguistique, celle-ci étant ancienne en Bretagne.

Pour trouver des témoignages intéressants dans le cadre de mon étude, j'ai donc dû, en premier lieu, procéder de façon ciblée, c'est-à-dire rechercher prioritairement des personnes ayant connu le « symbole » et/ou les sanctions pour avoir parlé en breton à l'école. C'est en opérant d'emblée cette sélection que j'ai pu, dans mon travail de terrain comme dans mon exploration des sources complémentaires, éviter de me perdre dans des masses de documents ou parmi d'innombrables possibles interlocuteurs,

Ensuite, nous devons considérer un autre facteur susceptible d'influer sur la perception de l'ampleur des pratiques en vigueur : s'agissant de faits aussi reculés dans le temps, il va de soi que les témoins se souviennent en priorité de ce qui les a marqués, et un objet stigmatisant ou un châtement corporel sont assurément plus mémorables que l'absence de punitions. Un certain tri s'effectue donc naturellement : ceux qui parlent sont d'abord ceux qui ont des histoires remarquables à raconter, et l'on est plus enclin à leur donner la parole.

Consciente du fait que cette sélection des témoins pourrait amener à des résultats biaisés, et afin qu'il soit clair qu'il n'y a eu ici aucune velléité de ce type, j'ai établi un classement en trois catégories des sources, selon le niveau de sélection appliqué dans leur recherche :

- Un premier groupe est composé d'informateurs clairement retenus parce qu'ils étaient en mesure de raconter des épisodes concernant le « symbole » ou des châtements infligés à ceux qui parlaient breton à l'école. Ces exemples comptabilisent un total de 73 documents, soit près de 12 % des 625 témoignages rassemblés en Bretagne :
 - les 20 enregistrements effectués par Andrev Daniel pour son travail de maîtrise sont naturellement circonscrits, puisque le thème en était précisément « la vache » dans les écoles du pays bigouden.
 - de même, les collecteurs individuels que j'ai directement sollicités ont fait le tri dans leurs propres documents afin de me faire parvenir uniquement les exemples où leurs interlocuteurs abordaient, là encore, la question du « symbole » et/ou des châtements.
 - les bases de données très larges telles que Dastumedia ne comportant pas systématiquement de questions sur l'école, j'ai dû commencer par y retrouver ce thème. Il n'était alors d'autre choix que de passer par des mots-clefs précis (« symbole », « vache », « sabot », « punitions », etc.) sous peine de me perdre dans un labyrinthe de 100 000 items ! Précisons que même en me limitant à ces mots-clefs restrictifs, il restait à distinguer les enregistrements où il était véritablement question

d'école et les dizaines d'autres qui racontaient des histoires de fabrication de sabots ou de traite des vaches...

- enfin, pour la même raison de quantité de documents à explorer, les témoignages tirés de documents biographiques publiés, de monographies ou de films documentaires sont également sélectionnés pour leurs évocations des pratiques coercitives visant à faire disparaître la langue bretonne des écoles.
- Viennent ensuite les enquêtes partiellement ciblées, qui se situent donc à mi-chemin entre des données filtrées et des données non filtrées :
- on y trouve la collecte de Klaoda An Du, dont la recherche était certes consacrée à l'interdiction du breton à l'école mais, à l'inverse d'Andrev Daniel qui s'était concentré sur une vingtaine de cas étudiés dans le détail, la chercheuse a interrogé un grand nombre de personnes (plus de 130) et obtenu ainsi des résultats plus équilibrés (49 mentions de l'usage du « symbole », 48 de punitions sans « symbole », 19 cas d'interdit sans punitions, etc.).
 - les témoignages recueillis par Mikael Madeg sont quant à eux de plusieurs natures : il a lui-même choisi quelques dizaines d'entretiens sur les 2000 que compte sa base de données, dont 22 enregistrements, selon le souvenir qu'il avait des personnes ayant parlé de l'imposition du français à l'école ; ces documents relatent donc généralement des pratiques punitives. Mais de 2016 à 2020 il m'a par ailleurs fait parvenir les informations fournies par ses nouveaux interlocuteurs, cette fois sans filtres puisqu'il posait les mêmes questions à tous et me transmettait les réponses quelles qu'elles soient.
 - ma propre recherche de terrain donne également des résultats diversifiés, selon les formes prises par la collecte : les témoignages reçus par courriers, courriels, ou via les réseaux sociaux étaient très limités puisque la demande que j'avais formulée publiquement concernait précisément le « symbole » ; les témoignages recueillis par les intermédiaires de mon réseau étaient plus variés, leurs informateurs ayant décrit des expériences scolaires sensiblement différentes ; quant aux entretiens que j'ai menés moi-même, en individuel ou en séances groupées réunissant plusieurs personnes âgées, ils étaient issus d'une recherche semi-ciblée, qui a également donné lieu à des témoignages hétérogènes, allant d'une pratique autorisée du breton à l'école à un interdit assorti d'une stigmatisation sous forme de « symbole » ou d'humiliation.

Ce groupe constitue un peu plus de la moitié de la collecte, avec 315 témoignages sur 625.

- Nous terminons avec la troisième catégorie, qui concerne les enquêtes au long cours sans focus particulier sur l'école, et dont les résultats sont tout à fait diversifiés :
- j'ai passé en revue les 144 entretiens filmés par Kristian Ar Braz et disponibles en ligne, et j'ai relevé tous ceux où il était question de l'école de façon suffisamment substantielle pour en tirer quelques enseignements, sans y appliquer quelque filtre que ce soit.
 - les enquêtes sociologiques (« Mémoire d'un dommage » conduite par Gérard Prémel, « *Brezhoneg war an dachenn* » du CRBC de Brest, et les collectes menées par

Armelle Audic, Aline Gléonec, Louis Elégoët, Fañch Elégoët et quelques autres) abordaient la question de l'école parmi de nombreux autres sujets, et sont donc également exemptes de prisme.

Ces sources, qui représentent près de 38% des témoignages (236 sur 625), ne sont en rien sélectionnées, car j'ai pris en compte tous les documents qui m'ont été fournis dès lors qu'ils étaient pertinents, sans exception, et quelle que soit la teneur des propos sur le breton à l'école.

La majorité des 625 témoignages réunis n'est donc pas triée en amont, et si l'ensemble ne constitue pas pour autant un panel statistiquement représentatif des pratiques linguistiques dans les écoles de Bretagne, on peut estimer qu'ils sont tout au moins significatifs de la situation de l'époque.

2.2.3.2.1.2. La disparité des formes de contribution

Les documents réunis diffèrent grandement, tant par leurs contenus que par la forme dans laquelle ils ont été collectés, certains étant par nature très qualitatifs, quand d'autres sont susceptibles de générer des incertitudes, notamment par leur brièveté.

Le tableau ci-dessous classe les témoignages selon le mode de collecte :

	Entretiens filmés	Entretiens enregistrés (y compris les transcriptions)	Questionnaires écrits	Questionnaires écrits et enregistrés	Notes d'entretien	Textes	Double source (contribution écrite + vidéo)	Total
Collecte Rozenn Milin	8		49	12	18	6	5	98
Collecte Andrev Daniel		20						20
Collecte Klaoda an Du		8	57		71	1		137
Enquête Gérard Prémel			105					105
Enquête CRBC Brest		83						83
Autres enquêtes sociolinguistiques						20		20
Collecte Mikael Madeg		22			56	2		80
Collecte Kristian ar Braz	29							29
Autres collecteurs		33						33
Récits biographiques						18		18
Films	2							2
Total	39	166	211	12	145	47	5	625

Tableau 11. Répartition des témoignages de Basse-Bretagne par source et par type.

On constate que :

- les questionnaires écrits sont les plus fréquents, puisqu'on en compte 222 (qu'ils soient intégralement consacrés au sujet de la langue bretonne à l'école ou que ce thème représente seulement une partie limitée des questions), dont 12 sont également enregistrés.
- Viennent ensuite les enregistrements audio, au nombre de 166 (additionnés des 12 enregistrements sus-cités).
- Les notes d'entretiens viennent en troisième position avec 145 exemples.

Je considère que les enregistrements audio ou vidéo, qui représentent 36 % de la collecte (222 témoignages sur 625), sont à priori les documents les plus sûrs puisqu'ils sont vérifiables : on peut mesurer si les questions sont posées de façon impartiale, si la personne interrogée entend bien, si elle est très alerte et a des souvenirs encore précis ou si au contraire elle perd un peu la mémoire. Ces vérifications permettent par exemple d'écartier certains témoignages trop fragiles et de ne retenir que les plus solides.

Sont concernés essentiellement ceux qui ont été collectés dans le cadre du projet « *Brezhoneg war an dachenn* » du CRBC, ceux enregistrés par les collecteurs individuels (Kristian Ar Braz, Pierre-Yves Kersulec, Guran Lozac'h et quelques autres), une partie de mes propres témoignages et de ceux de Mikael Madeg, ainsi que les enregistrements d'Andrev Daniel, dont je ne dispose pas mais pour lesquels j'ai une transcription précise qui semble rigoureuse.

Pour ce qui est des questionnaires écrits, qui constituent un bon tiers de la collecte, ils sont plus ou moins complets et détaillés. Sous cette forme on trouve en particulier la majeure partie de la maîtrise de Klaoda An Du et l'étude « Mémoire d'un dommage » de Gérard Prémel, qui sont trop anciennes (1989-1990 et 1994-1996) pour que l'on puisse déterminer avec certitude ce qui est exact et ce qui l'est moins en opérant des vérifications systématiques. Nous devons donc nous fier au fait qu'elles ont été conduites par des chercheurs consciencieux.

Une autre difficulté a surgi lors de l'examen de ces séries de documents, notamment ceux de l'étude de Gérard Prémel : ils sont remplis à la main, par des enquêteurs différents, et le déchiffrement des diverses écritures s'est parfois avéré difficile. Ils sont par ailleurs riches de commentaires dans les marges, notés à la volée, avec force ellipses et abréviations, qui sont autant de marges d'erreur.

Les notes d'entrevues, majoritairement fournies par Klaoda An Du (71 notes) et Mikael Madeg (56 notes), pèchent quant à elles par leur brièveté. Tenant souvent en quelques lignes, elles sont généralement peu étayées et les renseignements qu'elles contiennent sont ténus. Je n'ai aucun doute sur celles remises par Mikael Madeg car il ne m'a remis que des fiches déjà classées et évaluées, qui donnent les informations de base nécessaires (date de naissance, commune de scolarisation et pratiques linguistiques). Celles prises par Klaoda An Du sont parfois plus incertaines : visiblement rédigées rapidement lors de conversations, elles manquent souvent de détails. Cela étant, la plupart de ces témoins apparaissent bien dans son mémoire de maîtrise et là encore nous n'avons aucune raison de douter que l'exploitation des données ait été faite avec discernement.

Quant aux différents textes, qu'il s'agisse de biographies, d'autobiographies ou de transcriptions d'entretiens au long cours, ils ne présentent pas de difficultés de compréhension et sont souvent riches d'informations. Il restera à mesurer dans quelle mesure la restitution de ces histoires vécues est conforme à la réalité.

2.2.3.2.1.3. Témoignages directs et témoignages indirects

L'ensemble des documents que j'ai rassemblés est un panachage de contributions directes et indirectes. Ma propre collecte étant la plus tardive (de 2015 à 2020, soit généralement entre 60 et 110 ans après la date de scolarisation), elle est aussi celle qui compte le plus de témoignages indirects (48 sur 98). A l'autre extrémité du panel, l'enquête d'Andrev Daniel, menée en 1985-1986, ne comporte que des témoignages directs.

Pour le reste, la très grande majorité des informations rassemblées est due à des informateurs ayant eux-mêmes vu ou vécu les faits qu'ils rapportent.

	Témoins directs	Témoins indirects	Incertain	Total
Collecte Rozenn Milin	50	48		98
Collecte Andrev Daniel	20			20
Collecte Klaoda an Du	101	3	33	137
Enquête Gérard Prémel	105			105
Enquête CRBC Brest	74	9		83
Autres enquêtes sociolinguistiques	17	3		20
Collecte Mikael Madeg	69	10	1	80
Collecte Kristian ar Braz	28	1		29
Autres collecteurs	32	1		33
Récits biographiques	18			18
Films	2			2
Total	516	75	34	625

Tableau 12. Répartition des témoignages entre témoins directs et témoins indirects en Basse-Bretagne.

Les informations de première main sont à priori plus fiables que celles ayant transité par un intermédiaire, qui pourrait avoir transformé les faits, soit en les minimisant car ils lui auront semblé peu significatifs, soit au contraire en les amplifiant pour mieux les faire connaître. Ce risque ne peut certes pas être écarté, mais en règle générale rien ne donne à penser qu'il induise pour autant une altération importante des données transmises, allant au-delà d'une majoration ou d'une minoration subjectives de l'importance des pratiques.

S'ils peuvent parfois paraître moins solides, les témoignages indirects présentent en revanche un avantage : ils permettent de remonter plus loin dans le temps car ils émanent souvent des enfants, voire des petits-enfants des protagonistes. C'est ainsi que, par exemple, Mikael Madeg a recueilli auprès d'une certaine Mme Le Hir un épisode concernant sa mère, née en 1866 et scolarisée chez les sœurs à Landerneau, où les filles surprises à parler breton étaient mises en pénitence au coin, un sabot sur la tête.

2.2.3.2.2. Questions liées aux collecteurs

En dehors des témoignages que j'ai moi-même recueillis (98 sur 625), je n'ai qu'une connaissance partielle des conditions de collecte des autres corpus. Dans le cas des documents écrits, tels que les questionnaires et les notes, nous ne pouvons réellement connaître la manière dont les enquêteurs ont procédé, d'autant plus que ces collectes remontent en bonne partie à plusieurs décennies. Seuls les documents enregistrés ou filmés permettent donc d'évaluer l'approche des collecteurs.

2.2.3.2.2.1. L'expérience des enquêteurs

En règle générale, la qualité des informations contenues dans les entrevues filmées ou enregistrées dépend sensiblement de l'expérience des collecteurs. Les plus chevronnés comme Mikael Madeg, Kristian Ar Braz, Pierre-Yves Kersulec, Daniel Jekel ou Gurvan Lozac'h abordent leurs interlocuteurs avec une évidente aisance¹. Maîtrisant tous les codes des relations avec les personnes âgées, ils savent les faire parler et, à force de patiente persévérance, les amener à répondre à leurs questions, sans parti pris ou tentative de les influencer. Se concentrant par ailleurs souvent sur une aire géographique restreinte dont ils maîtrisent pleinement la variante dialectale, ils peuvent interroger efficacement les informateurs dans leur langue sans qu'il y ait de problème de compréhension. C'est ainsi qu'ils parviennent à recueillir des renseignements précis, dont nul ne peut garantir la véracité, mais qu'il serait malvenu de mettre en doute, tant les enregistrements semblent menés avec honnêteté.

La situation est différente pour ce qui est des deux enquêtes sociolinguistiques, « Mémoire d'un dommage », dirigée par le sociologue Gérard Prémel en 1994-1996 et « *Brezhoneg war an dachenn* » mise en œuvre par le CRBC de Brest en 2011-2018, qui représentent conjointement près de 200 documents, sous forme de questionnaires écrits dans le premier

¹ Voir à ce sujet le mémoire de DEA de Christian le Bras, *Méthodologie du collectage vidéo en langue bretonne : approche, conduite, exploitation*, sous la direction de Daniel Giraudon, Université de Bretagne Occidentale, 2004.

cas, enregistrés dans le second. Contrairement aux maîtrises d'Andrev Daniel et Klaoda An Du, ces deux projets ont pour caractéristique commune d'avoir eu recours à de multiples enquêteurs, des étudiants en master pour l'étude du CRBC¹, et des personnes non identifiées pour celle de Gérard Prémel. Assurément, le niveau et l'engagement des différents collecteurs varient considérablement.

En ce qui concerne les témoignages de l'étude « Mémoire d'un dommage », il est difficile de procéder à une évaluation car il s'agit de notes manuscrites prises par les enquêteurs et non d'enregistrements des témoins. L'on peut seulement constater qu'ils sont plus ou moins étoffés : certains sont minimalistes, alors que d'autres, au contraire, fourmillent de commentaires précis et sont riches d'enseignements.

De même, les données enregistrées par les étudiants du CRBC sont de qualités très diverses selon les étudiants. Parmi eux, les plus âgés, qui connaissent les modes d'interaction en milieu rural, ou ceux qui sollicitent des proches (leurs grands-parents etc.), sont très à l'aise pour les interroger, demander plus de précisions, et obtenir ainsi des réponses détaillées et intéressantes. D'autres en revanche sont plus à la peine : visiblement néophytes en matière d'enquête sur le terrain, peu accoutumés aux discussions avec les anciens, ils appréhendent parfois difficilement la communication avec eux et ne maîtrisent pas les techniques d'interview comme leurs aînés. A l'écoute des enregistrements, on regrette aussi que certains se contentent de passer en revue l'ensemble des questions sans relancer leurs informateurs, s'accommodant de simples « oui » ou « non » pour toute réponse. D'autres, à la moindre hésitation de leur interlocuteur, passent à la question suivante sans plus attendre, etc. Les informations ainsi récoltées, notamment celles relatives aux circonstances et aux types de punitions infligées aux élèves surpris à parler breton, sont dès lors souvent elliptiques. Elles ne manquent pas nécessairement de fiabilité mais simplement de substance.

2.2.3.2.2.2. Les problèmes de compréhension

Quelques-uns des étudiants du CRBC ont par ailleurs dû faire face à un autre obstacle, d'ordre linguistique. La langue des entretiens était semble-t-il laissée à l'appréciation de chacun, et certains de ceux qui ont décidé de mener leurs entrevues en breton butaient régulièrement sur des difficultés de compréhension intergénérationnelle.

Qu'ils aient appris le breton récemment ou qu'ils aient été scolarisés au moins partiellement dans cette langue, l'expression de ces jeunes est en effet très différente de celle des personnes âgées de la campagne. L'accent n'est pas le même, tout d'abord, mais le vocabulaire peut également être un obstacle. La plupart des anciens n'ont en effet jamais étudié leur langue à l'école, ils parlent donc un breton traditionnel et n'ont guère eu l'occasion d'apprendre les termes désignant des objets ou des concepts contemporains auxquels les jeunes ont recours naturellement. On constate ainsi dans les enregistrements que les questions posées contiennent souvent des mots qui ne sont que peu ou pas compris de la plupart des brittophones natifs. Ce déficit de compréhension fait que les témoins éprouvent occasionnellement des difficultés à répondre et que les informations données sont alors incertaines.

¹ au nombre de 58 pour ce qui est des enregistrements auxquels j'ai eu accès.

Finalement, le matériel recueilli dans le cadre de ces diverses collectes est de qualité variable : certains témoignages sont d'un intérêt restreint quand d'autres sont très riches, les personnes interrogées se révélant parfois prolixes en commentaires intéressants. Mais quel que soit le niveau des enquêteurs et leurs éventuelles maladresses, il ne me semble pas que l'on puisse retenir contre eux, qu'ils soient novices ou très expérimentés, un quelconque défaut de partialité.

2.2.3.2.3. Questions liées aux témoins

Le choix des témoins est bien entendu déterminant dans un dispositif de collecte. Les critères à prendre en compte sont divers, et chaque enquête fait face à des problèmes particuliers. Florence Descamps liste ainsi « les limites des témoignages oraux qui sont maintenant bien connues : leur hétérogénéité d'un témoin à l'autre, leur caractère secondaire et subjectif ; leur caractère "provoqué", le "handicap de l'*a posteriori*" et les effets du travail de la mémoire (Becker, 1987 ; Peschanski, 1992) ; la quasi-impossibilité de quantifier statistiquement ; les interactions ou les biais introduits par la relation d'entretien et par l'intervention de l'intervieweur ; la polysémie du langage et du discours ; "l'illusion biographique" (ARSS, 1986)...¹ ».

Les questions les plus pertinentes dans le cas présent sont celles de la sincérité, de l'ancienneté des faits, de l'âge des témoins et de leurs éventuels problèmes de mémoire.

2.2.3.2.3.1. La question de la sincérité

En premier lieu se pose la question de la sincérité des informateurs, car « un témoignage peut être manipulé comme il peut être manipulateur »². J'examinerai donc les différents documents de ma collecte avec attention et en n'évitant aucun questionnement, comme le recommande Florence Descamps :

« le pacte d'entretien suppose, à la base, une présomption de sincérité, ce qui n'exclut pas dans certains cas de la part du témoin quelques arrangements avec la réalité ou avec sa mémoire. Ces phénomènes sont bien sûr à repérer et à décrypter par le chercheur »³.

Pour cela, nous pouvons nous tourner vers Charles Seignobos, qui a été le premier à prendre appui sur une série de règles d'évaluation des sources venues des sciences sociales pour les adapter aux disciplines historiques, au tout début du XX^e siècle⁴. Descamps recense ainsi les six situations qui peuvent se présenter :

1. « L'auteur a intérêt à mentir, ce qui pour Seignobos représente la plupart des cas, et il y a avantage soit individuellement soit collectivement ;
2. L'auteur est placé dans une situation où il est forcé de mentir ;
3. L'auteur a une sympathie ou une antipathie pour un groupe d'hommes ou pour un ensemble de doctrines (religion, secte politique, philosophie) ou d'institutions ;

¹ Florence Descamps, *op. cit.*, p. 54.

² Florence Descamps, *op. cit.*, p. 40.

³ Florence Descamps, *op. cit.*, p. 58.

⁴ Charles Seignobos, *op. cit.*, pp. 29-77.

4. L'auteur a été entraîné à mentir par vanité individuelle ou collective, pour se faire valoir et faire valoir son groupe ;
5. L'auteur a voulu plaire au public ou du moins a voulu éviter de le choquer ;
6. L'auteur a essayé de plaire à son public par des artifices littéraires ou pour rendre son témoignage plus beau, suivant sa conception de la beauté »¹.

Seignobos indique dans ses « critiques de sincérité et d'exactitude » que « le résultat de cette recherche sera relatif et simplement probable ; elle aboutira à classer les affirmations en suspectes de mensonge et non suspectes. »². De fait, nous ne pourrions assurément jamais compter sur une certitude absolue, mais nous pourrions déterminer quelles contributions sont dignes de foi et lesquelles sont plus sujettes à caution.

En ce qui concerne les 222 témoignages enregistrés, audio et vidéo, je les ai soigneusement écoutés et visionnés, et il me semble que rien dans ces captations ne permet de douter de la sincérité des informateurs. Les uns et les autres peuvent se tromper sur certains éléments, la mémoire peut leur jouer des tours, mais il me paraît très peu vraisemblable que qui que ce soit parmi eux ait menti sciemment sur son passé scolaire.

Tout d'abord, on constate de façon très régulière que lorsqu'elles ne se souviennent pas de tel ou tel élément, les personnes âgées n'hésitent pas à le signifier clairement. Les « je ne sais plus » ou « je ne me rappelle pas » reviennent constamment, en particulier dans les enquêtes les plus récentes, comme « *Brezhoneg war an dachenn* », qui ont été menées parfois plus de quatre-vingts ans après les faits.

Ensuite, si quelqu'un dit qu'il a connu « la vache », nous n'avons en règle générale aucune raison d'en douter. Pour des raisons liées à leur mémoire, les personnes âgées peuvent se tromper sur des dates, des circonstances ou le déroulé de certaines anecdotes, mais penser que de nombreux informateurs auraient inventé l'existence de telle ou telle pratique est une option peu défendable : on peut certes oublier, mais à l'inverse, inventer de toute pièce procéderait d'une autre démarche, qui paraît peu probable dans le cadre présent.

Car, pour reprendre la série de situations listées ci-avant par Descamps, quel intérêt y aurait-il pour ces témoins à mentir sur leur passé, dans un sens ou dans l'autre ? En majeure partie issus des classes populaires, ils sont très éloignés des querelles qui peuvent agiter certains cercles et il n'y a pour eux aucun enjeu à inventer des histoires sur l'interdit linguistique à l'école. Plus préoccupés du souvenir qu'ils laisseront à leurs petits-enfants que de l'image qu'ils pourraient donner dans des milieux universitaires qu'ils ne connaissent pas, ils peuvent en revanche taire des épisodes considérés peu glorieux, ou passer sous silence la honte ressentie dans certaines situations. Certains peut-être ont pu chercher à se mettre en valeur, à se montrer sous leur meilleur jour, rentrant ainsi dans les cas de figure 5 et 6 énoncés plus haut (le désir de plaire) mais ceux-là auront éventuellement péché par forfanterie et non par pur mensonge.

¹ Florence Descamps, *L'historien, l'archiviste et le magnétophone, De la constitution de la source orale à son exploitation*, Comité pour l'histoire économique et financière de la France, Paris, 2001, p. 536.

² Charles Seignobos, *La Méthode historique appliquée aux sciences sociales*, Éditions Félix Alcan, Paris, 1901, p. 64.

Pour ce qui est des questionnaires et des notes écrites, l'évaluation est plus difficile car il s'agit souvent de quelques lignes qui ne donnent que peu de détails sur chaque sujet abordé. Cela étant, nous ne pouvons remettre en cause la probité et les compétences des enquêteurs qui ont collecté ces données, d'une part, et d'autre part le croisement des sources permet souvent, en cas de doute, de reconstituer les faits. Nous y reviendrons plus loin dans le détail, mais voici déjà un exemple de ce type de situations : à plusieurs reprises, des témoins ne se souviennent pas de la pratique du « symbole » dans leur école, alors que d'autres ayant fréquenté le même établissement à la même période la décrivent sans équivoque. Cet oubli peut avoir plusieurs explications : soit l'informateur a préféré oblitérer ce qu'il a vécu car c'est un mauvais souvenir, qui le ramène à la condition de « plouc » à laquelle il a toujours voulu échapper ; soit à l'inverse il a effacé ce qu'il estimait être un souvenir insignifiant, le port de « la vache » étant parfois perçu comme bien moins pénible que les châtiments corporels ; soit encore il était tout à fait francophone et n'était pas concerné par l'interdit linguistique.

Enfin, le troisième genre de documents retenus consiste en des textes publiés, qui relèvent tous du champ biographique, mais que l'on peut répartir entre :

- les autobiographies d'écrivains ayant connu l'interdit linguistique dans leur enfance ;
- les récits de vie de personnes du cru rédigés par d'autres biographes ;
- les interviews effectuées dans le cadre d'études sociolinguistiques et transcrites mot pour mot.

Dans le premier cas, les histoires peuvent avoir été enjolivées par artifice littéraire (cf écueil n° 6 dans la liste de Descamps). Francis Favereau écrit par exemple à propos de Pierre-Jakez Hélias que son œuvre se situe « entre littérature et ethnographie¹ ». Il ne s'agit pas à proprement parler d'une transformation des faits, mais plutôt d'une façon personnelle de voir la réalité, au sens où on la rend peut-être parfois plus croustillante pour séduire le lecteur.

Dans les deux derniers cas, les transcriptions des entretiens cherchent sans doute à être plus sèchement fidèles à la réalité, puisque le rédacteur est censé reproduire scrupuleusement ce que lui confie son interlocuteur. L'un d'entre eux, Fañch Élégoët, dont les entretiens sociolinguistiques ont été publiés à la fin des années 1970, écrit d'ailleurs que

« afin que le document biographique présente son intérêt maximum, il importe que la totalité des propos soit rapportée dans la forme exacte de leur émission, sans censure ni réécriture »².

Là encore, nous ne pouvons affirmer que tout ce qui nous est donné à lire est rigoureusement exact, mais malgré des hésitations ou des incertitudes, on peut difficilement estimer que ces textes sont basés sur des mensonges. Ces témoins, en effet, ne rentrent pas dans le premier cas envisagé par Seignobos/Descamps où « l'auteur a intérêt à mentir (...) et il y a avantage soit individuellement soit collectivement ». Ici, personne n'a intérêt à falsifier la vérité, ni les rédacteurs des textes finaux, puisqu'il s'agit de chercheurs, opérant généralement dans un cadre universitaire, ni les témoins qui sont, ainsi qu'indiqué plus haut, très loin des enjeux pouvant sous-tendre les questions liées à l'imposition d'une langue au détriment d'une autre.

¹ Cf Francis Favereau, « Pierre-Jakez Hélias, maître de l'histoire de vie », in *Pierre-Jakez Hélias*, Skol-Vreizh, Morlaix, 1997, p. 81.

² Fañch Élégoët, *Le recueil d'une histoire de vie, notes de méthode et guide d'entretien*, Tud Ha Bro, Rennes, 1998, p. 9.

Finalement, au terme de l'évaluation de l'ensemble des témoignages réunis, je considère que la sincérité de la très grande majorité des informateurs ne fait pas de doute et qu'ils rentrent dans la catégorie « non suspects de mensonges », tout en gardant à l'esprit que ce qui est exposé est souvent partiel, et parfois approximatif. L'impression générale qui se dégage est en effet que les témoins ne cherchent ni à mentir, ni même à enjoliver (mis à part les auteurs de textes littéraires). La plupart restent sobres, ils répondent clairement qu'ils ne savent pas quand leurs souvenirs se sont effacés, et ils optent souvent pour une position plutôt en dessous de la vérité, avec une propension à minimiser les faits et leurs conséquences plutôt qu'à les exagérer ou les agrémenter.

2.2.3.2.3.2. L'âge des informateurs et la distance par rapport aux faits.

Le doute légitime sur certains témoignages viendrait en réalité plutôt des effets du temps qui passe sur la mémoire que d'une volonté de travestir la réalité et d'induire les enquêteurs en erreur. Deux questions distinctes se posent face à un échantillon comme celui dont je dispose : d'une part l'âge effectif des témoins au moment où ils sont interrogés, et d'autre part la distance temporelle qui sépare l'entretien de l'époque à laquelle les faits sont survenus. Le croisement de ces deux paramètres pourra nous aider à progresser dans l'évaluation de nos sources.

Considérons le premier critère : les informateurs les plus âgés sont à priori les plus susceptibles d'avoir expérimenté l'interdit linguistique à l'école puisqu'ils remontent plus loin dans le temps, mais ils sont également plus sujets aux handicaps liés à la vieillesse : leur mémoire est peut-être incertaine, ils peuvent être atteints de surdité plus ou moins invalidante et ne pas toujours comprendre les questions, etc. Les enquêtes enregistrées, notamment la plus récente, « *Brezhoneg war an dachenn* », qui regroupe à elle seule 83 documents audio, permettent de mesurer cette difficulté.

L'autre paramètre à prendre en compte est l'année où ont été effectués les entretiens : plus cette date est tardive par rapport à l'époque de scolarisation, et plus le risque est grand de déperdition d'informations.

On est d'emblée tenté de considérer que les enquêtes les plus anciennes (mémoires de maîtrise d'Andrev Daniel et de Klaoda An Du, enquête « Mémoire d'un dommage », une bonne partie de la collecte de Mikael Madeg et d'autres collecteurs individuels) sont les plus riches d'enseignements car elles touchent des périodes plus reculées, les témoins concernés étant majoritairement nés dans les décennies 1900 à 1930.

Mais cet à priori ne peut être établi comme règle stricte car si les informateurs étaient très vieux au moment de l'entrevue, il est possible que leur mémoire ne soit pas fiable. En revanche, s'ils étaient encore assez jeunes, leurs souvenirs d'école seront sans doute plus précis et leur contribution précieuse.

Pour ce qui est des enquêtes plus récentes (« *Brezhoneg war an dachenn* », une partie des collecteurs individuels et ma propre collecte), la majorité des personnes sollicitées sont nées un peu plus tardivement, dans les décennies 1920 à 1940. On comprend aisément qu'un informateur né en 1945 et questionné dans les années 2010 était encore relativement jeune,

et donc moins soumis aux problèmes de mémoire que d'autres plus âgés. Mais ayant été scolarisé dans les années 1950, il a par ailleurs beaucoup moins de chances d'avoir connu l'interdiction de parler breton. A l'inverse, ceux qui sont nés dans les années 1920 sont allés à l'école à une période où l'interdit était pleinement en vigueur, mais à 90 ans, leur mémoire risque de ne pas être aussi vive.

De façon plus synthétique, nous pouvons distinguer à grands traits quatre catégories d'après les tableaux que nous avons établis précédemment, qui donnent les décennies de naissance des témoins, fond documentaire par fond documentaire :

- Les personnes interrogées dans le cadre des études les plus anciennes (entre 1975 et 2000) et encore jeunes lors des entrevues : c'est là probablement le meilleur cas de figure en termes combinés de fiabilité et d'intérêt des informations données ; on compte bon nombre de ces témoignages parmi ceux collectés par Andrev Daniel, Mikael Madeg, Kristian Ar Braz, Klaoda An Du et Gérard Prémel.
- Les personnes interrogées dans le cadre de ces mêmes études anciennes (entre 1975 et 2000) mais déjà vieilles lors des entrevues : elles sont intéressantes en ce qu'elles remontent parfois très loin dans le temps (fin du XIX^e siècle), mais les renseignements donnés sont généralement plus succincts. Certains témoignages de cette catégorie sont plus fournis, mais parfois au prix de quelques hésitations, et il faut que les enquêteurs aient le sens de la relance pour obtenir des éléments plus précis et lever les ambiguïtés. On peut citer en illustration de ces variations, dans l'étude de Gérard Prémel « Mémoire d'un dommage », Mme GLS, âgée de 86 ans en 1995 et scolarisée à Maël-Carhaix à partir de 1918 : elle affirme d'abord que les institutrices n'infligeaient pas de punitions à celles qui parlaient breton à l'école. Mais un peu plus loin, elle se souvient de l'arrivée d'une nouvelle maîtresse moins tolérante : « j'ai reçu un coup de bâton sur le cou, il me semble le sentir encore, parce que je n'avais pas su dire le nom d'une châtaigne en français ».
- Les personnes interrogées dans le cadre des études les plus récentes (après 2000) et déjà vieilles lors des entrevues : comme c'est le cas avec beaucoup d'informateurs âgés, la mémoire peut vaciller. Ainsi dans l'étude « *Brezhoneg war an dachenn* » du CRBC, un homme et une femme en couple (nés en 1932 et 1933), interviewés en 2015, divergent sur la scolarité du mari : ce dernier se souvient bien de l'interdit et des punitions pour avoir parlé breton dans son école, mais il ne mentionne pas le « symbole ». Son épouse intervient pour lui rappeler qu'il a aussi raconté précédemment comment « la vache » était en usage. Mais il semble ne pas bien entendre, et les réponses restent confuses. Difficile, dès lors, de déterminer s'il a réellement connu le « symbole » ou si sa femme confond avec une autre école.
- Les personnes interrogées dans le cadre de ces études plus récentes (après 2000) et encore jeunes lors des entrevues. C'est assurément le cas le moins fructueux, en règle générale, car l'interdiction de parler breton avait moins lieu d'être à partir des années 1950. On trouve cependant quelques exemples intéressants, le plus tardif étant un témoignage recueilli en 2020 auprès d'une femme née en 1958 et ayant douloureusement expérimenté le sabot à l'école publique de Kernével (aujourd'hui Rosporden, sud-Finistère).

Cela étant posé, ces tentatives de classification restent en partie théoriques car les enquêtes de ce type sont constituées de matériau humain. Nous ne sommes pas tous égaux devant l'âge, et la mémoire est un phénomène extrêmement complexe. La collecte de témoignages en grand nombre implique donc toutes sortes de particularités et d'exceptions, et une grille d'analyse ne peut être qu'indicative.

2.2.3.2.3.3. Fiabilité totale, fiabilité partielle et perceptions évolutives

Pour terminer sur ce point, précisons qu'au terme de ce recensement des paramètres à prendre en compte dans nos évaluations, un dernier élément ressort nettement : la recherche sur des faits survenus il y a plusieurs décennies ne débouche pas sur un seul bloc de vérités tangibles.

Les participants aux différentes enquêtes étaient en effet généralement soumis à des listes de questions assez nombreuses et leurs réponses doivent parfois être disséquées section par section : par exemple, beaucoup d'informateurs sont tellement précis sur certains points (la date, l'objet utilisé en tant que « symbole », les techniques d'esquive, etc.) que l'on est enclin à leur accorder crédit. En revanche, ces mêmes contributeurs peuvent être beaucoup plus flous, voire contradictoires, dans leurs réponses à d'autres questions. Les informations fournies peuvent donc être considérées fiables sur un ou plusieurs segments et sujettes à caution sur d'autres.

Par ailleurs, nous devons prendre en compte le fait que les opinions des uns et des autres sur les expériences qu'ils ont connues sont plus subjectives et peuvent évoluer avec le temps. Il faut par conséquent garder à l'esprit que le jugement de l'informateur vis-à-vis de la pratique, ou son ressenti personnel suite au port de « la vache », ne sont peut-être pas les mêmes aujourd'hui qu'hier, les sentiments de l'enfance n'étant pas ceux de l'âge adulte.

2.2.3.2.4. Consolidation des témoignages

Bien qu'estimant que la majeure partie des témoignages réunis sont tout à fait dignes de foi, j'ai souhaité consolider encore leur crédibilité par différents moyens.

2.2.3.2.4.1. Les sources d'informations complémentaires

Le côté incomplet de certains témoignages peut parfois en restreindre la portée, et limiter leur utilisation au rôle de données de complément. C'est le cas en particulier lorsque des informations basiques comme la date de naissance ou le type d'école manquent, pour une raison ou pour une autre. Fort heureusement, les outils technologiques désormais à disposition se révèlent souvent très utiles.

Tout d'abord, il est souvent possible de retrouver les coordonnées des témoins par différents chemins passant par Internet et divers réseaux. J'ai ainsi pu contacter directement plusieurs personnes que je n'avais pas moi-même interrogées à l'origine pour obtenir des renseignements complémentaires.

Pour ce qui est des informateurs déjà bien âgés au moment des enquêtes, bon nombre sont morts les quinze ou vingt années passées. En croisant les informations déjà en ma possession avec les avis d'obsèques sur Internet et les sites de généalogie comme Généanet, j'ai souvent pu retracer leurs parcours et retrouver en particulier leurs dates et lieux de naissance, et donc, grosso modo, les années de leur scolarisation.

Enfin, nombreux sont les témoignages où les collecteurs ne demandent pas à leurs informateurs si les écoles qu'ils fréquentaient dans leur enfance étaient chrétiennes ou laïques, un élément qu'il est pourtant intéressant de connaître. Pour trouver cette information, j'ai eu recours aux *Ordo*, des annuaires diocésains¹ qui permettent de découvrir, année par année, quelles paroisses étaient dotées d'écoles catholiques, tenues par des sœurs pour ce qui est des écoles de filles, et par des frères pour les garçons. Les petites communes ne comptaient en effet souvent qu'une école laïque dans les premières décennies du XX^e siècle, notamment après la fermeture des établissements scolaires religieux qui fit suite à l'exclusion des congrégations de l'enseignement par Émile Combes en 1904. Dès lors que, selon l'*Ordo*, telle commune ne disposait pas d'écoles de frères ou de sœurs en telle année, il était aisé de déduire que l'informateur était scolarisé en école publique.

2.2.3.2.4.2. Le croisement des sources d'enquête

Le grand remède au doute en matière de fiabilité des sources orales est leur croisement, car « le tout est de ne pas se contenter d'entretiens isolés ou dispersés, mais de les intégrer dans un réseau plus large de témoignages, susceptibles d'être comparés et recoupés, afin de faire apparaître les convergences, les divergences et les contradictions. Ce travail de construction, de détermination et de justification du corpus des témoins est primordial² ».

Nous ne serons pas ici en peine, ma collecte réunissant pour la seule Bretagne plus de 600 contributions. Celles-ci, classées par zones géographiques, par type d'écoles (chrétiennes ou laïques), par pratiques linguistiques etc., pourront être additionnées et comparées, de telle sorte que l'on puisse évaluer plus précisément la réalité des pratiques concernant la langue bretonne dans les écoles de telle ou telle commune, et la façon dont elles ont évolué sur une période donnée. Les différentes configurations rencontrées seront illustrées par un ou plusieurs exemples, étant entendu que ceux-ci ne seront qu'une sélection parmi de nombreux cas.

¹ Les *Ordos* sont disponibles aux archives de tous les évêchés, et en ligne pour ce qui est du Finistère.

² Florence Descamps, *op. cit.*, p. 43.

Les témoignages concordants

Examinons tout d'abord les sources qui se confirment mutuellement. La situation la plus fréquente est celle où plusieurs personnes dépeignent des méthodes identiques dans une école donnée, y compris lorsqu'elles ont été interrogées par des enquêteurs distincts, parfois à des années, voire des décennies, de distance. On peut citer notamment l'école laïque de Saint-Nicodème (sud-ouest des Côtes-d'Armor), où quatre témoignages font état de l'utilisation du « symbole », sur deux décennies (de 1920 à 1939). Les descriptions concordantes de ce type sont assez nombreuses et leurs points communs permettent d'estimer sans grand risque qu'elles ne posent pas de problème de fiabilité, pour l'essentiel.

Il arrive également que des éléments très particuliers, peu répandus, soient rapportés par plusieurs individus sollicités par des collecteurs différents.

Par exemple, deux femmes, Marie-Anne Riou et Joséphine Fourn, nées respectivement en 1912 et 1913, ont confié à leurs filles, qui ne semblent pas liées, des informations très semblables sur l'école où elles étaient scolarisées à Milizac dans le nord du Finistère. On y avait recours au « symbole » de façon classique, mais un autre élément est si distinctif qu'on peine à imaginer qu'il ait été inventé : outre le port de l'objet, les filles qui étaient attrapées à parler breton pouvaient être contraintes à porter leur sarreau à l'envers et à rentrer ainsi affublées à la maison le soir, sous les yeux de tous dans le bourg.

On peut encore mentionner deux femmes nées en 1928 et scolarisées à l'école laïque de Locmaria-Berrien (centre-Finistère), qui n'évoquent pas le « symbole » mais décrivent une sanction très spécifique, consistant en une quarantaine durant laquelle les autres enfants n'étaient pas autorisés à parler à l'élève puni.

On trouve aussi quelques témoignages doubles, concernant la même personne, où deux contributions se complètent et se confirment. Il s'agit généralement d'enregistrements ou de films, donnant la parole à des personnes âgées qui racontent leurs histoires d'école. Ces éléments sont enrichis par des informations supplémentaires fournies des années plus tard par leurs descendants. C'est le cas, notamment, pour Jean Le Meut (1925-2012), de Ploemel dans le Morbihan, qui relate dans le film *Yezh ar vezh*¹ les punitions endurées pour avoir parlé breton, et explique la non transmission de la langue à ses enfants par désir de ne pas les voir souffrir comme il avait lui-même souffert. L'un de ses fils, André Le Meut, a pu apporter des précisions à cette interview, contribuant ainsi à constituer un témoignage solide.

Enfin, il m'est arrivé d'être en présence de deux témoignages émanant de la même personne, mais interrogée par des enquêteurs différents, parfois à plusieurs décennies de distance. Les contextes et les questions ne sont pas les mêmes, mais les évocations de la période scolaire sont similaires. Cette constance est également un indicateur favorable.

¹ « La langue de la honte », réalisé par Philippe Durand en 1979.

Les témoignages divergents

Des contributions apparemment non concordantes peuvent aussi finalement faire émerger la réalité des faits.

Nous avons par exemple cinq témoignages sur l'école publique de Mejou Roz, à Plonéour-Lanvern (pays bigouden, sud-Finistère), émanant de personnes nées entre 1916 et 1935, et collectés par trois enquêteurs distincts, entre 1985 et 2020. Quatre des informateurs décrivent sans ambiguïté la pratique du « symbole », alors que la cinquième, pourtant née en 1919, ne l'évoque pas. Elle se souvient cependant d'un interdit très strict assorti de sanctions, et nous pouvons supposer qu'elle a simplement omis de mentionner « la vache », ou que la question ne lui a pas été posée.

Dans un autre contexte, j'ai interrogé deux amies, nées en 1922 et 1925, et scolarisées à l'école des sœurs de Kernilis (nord-Finistère). L'une, Perrine, issue d'une famille nombreuse et modeste, se rappelle très clairement le « symbole » qui, selon les classes et les années, était une bobine en bois, un caillou ou une patate que l'on pouvait cacher dans sa poche ; l'autre, Anne-Marie, n'en a aucun souvenir, mais insiste surtout sur le fait qu'elle n'avait eu aucun mal à apprendre le français, et qu'elle venait d'une famille de propriétaires terriens plus aisés. Les origines sociales et les conditions de scolarisation peuvent donc également avoir un impact sur le tri qu'opère la mémoire. Dans le cas présent, je retiens que le « symbole » était bien en usage dans cette école de Kernilis, rien ne permettant de douter des affirmations de Perrine.

On trouve un cas similaire à Goulien (Cap Sizun, sud-Finistère), où deux autres femmes, nées en 1912 et ayant fréquenté l'école communale vers les mêmes années ont une mémoire des faits sensiblement différente : l'une, NLB, a connu les punitions pour avoir parlé breton et les dépeint précisément, quand l'autre, MD, se rappelle seulement l'interdit, mais pense qu'il n'y avait pas de sanctions pour les contrevenants. Ici encore il ne me paraît pas pertinent de mettre en doute les affirmations de NLB, dont le souvenir des châtiments est encore vif au moment de l'enquête¹, tandis que MD n'a visiblement pas eu à souffrir des gifles et des mises au piquet. Comme dans l'exemple précédent, la mémoire des événements est en effet variable, selon que l'on a été, ou pas, concerné par les punitions.

De même à Lannilis, également (nord-Finistère), Jean-Louis Morvan, né en 1936, ne se souvient pas de punitions à l'école Saint-Antoine, alors que plusieurs autres personnes ayant fréquenté cet établissement vers la même époque décrivent des coups de règle particulièrement douloureux. Mais ceux-là venaient de familles plus modestes et ne savaient que le breton en arrivant à l'école, alors que J.-L. Morvan, bon élève, savait déjà le français, était à l'abri des punitions.

Les séries multiples

Lorsque l'on a la chance de disposer, pour une même commune, d'une série de témoignages s'étalant dans le temps, il est possible de suivre l'évolution des pratiques à cet endroit précis.

¹ Il s'agit de l'enquête « Mémoire d'un dommage ».

C'est ainsi qu'en 1983, Aline Gleoneg a enregistré dans la commune de Saint-Yvi (sud-Finistère, à l'est de Quimper) des entretiens avec des brittophones natifs, qu'elle présente dans son ouvrage *Heol an ed-du*¹ (« Le soleil du blé noir »). J'ai repris ci-dessous les interventions des neuf femmes et deux hommes qui évoquent la place du breton dans leur école², par ordre chronologique³ :

- Vonnig (née en 1900) :
« Là on parlait breton, c'est sûr, mais en principe on devait parler français à l'école ».
- C'est vrai que les enfants qui parlaient breton à l'école étaient punis ?
- Non... je ne crois pas... je ne me souviens pas... »
- Chan (née en 1900) :
« Il n'y avait pas le droit de parler breton. (...) Est-ce qu'on était punies pour avoir parlé breton ? Oh je ne sais pas, je ne me souviens pas. »
- Caroline (née en 1902, scolarisée en 1909) :
« On était obligées de parler français à l'école. Si la demoiselle⁴ m'avait entendue parler breton, j'aurais été punie. (...)
Oui, on était punies, mises au coin, ou alors, parfois, on vous attachait un morceau de papier dans le dos (...) pour dire que vous ne saviez que le breton, que vous ne saviez pas le français. »
- Marie Là-Haut Vihan (née en 1902) :
« Qu'est-ce qu'on faisait aux enfants ?
- On vous gardait en classe plus longtemps. (...) La règle, les coups de règle sur vos mains. »
- Visant (né en 1904) :
« Il n'y avait pas le droit de parler breton, celui qui parlait breton on lui disait : "vous êtes encore en train de bredouiller dans votre breton, là, vous n'êtes pas capable de parler français comme les autres, vous n'êtes pas capable de dire qui vous êtes". »
- Josèphe (née en 1906) :
« Pour parler breton à l'école il fallait se cacher dans le préau quelque part, hein, ah oui, à l'école il n'y avait que le catéchimse qui était en breton. »
- Henriette (née en 1913) :
« Et quand vous parliez breton ?

¹ Aline Gleoneg, *Heol an ed-du*, Hor Yezh, Lesneven, 1997, pp. 108-121.

² Traduit du breton.

³ Aline Gleoneg, *op. cit.* : Vonnig p. 115 ; Chan p. 120 ; Caroline pp. 116-117 ; Marie Là-Haut Vihan p. 119 ; Visant p. 121 ; Josèphe p. 109 ; Henriette pp. 117-118 ; Marie-Louise Kerankailhareg pp. 117-118 ; Jeanne Corbidou pp. 110-111 ; Marie Kerankailhareg p. 119 ; René La-Haut Vraz p. 119.

⁴ Note d'Aline Gleoneg : la sœur.

- Alors on était punies. (...) Comment est-ce qu'on appelait ça ? Ah, je ne me souviens plus... ah... la vache ! On vous attachait la vache dans le dos, "une étiquette"¹ sur votre dos, et alors, tout le monde savait que vous aviez été punie. (...)
- celle qui avait la vache la gardait jusqu'à la fin de la journée ?
- Jusqu'à ce qu'on trouve une autre en train de parler breton. (...)
Oui, il fallait moucharder. (...) Avoir la vache était un déshonneur, je ne crois pas que c'était autre chose ».

➤ Marie-Louise Kerankailhareg (née en 1915) :

« Oh ça a été dur pour nous, puisqu'on ne savait pas du tout le français avant d'aller à l'école, et à l'école, on ne nous l'apprenait pas, alors on a réussi à apprendre tout seuls, la maîtresse n'expliquait rien ».

(...)

Vous ne voyez pas comment elles faisaient avec les enfants : elles les mettaient à se faire du mal les uns aux autres ; pour se défendre il fallait en attraper une autre qui parlait breton pour lui donner la vache. »

➤ Jeanne Corbidou (née en 1921, allée à l'école vers 1929) :

« Alors c'était obligatoire de parler français à l'école, puisque, hein, les sœurs nous empêchaient, elles nous punissaient quand l'une d'entre nous était attrapée à parler breton. (...)

Quand on était en chemin, vers la maison ou vers l'école, si vous voulez, l'un dénonçait l'autre, et disait : "celui-ci, celle-ci a parlé breton en rentrant à la maison, ou en allant à l'école...". Il fallait faire attention ! (...)

Oui oui, c'était comme ça, et la punition était de rester à l'école après les autres, dans la classe, et on avait des tas de choses à faire en plus. »

➤ Marie Kerankailhareg (née en 1923)

« On vous donnait une pièce de deux sous et celle qui l'avait à la fin de la journée était punie. Il fallait se démerder pour la donner à une autre avant la nuit. Celui qui avait la vache à la fin de la journée payait pour les autres ; on lui donnait cent lignes à copier. »

➤ René Là-Haut Vras (né en 1923) :

« Certains étaient frappés ». p. 119

Cette série d'extraits établit une progression cohérente, qui tend à valider l'ensemble :

- Vonnig et Chan, nées en 1900 se souviennent de l'interdit mais pas de sanctions : soit il n'y en avait pas, soit elles ne se les rappellent pas, à cause de leur âge. Ensuite viennent Caroline et Marie Là-Haut Vihan, nées en 1902 et scolarisées vers 1909 : elles signalent bien l'interdit et les punitions (au coin, retenues, coups de règle), comme le feront aussi celles et ceux nés en 1904, 1906, etc. ;

¹ Le mot « étiquette » est dit en français, alors que toute l'interview est en breton.

- on doit également à Caroline la première mention du « symbole », à partir de 1909, un bout de papier accroché au dos. Un peu plus tard, Henriette, née en 1913 confirme l'utilisation de cette étiquette dans le dos. On en déduit que cette pratique était usuelle dans les années 1910 et 1920. Ensuite, Marie Kerankailharg, née en 1923 et scolarisée dans les années 1930, indique qu'à son époque le « symbole » était plutôt une pièce.
- Marie-Louise, née en 1915, aborde l'obligation de moucharder les autres, ce qui est confirmé par Jeanne, née en 1921, et de nouveau Marie Kerankailharg (1923).
- René, enfin, évoque un châtiment corporel sous forme de coups, dans la décennie 1930.

2.2.3.2.4.3. Le nombre de témoignages

Outre le croisement systématique des sources dès lors que celui-ci est possible, un autre élément va assurément dans le sens d'une validation des témoignages : leur nombre. J'ai en effet réuni en Bretagne plus de 600 documents, dont près de 43 % (266 sur 625) font état de l'usage du « symbole »¹ à l'école, et plus de 31 % (196 sur 625) décrivent des punitions sans passage par le port d'un objet stigmatisant. Ces chiffres imposants rendent difficile une complète remise en cause de leur contenu : on ne peut envisager que tant de personnes, à des périodes et dans des lieux différents, interrogées par des collecteurs divers, aient eu une forme d'hallucination collective qui les ait toutes poussées à inventer les mêmes histoires.

Certains de ces fonds, en particulier les plus anciens, ont réuni des dizaines de témoignages, couvrant la majeure partie de la Bretagne brittophone (Mikael Madeg dans le Léon, Klaoda An Du dans le Trégor et en Haute-Cornouaille, Andrev Daniel en pays bigouden et Gérard Prémel sur toute la Basse-Bretagne). Leurs informateurs décrivent des faits similaires, concordants, à des collecteurs qui, d'après les enregistrements, ne les orientent pas dans un sens ou dans un autre, mais se contentent de noter les faits et les sentiments qui en découlent.

Ce grand nombre de témoignages et leur relative homogénéité ne garantissent bien évidemment pas une fiabilité intégrale, dans le détail, mais ils permettent de compter sur une fiabilité globale.

Au terme de cette série d'évaluations, très peu de contributions parmi celles que j'ai étudiées me paraissent réellement défailtantes. J'ai bien entendu été amenée à écarter certaines contributions, partiellement ou totalement, parce que trop imprécises, ou contradictoires, ou parce que les facultés des personnes interrogées semblaient altérées. Mais dès lors que les informateurs avaient une bonne compréhension des questions, que leur mémoire ne paraissait pas en défaut, qu'ils donnaient des descriptions solides (objets matérialisant le « symbole », types de punitions etc.) et que je pouvais les croiser avec d'autres sources, j'ai estimé que nous n'avions pas de raison de douter des éléments qu'ils fournissaient. C'est donc un paysage cohérent qui s'est dessiné au fil de l'examen de ces centaines de témoignages.

¹ J'y inclus, ainsi que précédemment indiqué, 3 témoignages où c'est un bonnet d'âne qui était imposé aux élèves parlant breton.

2.2.3.3. Les sources au Sénégal et au-delà

Comme nous l'avons vu plus haut, le champ de collecte en Afrique va au-delà du seul Sénégal : il se déploie à travers l'ancienne A-OF, qui était l'unité administrative de référence à l'époque des colonies, et jusqu'à l'A-EF¹, où les pratiques étaient les mêmes. Bien que la zone ainsi définie soit nettement plus étendue que la Bretagne, l'étude de la fiabilité des témoignages qui y ont été collectés sera beaucoup plus brève, la question de la crédibilité s'y posant de manière bien moins aigüe.

Notons aussi en préambule que l'objet de l'enquête étant d'interroger des personnes ayant connu la substitution linguistique, il était logique de se tourner plutôt vers des informateurs issus des campagnes ou de petites villes. Je suis bien consciente que cela constitue un prisme et que la pratique du « symbole », extrêmement répandue dans les zones que j'ai explorées, n'était probablement pas aussi générale dans les grands centres urbains comme Dakar.

2.2.3.3.1. Une collecte homogène

Alors que la collecte en Bretagne se caractérisait par la disparité des formats et la succession sur plusieurs décennies de dizaines de collecteurs différents, l'étude menée en Afrique est à l'inverse d'une très grande homogénéité, malgré l'étendue de l'aire de recherche.

Tout d'abord, hormis quatre récits publiés et une vidéo, l'ensemble des documents est issu de ma propre enquête. Ensuite, ces 98 documents personnels sont eux-mêmes très analogues, se répartissant entre 87 questionnaires types (dont 12 sont doublés d'interviews filmées) et 11 vidéos réalisées dans le cadre de mes activités pour la chaîne Arte² ou pour le programme Sorosoro³.

En ce qui concerne les questionnaires plus particulièrement, à quelques exceptions près, la grande majorité des informateurs ont été interrogés sur les mêmes sujets, selon le même protocole.

Ayant personnellement effectué la plupart des entretiens, j'ai toujours veillé à ne pas influencer les témoins et à rester le plus neutre possible, sans m'interdire, bien entendu, de lancer des discussions lorsque les réponses méritaient un approfondissement.

Pour le reste, ne pouvant me rendre sur place dans chacun des pays concernés, j'ai eu recours à plusieurs reprises à des personnes de connaissance qui ont sollicité leurs propres réseaux pour répondre à mes questions. Mais j'ai toujours supervisé l'ensemble et je me suis assurée que le dispositif mis sur pied était bien appliqué. Certains de ces intermédiaires ont pu pécher par manque de précision mais, le cas échéant, j'ai systématiquement posé des questions supplémentaires si les réponses ne me semblaient pas suffisamment claires.

Il découle ainsi de l'ensemble du corpus une certaine cohérence et une plus grande facilité de classement et d'évaluation qu'en Bretagne.

¹ A.-O.F. : Afrique-Occidentale française ; A.-E.F. : Afrique-Équatoriale française.

² Série *Ces langues qui ne veulent pas mourir*, production Bo Travail pour Arte en 2013.

³ Les vidéos sont visibles sur le site www.sorosoro.org.

Le tableau ci-dessous donne le détail des témoignages recueillis, par pays et par type :

Pays	Questionnaires (sans vidéos)	Vidéos + questionnaires	Vidéos (sans questionnaires)	Textes littéraires	Total
Sénégal	55	10	3		68
Mauritanie	3				3
Mali	2			1	3
Burkina Faso				2	2
Côte d'Ivoire	1	1	4	1	7
Guinée	2				2
Gambie	1				1
Cameroun	8	1	3		12
Gabon	1		2		3
Congo	2				2
Total	75	12	12	4	103

Tableau 13. Répartition des témoignages d'Afrique subsaharienne par pays et par type.

2.2.3.3.2. Des informateurs plus jeunes et plus proches de la période des faits

Grâce à la proximité des faits dans le temps, j'ai pu facilement réunir au Sénégal un large panel de personnes diverses, tant sur le plan géographique que social ou linguistique, sans qu'il ne soit nécessaire de passer par une sélection. La quasi-totalité des personnes à qui j'ai proposé de répondre à mes questions avaient en effet des souvenirs clairs de l'interdit linguistique à l'école, et elles étaient souvent volontaires pour en donner tous les détails et discuter des tenants et des aboutissants de la méthode.

En revanche, la recherche effectuée dans les autres pays des anciennes A.-O.F. et A.-E.F., ainsi que dans les sources littéraires, était une recherche de complément qui ne pouvait avoir la même ampleur. Elle s'est donc focalisée en priorité sur les personnes ayant connu le « symbole » ou des châtiments notoires, et ne prétend aucunement être représentative.

Un autre argument important plaide en faveur de la fiabilité des témoignages africains : contrairement à la Bretagne, les informateurs ne sont généralement pas des personnes âgées : la grande majorité d'entre eux, 93 sur 103, sont nés entre les années 1940 et les années 1990. Je n'ai par conséquent pas dû faire face à des problèmes de mémoire, toutes

les personnes que j'ai rencontrées ayant l'esprit très alerte. Cela étant, ici comme précédemment, la relative jeunesse de mes interlocuteurs ne met pas à l'abri d'oublis ou d'imprécisions, mais le corps des propos semble tout à fait solide. Cette confiance est renforcée par le fait que les témoins ont tous vécu eux-mêmes ce qu'ils racontent et que nous n'avons donc pas à craindre la déperdition ou la transformation des informations par un intermédiaire.

On note aussi la présence de 17 témoignages d'instituteurs, en activité ou retraités (seize au Sénégal et un au Cameroun), certains ayant reproduit la pratique du « symbole » qu'ils avaient eux-mêmes connue étant enfants, et d'autres ayant choisi de ne pas le faire. Ces contributions sont importantes en ce qu'elles montrent l'évolution des méthodes et donnent du crédit à ce qu'ont pu dire les anciens élèves.

2.2.3.3. Des sources concordantes

Le croisement des sources est ici très facile à opérer et surtout très probant, puisque les témoignages sont extrêmement homogènes (attestation de la pratique du « symbole », objets similaires, même types de punitions etc.).

Les faits décrits seraient par conséquent difficilement contestables, mais cela n'empêche pas les sentiments et les considérations des uns et des autres de diverger : on note en effet au Sénégal de grandes différences de jugement sur les méthodes selon l'âge, les lieux, les classes sociales etc. Par exemple, une bonne partie des témoins affirment qu'ils regrettent la disparition du « symbole » car ils estiment qu'il était efficace, alors que d'autres, tout particulièrement ceux qui ont milité contre la colonisation, y sont radicalement opposés ; les enseignants en milieu urbain tendent également à rejeter totalement ce type de pratiques, alors que certains instituteurs de brousse estiment qu'on ne peut s'en passer. Mais nous y reviendrons plus loin dans le détail.

Nous devons aussi considérer la question de la sincérité, fondamentale dans l'évaluation des sources orales. La quasi-totalité des personnes interrogées font état du recours au « symbole » dans les écoles qu'elles ont fréquentées, et nous n'avons aucune raison de douter de leurs affirmations. Il me semble en effet que tous les informateurs ont été d'une grande franchise, et qu'aucun n'a cherché à me tromper sur tel ou tel point. Ils n'avaient, de fait, aucun intérêt à mentir ou à fabuler.

Les enjeux ne sont assurément pas les mêmes au Sénégal qu'en Bretagne, et l'existence de pratiques coercitives d'imposition du français en Afrique subsaharienne francophone n'est guère mise en doute en règle générale.

En conclusion sur ce thème de la fiabilité des sources, si les informations recueillies en Bretagne sont parfois sujettes à caution, non par manque de sincérité des informateurs mais à cause de leur âge et de la distance avec les faits, celles qui ont été collectées en Afrique subsaharienne francophone ne semblent pas poser problème.

Partant du principe que « l'important est de conserver à tout moment une attitude réflexive et critique sur la construction du corpus des sources, qu'elles soient écrites ou orales, primaires

ou secondaires¹ », je considère que rejeter en bloc les témoignages que j'ai pu rassembler de part et d'autre reviendrait à s'inscrire dans une démarche aussi peu scientifique que celle qui consisterait à les utiliser sans précautions. J'ai donc pris soin de préciser dans ma base de données, pour chacune des entrées en Bretagne, quel était à mon sens leur niveau de fiabilité, et j'en tiendrai bien entendu compte dans mon analyse des données.

Il restera alors à replacer ces informations orales dans le cours de l'histoire et à déterminer comment elles la complètent. Car, pour reprendre Florence Descamps,

« il est clair que l'irruption du vécu, de la subjectivité individuelle, de l'émotion et plus largement de la parole des gens ordinaires modifie l'écriture de l'histoire : comment dès lors intégrer, restituer et articuler la diversité des points de vue individuels ? Quelle place le discours objectif et distancié de l'historien peut-il accorder aux paroles entrechoquées des acteurs, des témoins ou des « agis » de l'histoire ? Comment articuler parole individuelle et analyse collective ? A qui laisser le dernier mot, au témoin ou à l'historien ?² ».

Nous verrons alors si les propos des témoins rejoignent ceux de l'historien.

¹ Florence Descamps (dir.), *Les sources orales et l'histoire : récits de vie, entretiens, témoignages oraux*, Bréal, 2006, p. 42.

² *Ibid.*, p. 57.

2.3. Le dépouillement des données collectées

A présent que le cadre est posé et que les sources ont été passées en revue dans le détail, nous pouvons entamer l'étude des données collectées à proprement parler.

2.3.1. Délimitation du champ d'analyse et classement

Manier une collection de plus de 700 témoignages, recueillis sous des formes extrêmement diverses, dans plusieurs pays sur deux continents, n'est assurément pas chose aisée. Pour étudier efficacement cette masse de données il m'a fallu opérer un tri, mettre en place plusieurs classements, et utiliser un logiciel de traitement de données.

2.3.1.1. Tri des témoignages

La difficulté a été particulièrement importante en Bretagne, non seulement à cause de la disparité des sources, mais aussi des réponses données, les mode d'interdiction étant variables, avec ou sans « symbole », avec ou sans punitions, sans compter que les souvenirs de certains informateurs étaient partiels.

2.3.1.1.1. En Bretagne

Six catégories émergent assez nettement de la collecte des 625 contributions :

- Le lot le plus important est celui qui comprend les témoignages faisant état de l'usage du « symbole », au nombre de 266, soit 42,56 % de la totalité de la collecte.
- Le deuxième groupe rassemble 196 témoignages indiquant un interdit assorti de punitions mais sans recours au « symbole » ;
- Viennent ensuite 54 personnes qui ont connu l'interdit mais affirment qu'il ne générerait pas de sanctions particulières, en dehors des remontrances ;
- 30 informateurs assurent que l'interdit était en vigueur mais ne précisent pas s'il donnait lieu à des punitions ;
- 53 déclarent que parler breton à l'école ne posait pas de problème ;
- 26 personnes, enfin, ne répondent pas à cette question de l'interdit, ou le font de façon très hésitante ; elles formulent cependant des remarques intéressantes sur la place du breton, son image, les raisons de sa non-transmission, etc., et je les ai donc retenues pour les informations complémentaires qu'elles pourraient apporter.

Ces catégories sont ainsi réparties selon les différentes collectes :

	Pratique du symbole	Punition sans symbole	Interdit sans punitions	Interdit sans précisions	Pas d'interdit	Pas de réponse claire	Total
Collecte Rozenn Milin	59	30	3	2	4		98
Collecte Andrev Daniel	17	3					20
Collecte Klaoda an Du	48	49	19	9	9	3	137
Enquête Gérard Prémel	24	31	22	3	17	8	105
Enquête CRBC Brest	17	31	8	5	11	11	83
Autres enquêtes sociolinguistiques	12	4		3	1		20
Collecte Mikael Madeg	37	32	1	5	4	1	80
Collecte Kristian ar Braz	13	6	1	2	5	2	29
Autres collecteurs	22	7		1	2	1	33
Récits biographiques	15	3					18
Films	2						2
Total	266	196	54	30	53	26	625

Tableau 14. Répartition des témoignages de Basse-Bretagne par source et par niveau de sanctions.

Ils sont donc finalement 462, c'est-à-dire 74 % de l'ensemble (groupes 1 et 2), à avoir évoqué l'usage du « symbole » et/ou l'application de punitions destinées à sanctionner ceux qui lâchaient quelques mots de breton dans l'enceinte de l'école.

J'insiste encore pour rappeler que la collecte n'a aucune prétention à la représentativité statistique et que la recherche de témoignages a été en partie ciblée pour les raisons exposées plus haut. Bien que près de 43 % des personnes interrogées mentionnent « la vache », on ne peut donc pas, bien entendu, déduire que celle-ci circulait dans près de la moitié des établissements scolaires de Basse-Bretagne.

La forte application de l'interdit, en revanche, ne fait guère de doute, car les règlements scolaires précisait que le français était « seul en usage à l'école », comme nous l'avons vu dans la partie historique.

Un nombre non négligeable de témoins affirment malgré tout que le breton était accepté, mais cela se comprend sans problème majeur : dans certains établissements les instituteurs étaient certainement assez tolérants ; dans d'autres cas l'école se trouvait en zone déjà francisée (particulièrement les îles et certaines communes de bord de mer, notamment en presqu'île de Crozon ou sur la côte trégorroise) et le recours à des pratiques punitives n'avait donc pas lieu d'être ; dans d'autres encore les informateurs étaient trop jeunes pour avoir connu l'interdit.

2.3.1.1.2. Au Sénégal élargi (A.-O.F. et A.-E.F.)

La situation est radicalement différente en Afrique, puisque plus de 90 % des anciens élèves font état de la pratique du « symbole » à l'école qu'ils ont fréquentée.

La collecte au Sénégal a été effectuée de façon aléatoire et a montré que le recours à un objet stigmatisant était généralisé, dans toutes les régions du pays, quel que soit le sexe des informateurs, leurs origines ethniques, etc. L'une des personnes interrogées, Yakhya Sangare, ancien receveur des postes né en 1949 et scolarisé à Kaolack, dit d'ailleurs que « tous ceux qui ont été à l'école pendant l'époque coloniale ont connu le « symbole ». J'ai de fait rencontré seulement deux exceptions :

- un homme, né en 1936 dans une famille assez riche : d'abord envoyé au jardin d'enfants chez les sœurs, il a parlé français dès sa petite enfance, puis est allé à l'école française de Dakar, où la plupart des élèves étaient des enfants de colons car les études y étaient payantes.
- un homme plus jeune, né bien après l'indépendance, en 1977, et scolarisé à partir du milieu des années 1980, à une période où cette pratique était déjà illégale, même si elle était encore assez largement en usage ; cet informateur ajoute cependant que plusieurs personnes de sa famille ont connu « l'os » à l'école, jusqu'aux années 1970 environ, et nous le retenons donc comme témoin indirect.

Quant aux autres pays de l'A.-O.F et de l'A.-E.F., si le « symbole » était bien présent dans les établissements de la majorité des territoires ou des témoignages ont été collectés, ce n'est pas le cas au Cameroun où cinq personnes, toutes scolarisées dans la zone côtière de Kribi, n'en ont aucune connaissance ; elle se souviennent bien, en revanche, s'être vu infliger des châtiments corporels particulièrement rudes. Enfin, un homme du département de Ndé, à l'ouest du Cameroun, n'a pas connu le « symbole » étant enfant mais l'a pratiqué en tant qu'instituteur.

Ces résultats en Afrique équatoriale sont toutefois à prendre avec précautions car je n'y ai en aucun cas effectué une recherche systématique et les témoignages rassemblés sont tout à la fois peu nombreux pour chaque pays et très ciblés : le fait que la grande majorité d'entre eux évoquent le « symbole » ne signifie donc en rien que la pratique y était uniformément répandue.

Finalement, sur l'ensemble de la zone prise en compte, un seul informateur établit que dans son école on ne pratiquait aucune sorte de sanction pour réprimer les élèves qui s'exprimaient en langue maternelle.

Pays	Nombre de témoignages d'élèves			Total
	Pratique du symbole	Pas de symbole mais punitions	Pas de symbole ni de punitions	
Sénégal	67	1		68
Mauritanie	3			3
Mali	3			3
Burkina Faso	2			2
Côte d'Ivoire	7			7
Guinée	2			2
Gambie	1			1
Cameroun	6	5	1	12
Gabon	3			3
Congo	2			2
Total	96	6	1	103

Tableau 15. Répartition des témoignages d'Afrique subsaharienne par pays et par niveau de sanctions.

2.3.1.2. Recours à un logiciel d'exploitation de données : Le Sphinx

2.3.1.2.1. Choix des témoignages

Cette première répartition étant effectuée, j'ai choisi d'exploiter en premier lieu deux types de contributions : celles faisant état de la pratique du « symbole » et celles décrivant des punitions sans recours à un tel objet. Ces témoignages, au nombre de 564 (462 en Bretagne et 102 en Afrique subsaharienne), sont en effet les plus significatifs pour mon étude et en règle générale les plus riches en informations.

Cela étant, même après cette réduction de près d'un quart des contributions, il n'était pas envisageable d'analyser un corpus de 564 documents sans un outil adapté. J'ai donc décidé de travailler sur le logiciel de traitement de données statistiques Le Sphinx.

Le nombre de documents à intégrer étant élevé, j'ai opté pour une division en quatre bases de données, pour une meilleure maniabilité :

- une première base où sont consignés les témoignages faisant état de la pratique du « symbole » en Bretagne, qui comprend 266 entrées ;
- une deuxième consacrée aux 196 témoignages indiquant un interdit assorti de punitions mais sans recours au « symbole », toujours en Bretagne ;
- une troisième dédiée aux 102 témoignages africains, toutes pratiques confondues ;
- la quatrième base, moins volumineuse, concerne les pratiques des informateurs ayant officié en tant qu'instituteurs et suit un questionnaire différent. Elle ne comprend que 21 témoignages, dont 3 en Bretagne, 17 au Sénégal et 1 au Cameroun ; la plupart sont également présents dans l'une ou l'autre des bases de données affectées aux élèves.

Il reste pour la Bretagne 164 témoignages pour lesquels je n'ai pas monté de base de données sur le logiciel, car les informateurs n'y font état ni du « symbole » ni de punitions. Ces contributions peuvent être ventilées comme suit :

- 30 personnes ayant connu l'interdit mais ne précisant pas s'il donnait lieu à des punitions ;
- 54 personnes ayant connu l'interdit mais affirmant qu'il induisait seulement des remontrances ;
- 53 personnes affirmant que parler breton à l'école ne posait pas de problème ;
- 26 personnes ne répondant pas, ou pas de façon claire, à la question de l'interdit mais formulant des remarques intéressantes.

Ces dernières contributions seront prises en compte dans la mesure où les commentaires que l'on y trouve pourront éclairer les usages et les perceptions, notamment sur la façon dont la langue était considérée, les raisons de sa non-transmission, etc.

2.3.1.2.2. Intégration des données dans le logiciel

La difficulté est principalement venue du caractère composite de la collecte. Nous l'avons vu plus haut, les formes des documents sont très diverses : certains sont basés sur un questionnaire précis comportant beaucoup de questions fermées, d'autres suivent un canevas plus ouvert (enregistrements audio et vidéo), d'autres encore se réduisent à de simples notes éparses, et certains enfin sont sous forme purement narrative (biographies publiées). Il était par conséquent très difficile de faire entrer tous ces témoignages disparates dans des supports d'étude calibrés.

Après une phase de tâtonnements, j'ai finalement élaboré les trois premières bases de données selon une structure identique : celle qui contient les témoignages sur le « symbole » en Bretagne comprend 13 parties et 87 questions (certaines fermées et d'autres ouvertes) ; celle consacrée aux témoignages d'Afrique compte également 13 parties mais 89 questions ; et la base dédiée aux témoignages de Bretagne avec punition mais sans « symbole » se déploie en 11 parties et 68 questions.

Les sections des deux premières bases de données s'articulent comme suit :

- informations sur le témoignage lui-même (provenance, type de document, date de collecte, etc.) ;
- informations sur le collecteur et/ou l'intermédiaire (identité, âge, profession, liens avec le témoin etc.) ;
- informations sur le témoin (identité, date de naissance et de décès le cas échéant, profession, environnement linguistique dans l'enfance, connaissance du français avant la scolarisation, etc.) ;
- informations relatives aux parents du témoin (profession, alphabétisation, connaissance du français) ;
- cadre de scolarisation du témoin (pays, département, commune, type d'école – laïque ou confessionnelle, etc.) ;
- interdit linguistique (nom de la langue, lieux de l'interdit, délai pour apprendre le français, langue du catéchisme le cas échéant) ;
- « symbole » (existence de la pratique, périodes de la pratique, noms donnés au « symbole », description de l'objet) ;
- description de la méthode (mode de port du « symbole », mode de circulation, techniques pour « piéger » les camarades, etc.) ;
- punitions (choix des élèves punis, moment de la punition, nature et description des punitions, etc.) ;
- commentaires factuels (sur la pratique, les maîtres, l'attitude des autres élèves, les dénonciations, les moqueries, l'attitude des parents, épisodes de rébellion, etc.) ;
- expérience personnelle (port du « symbole », punitions, anecdotes, ressenti personnel, jugement sur la méthode, conséquences sur la transmission de la langue, etc.) ;
- image et place de la langue (appréciation de l'image, de la valeur et de la place de la langue aujourd'hui) ;
- commentaires (mes propres remarques sur le témoignage et sa fiabilité).

Il va de soi que rares sont les informateurs qui répondent à chacun des items. En toute logique, seuls certains de ceux qui ont rempli intégralement mon questionnaire atteignent ce niveau de précision. Pour le reste, beaucoup de cases demeurent vides en Bretagne dès lors que les témoignages sont issus de simples notes prises rapidement, ou d'enquêtes dont l'objet n'était pas le breton à l'école. Ils sont néanmoins tous précieux car ils se complètent les uns les autres et contribuent à dresser les grandes lignes de la pratique.

Le travail de saisie de ces 564 témoignages (462 en Bretagne et 102 en Afrique subsaharienne francophone) a été extrêmement long et fastidieux, mais il était nécessaire. Sans l'élaboration de ces bases de données, il eût été beaucoup plus difficile d'exploiter les résultats de ma collecte, étant donné le nombre de documents à prendre en considération.

Les outils étant en place nous pouvons à présent procéder au croisement de différentes strates et à l'étude des pratiques en vigueur, au Sénégal (élargi à d'autres pays de l'A.-O.F. et de l'A.-E.F) et en Bretagne.

2.3.2. Les témoins

2.3.2.1. Types de contributions et genre des informateurs

Précisons pour démarrer que sur les 462 documents retenus en Bretagne pour l'analyse¹, nous pouvons considérer que :

- 347 sont des contributions directes de personnes ayant elles-mêmes connu les faits (dont 2 sont étayées par des éléments complémentaires donnés par leurs descendants). Elles représentent donc les $\frac{3}{4}$ des témoignages (75,11 %).
- 72 sont des contributions indirectes (15,59 %).
- 43 sont insuffisamment précises pour que nous sachions si elles sont directes ou indirectes (9,31 %).

La répartition de la collecte en A.-O.F. et A.-E.F. est bien plus nette, puisque sur les 102 témoignages pris en compte, 2 seulement émanent de personnes relatant des faits qui leur ont été rapportés par des proches.

Dans la grande majorité des cas, en Afrique plus encore qu'en Bretagne, les participants sont donc ceux qui ont connu le « symbole » ou les punitions pour avoir parlé leur langue à l'école.

La ventilation par genres est également très différente dans les deux aires ; en Bretagne, elle est même très inégale selon que l'on se place dans la catégorie de ceux ayant attesté l'usage du « symbole », ou simplement la pratique de punitions. Dans le premier groupe, en effet, on trouve 180 hommes pour 76 femmes², alors que dans le second l'on est plus proche de l'équilibre : 99 hommes pour 91 femmes³. Ceci est une première indication de ce que le « symbole » était probablement plus en usage dans les écoles de garçons que dans les écoles de filles, considérées plus sensibles à ce type d'humiliations, comme plusieurs personnes l'ont indiqué dans certaines enquêtes.

En Afrique, le contraste est bien plus grand encore : seules 19 femmes témoignent, soit considérablement moins que les hommes, au nombre de 83. Ceci ne signifie nullement que les filles étaient moins punies que ne l'étaient les garçons, comme le détail des témoignages le montrera. Cet important fossé entre le nombre de contributions masculines et féminines s'explique simplement par le très faible taux d'alphabétisation des filles, ainsi que nous l'avons déjà vu.

¹ Seules les initiales des témoins seront données lorsque les collecteurs ou les témoins ont indiqué qu'ils préféraient rester anonymes.

² Le genre de 10 personnes n'est pas connu.

³ Le genre de 6 personnes n'est pas connu.

		Hommes		Femmes		Total
		Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	
Bretagne	Symbole	180	69,47 %	76	30,53 %	256
	Uniquement punitions	99	52,72 %	91	47,28 %	190
Sénégal	Symbole et/ou punitions	83	81,37 %	19	18,73 %	102

Tableau 16. Répartition selon le genre des témoins, en Bretagne et au Sénégal.

2.3.2.2. Origines socio-culturelles des témoins

Il est important de définir autant que possible le cadre social et culturel dans lequel les contributeurs aux différentes enquêtes ont évolué. Les métiers exercés par les parents, leur maîtrise du français, leur niveau d'études sont autant de facteurs qui permettent de situer les informateurs, et contribuent ainsi à éclairer les mécanismes à l'œuvre dans le processus de substitution linguistique.

2.3.2.2.1. Profession des parents

2.3.2.2.1.1. En Bretagne

Comme cela a déjà été indiqué à plusieurs reprises, la collecte des témoignages en Bretagne est un ensemble extrêmement composite et nous ne pouvons donc compter sur un panel complet détaillant les professions des parents. La question n'a été posée que par certains collecteurs et nous devons donc nous contenter de données partielles. Nous disposons ainsi d'informations sur au moins l'un des parents de 169 contributeurs, parmi les 462 retenus.

Il ressort très clairement que la grande majorité d'entre eux viennent du milieu agricole. On dénombre ainsi :

- 124 couples d'agriculteurs, qu'ils soient désignés comme agriculteurs, cultivateurs, fermiers ou paysans.
- 1 couple d'ouvriers agricoles.
- 6 couples d'agriculteurs qui avaient une activité complémentaire : journaliers (2), goémoniers (1), commerçants (cordonniers, marchand de toiles, transporteurs de marchandises)
- 8 couples dont l'un des deux seulement travaillait dans l'agriculture, en majeure partie de petites fermes vivrières tenues par les épouses (leurs maris étant charpentier, marin, militaire, coupeur de bois, ouvrier en carrière de pierres ou journalier). L'autre cas est également présent, avec deux paysans dont les femmes travaillaient à l'extérieur, et un ouvrier agricole dont l'épouse était mère au foyer.

Ce sont donc 125 témoins qui sont issus de familles paysannes, auxquels s'ajoutent 14 autres comptant au moins un agriculteur ou un ouvrier agricole parmi les parents. Ce total de 139 foyers représente plus de 82 % des 169 contributions considérées.

Les informateurs dont les parents étaient commerçants ou artisans arrivent en deuxième position dans le classement, mais à bonne distance puisqu'on en dénombre uniquement 21, qui se répartissent comme suit :

- 10 couples exerçant un petit artisanat ou commerce local, la femme travaillant avec l'homme d'une manière ou d'une autre, comme cela se faisait de manière presque systématique à l'époque : forgerons, bourreliers, tailleurs, meuniers, boulangers et 5 autres commerçants dont le type de biens vendus n'est pas précisé.
- 3 couples où le métier d'artisan était exercé en plus d'une activité paysanne : cordonniers, marchands de toiles, transporteurs de marchandises (cf supra).
- 8 couples où l'un des deux conjoints était artisan ou commerçant : charron-forgeron, couvreur (précédemment boulanger), charpentier, sabotier, cordonnier, tailleur de lin, deux commerçantes (cf supra).

Vient ensuite le milieu maritime avec 7 cas :

- 2 couples où l'homme et la femme travaillaient ensemble : un couple de pêcheurs et un autre où le père était pêcheur et la mère ravaudait les filets.
- 5 familles où seul l'homme tirait ses revenus de la mer : deux marins de commerce (la femme de l'un étant « bonne à tout faire »), un marin-pêcheur (dont l'épouse était cultivatrice, cf supra), deux autres marins, sans précisions de spécialités, si ce n'est que l'un était devenu ensuite coupeur de goémon.

On recense également 7 foyers comprenant au moins un ouvrier ou un employé :

- 1 couple d'employés d'hôpital précédemment agriculteurs ;
- 6 hommes et femmes travaillant séparément : un cantonnier, un ouvrier polyvalent, un ouvrier maçon, un ouvrier-menuisier, une ouvrière d'usine, une employée de maison.

A cela s'ajoutent 3 familles où l'un ou l'autre des parents enchaînait ce que l'on qualifierait aujourd'hui d'emplois précaires (coupeur de bois, extracteur de pierres en carrière, lavandière etc.), en alternance avec des travaux d'appoint en agriculture.

Enfin, uniquement 3 personnes exerçaient un métier considéré plus élevé socialement : une directrice de poste, un instituteur et un militaire.

Le monde rural est donc omniprésent dans la collecte en Bretagne : la grande majorité des parents sont paysans ; ceux qui sont artisans ou commerçants ont souvent conservé une activité agricole, leurs échoppes étant trop modestes pour faire vivre leur famille ; et le panel est complété par quelques ouvriers et quelques personnes exerçant dans la fonction publique. On note aussi que les origines des uns et des autres paraissent souvent modestes : si quelques-uns estiment utile de préciser qu'ils étaient propriétaires, plus nombreux sont ceux

qui indiquent que leurs parents avaient une petite ferme, ou qu'ils devaient aller travailler ailleurs, y compris comme journaliers, pour assurer leur subsistance.

2.3.2.2.1.2. Au Sénégal élargi

En Afrique comme en Bretagne, nous ne connaissons la profession des parents que pour une partie des participants à l'enquête : d'une part cette question a été rajoutée alors que la collecte avait déjà démarré, et d'autre part plusieurs personnes n'ont simplement pas répondu, peut-être par embarras à décrire un fonctionnement différent du modèle occidental, ou à exposer les détails d'une économie de subsistance. Sur les 102 contributions de la base de données, seuls 31 participants ont donné le métier de leur père, et 18 celui de leur mère.

Ici comme en Bretagne, mais dans une moindre mesure, la majorité des témoins viennent de familles rurales :

- les couples d'agriculteurs sont au nombre de 7, et dans un cas il est précisé que les parents ont quelques activités annexes.
- on trouve aussi 1 couple de pasteurs peuls qui élèvent du bétail.
- 2 femmes sont par ailleurs agricultrices alors que leurs maris exercent une autre profession.

Ce sont donc 10 témoins qui sont issus de familles vivant, totalement ou partiellement, de l'agriculture ou de l'élevage, soit 32,26 % de ceux qui se sont exprimés sur ce sujet.

La seconde catégorie professionnelle la plus souvent citée est la fonction publique, hors enseignement, avec 8 familles concernées :

- 1 couple de fonctionnaires ;
- 7 fonctionnaires individuels : un homme dont la fonction n'est pas précisée, un employé municipal, un agent des postes, un agent (sans plus de précisions), un policier, un postier, un receveur des postes et un préfet.

Viennent ensuite 6 familles où l'un des parents travaille dans le monde de l'éducation :

- 1 instituteur ;
- 3 enseignants, sans indication de niveau ;
- 1 directeur d'école ;
- 2 inspecteurs scolaires.

Les commerçants et artisans sont également présents et concernent 5 familles :

- 1 couple d'employés de commerce ;
- 4 hommes exerçant indépendamment de leur femme : 1 commerçant gérant, 1 couturier, 2 maçons.

On trouve enfin 3 employés (un agent d'Air-France dans les années 1930, un chauffeur de car et une femme de ménage), 1 pêcheur et 5 « ménagères » (femmes au foyer).

Une première remarque s'impose : contrairement à la Bretagne, où les locuteurs de breton se rencontraient essentiellement en milieu rural, les langues africaines sont tout à fait parlées dans des familles urbaines, y compris de classes socio-professionnelles supérieures, allant jusqu'à la haute fonction publique (un préfet).

Ensuite, les classes plus populaires sont beaucoup moins représentées que dans la partie bretonne, mais cela peut s'expliquer par deux facteurs : d'une part, je n'ai pu recueillir les informations sur les métiers des parents que pour 31 familles sur 102, et il est tout à fait possible qu'une grande partie des 71 foyers restants soient de condition modeste ; d'autre part, la scolarisation n'étant pas obligatoire, on peut supposer que beaucoup de ceux qui ont envoyé leurs enfants à l'école vers le milieu du siècle dernier¹ n'étaient pas les plus démunis.

2.3.2.2.2. Profession des témoins

Voyons à présent les professions exercées par les informateurs eux-mêmes. Nous devons garder en mémoire le fait que plusieurs décennies séparent les contributeurs de Bretagne et ceux de la partie africaine de l'enquête. Ces derniers sont en effet plus jeunes puisqu'ils sont nés, en grande majorité, entre la décennie 1940 et la décennie 1970, alors que les témoins bretons ont pour la plupart vu le jour entre les années 1900 et les années 1940.

2.3.2.2.2.1. En Bretagne

Ils sont 220 informateurs (dont deux témoignent sur deux écoles) sur le panel de 462 contributions à avoir donné leur profession. Précisons qu'au moment des enquêtes la plupart étaient en réalité déjà en retraite et qu'il s'agit donc souvent des métiers pratiqués antérieurement.

Tout comme leurs parents, la majorité de nos contributeurs travaillent, ou travaillaient, dans l'agriculture, mais ils sont néanmoins en nette diminution par rapport à la génération précédente, puisqu'ils ne représentent plus que 45 % du panel, contre 82 % pour leurs parents. Les 99 personnes concernées se répartissent comme suit :

- 96 agriculteurs ou agricultrices (dont trois sont ou étaient également chanteurs traditionnels, un tenait aussi un café, et une était poétesse),
- 2 journaliers ou ouvriers agricoles,
- 1 agriculteur qui a par ailleurs enseigné et dirigé un lycée agricole.

Le monde de la pêche rassemble quant à lui 7 témoins, soit 3,18 % de l'ensemble :

- 6 marins-pêcheurs (dont l'un a exercé comme employé communal en fin de parcours),
- 1 ostréiculteur.

Il est intéressant de constater qu'en plus de ces 106 hommes et femmes travaillant dans les métiers traditionnels de l'agriculture et de la pêche, on trouve également 10 personnes ayant quitté ces secteurs d'activité au cours de leur vie d'adulte pour s'employer ailleurs, reflétant là les mutations à l'œuvre au milieu du siècle dernier. On note que ces anciens agriculteurs, pêcheur ou coupeuse de goémon ne se sont pas pour autant réellement élevés socialement,

¹ La majorité des témoins sont nés entre les années 1940 et 1970.

puisqu'en règle générale ils sont demeurés dans des catégories socio-professionnelles basses ou moyennes : ouvriers (dont une ouvrière dans une usine d'armement en banlieue parisienne), maçon, chauffeurs de poids lourds, facteur, employé communal, bistrotier de campagne, commerciaux, employée de banque, employée en hôpital. Les femmes, plus spécifiquement, ont souvent effectué toutes sortes de petits métiers non qualifiés, voire précaires : crêpières, serveuses, fabricante d'andouille, employée de maison, blanchisseuse, tricoteuse, etc.

Le deuxième secteur le plus présent, en rupture avec la génération des parents, cette fois, est celui de l'éducation, avec 24 contributeurs (10,76 %), contre un seul maître d'école à la génération précédente. Ils sont en effet :

- 14 instituteurs (dont l'un est en outre écrivain et journaliste),
- 7 enseignants en collège et lycée (dont 2 sont aussi écrivains et 2 autres sont frères),
- 2 enseignants d'université,
- 1 collégien (au début du XX^e siècle).

Dans un domaine proche, on dénombre 6 témoignages (2,69 %) issus du monde de la culture, également une nouveauté :

- 2 chanteurs,
- 4 écrivains (dont deux étaient en outre acteurs, et un autre journaliste et imprimeur).

Viennent ensuite les ouvriers et les employés, au nombre de 18 (8,18 %), dont plusieurs, surtout les femmes, ont multiplié les emplois sans qualification :

- 7 hommes : un cantonnier, un employé des chemins de fer, un ouvrier du bâtiment devenu employé de mairie, un agent de service en collège, un employé de laiterie, un ouvrier et un employé (sans plus de précisions) ;
- 11 femmes : une ouvrière en conserverie, une serveuse partie en usine, une cantinière, deux « bonnes à tout faire » à Paris, dont une revenue en Bretagne travailler dans la restauration, puis comme ouvrière textile, une femme de ménage, une aide à domicile, une « bonne à tout faire » à la Poste, une employée de maison devenue petite commerçante, une assistante maternelle, une employée (sans plus de précisions).

Les commerçants et artisans sont au nombre de 13 (5,91 %) :

- 9 commerçants divers (bouchers, boulanger, crêpière, épicerie-buvette, etc.) et négociants (en bois, etc.) ;
- 4 artisans (un couturier, un cordonnier, un meunier et un forgeron) ;

Et ils sont 9 à travailler dans le bâtiment (4,09 %) :

- 2 maçons,
- 4 menuisiers et/ou charpentiers,
- 1 artisan et 2 ouvriers du bâtiment sans plus de précisions.

Puis on trouve 13 informateurs (5,9 %) exerçant des professions intermédiaires ou travaillant dans la fonction publique hors enseignement :

- 2 agents administratifs,
- 3 employé.e.s de banque ou d'assurance, 1 secrétaire, 1 comptable,
- 2 personnes travaillant dans le secteur médical (une laborantine et une infirmière - en région parisienne puis à Lorient),
- 3 marins (dont deux de commerce et le troisième non spécifié),
- 1 militaire.

Les catégories socio-professionnelles supérieures apparaissent également, avec 6 témoins : un notaire (et écrivain), un cadre bancaire, un dentiste (à Rennes), un pharmacien (à Paris), un ingénieur divisionnaire et un commissaire de police (dont il est précisé qu'il a démarré comme simple agent).

Mentionnons enfin 3 religieux (un curé et une sœur catholiques, ainsi qu'un pasteur protestant) et 7 dames qui se déclarent femmes au foyer.

On observe une évolution notable entre nos témoins et la génération de leurs parents : un pourcentage substantiel a en effet quitté le monde des activités traditionnelles de l'agriculture et de la pêche. Cela n'a cependant pas induit une élévation de niveau social dans la plupart des cas, beaucoup étant devenus ouvriers ou employés, souvent dans des conditions précaires.

Il est par ailleurs remarquable que bon nombre de ceux qui ont changé de milieu se sont tournés vers l'enseignement, qui est devenu, en nombre, à l'époque des différentes enquêtes, le second secteur professionnel des témoins.

2.3.2.2.2. Au Sénégal élargi

La situation est encore plus tranchée dans le volet africain de mon enquête : il s'avère en effet que le monde de l'éducation est celui dans lequel évoluent la majorité des 93 personnes ayant indiqué leur profession ou leur activité principale. Rien d'étonnant à cela puisque, l'instruction n'ayant été rendue obligatoire au Sénégal qu'en 2005, les locuteurs de français à même de répondre à des séries de questions sur ces sujets ne se trouvent pas dans toutes les strates de la société.

Ils sont ainsi 28 (soit 30,11 %) à exercer, ou à avoir exercé, dans l'enseignement primaire ou secondaire :

- 14 instituteurs (y compris des directeurs d'école et un ancien instituteur devenu l'animateur de la radio locale),
- 5 enseignants en collège ou lycée,
- 3 collégiens ou lycéens,
- 1 enseignante pour adultes,
- 4 cadres administratifs de l'Éducation nationale (dont 1 inspecteur) et 1 secrétaire.

Parmi les personnes que j'ai pu interroger, 26 officient par ailleurs dans l'enseignement supérieur ou la recherche, soit 27,96 % de l'ensemble :

- 21 enseignants-chercheurs ou chercheurs (dont un à Paris),
- 5 étudiants.

Ajoutons également 10 personnes du secteur culturel ou des médias (10,75 %) :

- 1 directeur de centre culturel et 2 bibliothécaires ;
- 2 écrivains (qui n'ont pas été interrogés mais dont j'ai repris les écrits biographiques),
- 1 comédien-conteur (à Paris),
- 3 journalistes (dont 2 à Paris) et 1 monteur TV.

Les professions intellectuelles constituent donc le plus gros contingent d'informateurs africains, avec 64 contributions, soit plus des deux tiers (68,82 %) des effectifs de l'enquête.

Pour le reste, 5 témoins (5,38 %) travaillent dans le milieu médical :

- 2 médecins (un phytothérapeute et un pédiatre)
- 1 psychologue
- 1 infirmier
- 1 éducateur spécialisé (à Paris)

Dans une autre catégorie professionnelle supérieure, on trouve 3 personnes occupant, ou ayant occupé, des postes de cadres en entreprise :

- 1 manager de magasin de luxe (à Paris).
- 1 cadre marketing,
- 1 conseiller en numérique.

Également parmi les informateurs les plus éduqués en français, 3 personnes ne donnent pas de profession précise, mais se définissent comme :

- chef de village,
- maire,
- activiste.

Les employés du privé et de la fonction publique sont quant à eux présents à hauteur de 5 témoignages :

- 1 postier, 1 policier, 1 ancien formateur de la garde présidentielle (au Cameroun),
- 1 vigile (ancien bijoutier) et 1 chauffeur.

Seulement 4 personnes tirant leurs revenus de la terre ont répondu à mes questions :

- 2 agriculteurs (dont 1 gros producteur de cacao en Côte d'Ivoire),
- 2 agricultrices.

Les témoins travaillant comme commerçants ou artisans sont également au nombre de 4 :

- 1 artisan charpentier,
- 3 commerçants.

Enfin, 5 femmes se présentent comme femmes au foyer.

Le passage par l'école et la maîtrise du français ont été des facteurs d'élévation sociale très importants au Sénégal et dans les autres pays d'Afrique francophone où j'ai recueilli des témoignages. Cette observation est bien moins pertinente en Bretagne, où le fait de parler le français ne s'est pas toujours traduit par l'acquisition d'un statut social supérieur, loin s'en faut.

2.3.2.3. Environnement linguistique dans l'enfance

2.3.2.3.1. Niveau d'études et de français des parents

Pour compléter le cadre dans lequel ont évolué nos informateurs, nous devons également évoquer le niveau d'étude de leurs parents. Ici encore, les réponses, tant en Bretagne qu'en Afrique, ne sont que partielles mais elles permettent néanmoins de dégager quelques tendances.

2.3.2.3.1.1. En Bretagne

Les chiffres qui suivent sont statistiquement peu représentatifs, car seuls 62 témoins sur 462 donnent le degré d'instruction de leur père, et 52 celui de leur mère. Mais ces échantillons de quelques dizaines de témoignages me semblent néanmoins être de bons indicateurs de ce que devait être la situation scolaire il y a une bonne centaine d'années. N'oublions pas, en effet, que les parents des témoins sont, en règle générale, nés au début du XX^e siècle et parfois même à la fin du XIX^e.

Parmi les 62 informateurs fournissant des éléments sur leur père,

- 48 précisent qu'il était alphabétisé (soit 77,42 % de ceux qui se sont exprimés sur ce sujet),
- 5 déclarent qu'il avait été « un peu » à l'école (8,6 %),
- 9 affirment qu'il était analphabète (14,52 %).

Sur les 52 témoins qui se sont exprimés sur leur mère,

- 35 assurent qu'elle était alphabétisée (67,31 %),
- 6 disent qu'elle n'avait que peu fréquenté l'école (11,54 %),
- 11 considèrent qu'elle était analphabète, au moins en français (21,15 %).

La proportion d'analphabètes et de celles et ceux qui n'avaient été que peu alphabétisés s'élève donc ici à un peu plus de 22 % pour les pères (près d'un quart) et près de 33 % pour les mères (un tiers). Cela paraît cohérent avec le fait que l'instruction n'était obligatoire que depuis 1882 : on imagine en effet sans peine que la loi Ferry n'a pas été suivie d'effet immédiatement dans une région comme la Basse-Bretagne, située à bonne distance des centres de décision parisiens.

On note aussi que 6 pères et 7 mères savaient lire le breton, et parfois même l'écrire, car ils lisaient *Buhez ar Sent* (« La Vie des Saints ») tous les soirs. Cela confirme ce que nous avons vu dans la partie historique sur les expériences d'enseignement en breton menées ici et là à diverses reprises. Certains précisent d'ailleurs qu'un de leurs parents ou grands-parents avait

appris à lire et écrire le breton en classe, comme par exemple Soazig Porhell, de Ploudiry dans le Finistère, née en 1902 et enregistrée en 1976 par Mikael Madeg :

« Ici autrefois, l'école était en breton. Avant que n'arrive l'autre école, l'école publique, si vous voulez, qui n'est arrivée que vers 1836. L'école a été construite en 1836. Mais avant il y avait une école en breton. Une école libre, donc, où des gens faisaient la classe. (...). Mon arrière-grand-mère, ou ma grand-mère, ne savait que le breton, elle écrivait en breton, lisait en breton, et elle avait été à l'école en breton. »¹

En ce qui concerne la maîtrise de la langue française par leurs parents, nos témoins se sont plus largement exprimés puisqu'ils sont 110 sur 462 à renseigner cette question pour leur père et 105 pour leur mère.

Les chiffres se répartissent comme suit pour les pères :

- 90 d'entre eux pouvaient parler le français (soit 81,82 % de ceux qui donnent une réponse) ;
- 11 le parlaient un peu (10 %)
- 9 ne le parlaient pas du tout (8,18 %)

Et pour les mères :

- 73 pouvaient parler le français (69,52 %)
- 16 le parlaient un peu (14,24 %)
- 16 ne le parlaient pas du tout (14,24 %)

Le pourcentage des pères qui parlaient français atteint cette fois les 81,82 %, soit quelques points de plus que le pourcentage d'alphabétisation, qui était de 77,42 %. On peut sans doute attribuer cette différence au fait que certains hommes avaient appris la langue de l'Hexagone au service militaire, voire à la guerre. Plusieurs témoins le mentionnent d'ailleurs.

Finalement, les origines socio-culturelles des informateurs bretons ne sont pas très variées : la plupart d'entre eux étaient des enfants de paysans qui, s'ils avaient été alphabétisés, n'avaient souvent fréquenté l'école que quelques années, tout au moins jusqu'au début du XX^e siècle. Leur niveau de maîtrise du français après cette scolarisation minimale, ou le passage par le service militaire, était probablement très basique et, de fait, beaucoup précisent que leurs parents l'avaient appris mais qu'ils ne le parlaient jamais, ou qu'ils « se débrouillaient » seulement pour lire ou écrire des lettres. Ensuite, progressivement, la scolarité s'est allongée mais jusqu'à la seconde guerre mondiale ils étaient encore nombreux à n'avoir aucun diplôme. Certains décrochaient le certificat d'études, mais c'était un fait si peu courant en milieu rural à l'époque que les témoins le mentionnent.

2.3.2.3.1.2. Au Sénégal élargi

Ils sont 61 informateurs à avoir répondu à la question sur l'alphabétisation de leur père et 58 sur leur mère, sachant que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture a pu se faire ici en français ou en arabe, selon le type d'école fréquenté.

¹ Traduit du breton.

En ce qui concerne les pères,

- 28 ont été alphabétisés en français (45,90 % de ceux qui ont répondu)
- 3 ont été alphabétisés en arabe (4,92 %)
- 30 sont ou étaient analphabètes (49,18 %)

Pour ce qui est des mères,

- 11 ont été alphabétisées en français (18,97 %)
- 3 ont été alphabétisées en arabe (5,17 %)
- 1 a d'abord fréquenté l'école coranique puis l'école des sœurs (1,72 %)
- 43 sont ou étaient analphabètes (74,14 %)

Notons en premier lieu qu'il est régulièrement précisé, tout comme en Bretagne, que l'instruction reçue dans les établissements publics, chez les frères ou chez les sœurs, était souvent sommaire : on y apprenait simplement le français et les bases de la lecture et de l'écriture. De même, dans les écoles coraniques, l'apprentissage consistait essentiellement à lire le Coran, et la maîtrise de l'arabe n'allait guère au-delà.

Cela étant, on constate que la proportion d'analphabètes est bien plus importante qu'en Bretagne. Rappelons que l'instruction n'était pas obligatoire et que, en dehors des villes, scolariser les enfants pouvait présenter des difficultés, sans compter que tous n'en percevaient sans doute pas l'utilité. Le faible niveau d'alphabétisation est particulièrement flagrant chez les femmes : si la moitié des pères ont été scolarisés (dont près de 5 % à l'école coranique), ce sont pratiquement les $\frac{3}{4}$ des mères qui n'ont reçu aucune instruction.

Ces chiffres sont à comparer avec d'autres évoqués précédemment : selon l'UNESCO, le taux d'alphabétisation des personnes nées avant 1953 n'est que de 27,67 %. Les chiffres de mon enquête donnent pour les parents des informateurs, qui correspondent à ces générations, une moyenne de 32,77 % d'alphabétisés, hommes et femmes confondus. Cette moyenne est certes supérieure de 5 points au pourcentage donné par l'organisation internationale, mais les personnes interrogées dans le cadre de ma collecte ont toutes été scolarisées elles-mêmes, et l'on peut donc supposer que leurs parents étaient un peu plus instruits que la moyenne.

Pour ce qui est du ratio hommes/femmes, l'UNESCO et la Banque Mondiale estimaient en 2017 que seules 39,80% des femmes de plus de 15 ans avaient fréquenté l'école, pour 64,81% des hommes. Dans les témoignages de ma collecte, qui concerne des personnes nées plusieurs décennies auparavant, le ratio est encore moins favorable aux femmes, qui n'étaient alphabétisées qu'à 24,86 % alors que les hommes l'étaient à 50,82 %.

Finalement, même si les échantillons pris en compte dans mon enquête sont trop faibles pour que les chiffres et pourcentages qui en ressortent puissent être considérés comme représentatifs, on constate qu'ils sont néanmoins en phase avec les informations publiées par différents organismes officiels.

Enfin, en ce qui concerne la maîtrise du français par les parents des informateurs, elle concorde avec les taux d'alphabétisation.

Sur 59 témoins qui s'expriment à ce sujet, 29 affirment en effet que leur père parle le français et 30 qu'il ne le parle pas. C'est-à-dire que 49,15 % d'entre eux sont francophones, un chiffre

en cohérence avec les 45,90 % qui ont été alphabétisés, étant entendu que certains parents ont appris la langue en dehors de l'école, tout particulièrement par leurs enfants.

Quant aux mères des contributeurs, elles sont seulement 11 sur les 60 réponses obtenues à maîtriser le français, pour 49 qui ne le parlent ni le comprennent. Ce ratio de 18,33 % est ici également en accord avec le taux de scolarisation de ces femmes, évalué à 18,97 %.

Sur cette question de l'alphabétisation et de la maîtrise du français, les données sur les parents des témoins en Bretagne sont donc sensiblement différentes des données collectées sur le versant africain de l'enquête. Dans l'Hexagone, l'instruction et la capacité à parler au moins un peu de français, même si elles ne sont pas encore totalement généralisées dans les premières décennies du XX^e siècle, concernent malgré tout la grande majorité des parents. En Afrique, en revanche, bien que les parents soient nés souvent quelques décennies plus tard, la moitié des hommes est encore analphabète et non francophone, un chiffre qui monte à plus de 80 % pour les femmes. L'instruction obligatoire en Bretagne est certainement le principal facteur qui explique cette différence.

2.3.2.3.2. Langue(s) d'usage du foyer

2.3.2.3.2.1. En Bretagne

Déterminer quelle était la langue usuelle des foyers de nos informateurs pendant leur enfance ne peut assurément pas être une science exacte, le processus de substitution linguistique étant précisément à l'œuvre. Le changement de langue passe en effet souvent par un entre-deux de plusieurs années au sein même des ménages et les commentaires des contributeurs peuvent être différents selon qu'ils concernent leur âge préscolaire ou des périodes un peu plus tardives, quand ils sont déjà influencés par l'école.

Quoi qu'il en soit, la question a été posée dans quelques-unes des enquêtes que j'ai compulsées. Tous n'y ont pas répondu mais j'ai considéré que dès lors qu'ils déclaraient ne pas connaître un mot de français avant de l'apprendre en classe, ils vivaient dans un environnement principalement de langue bretonne. Dans beaucoup de cas, cependant, les témoins spécifient que leur scolarisation, ou celle de leurs frères et sœurs, avaient plus ou moins rapidement amené la famille à changer de langue de communication : par exemple, les membres d'une fratrie prenaient l'habitude de jouer en français dans la cour de récréation et certains poursuivaient quand ils rentraient chez eux, entraînant progressivement l'ensemble de la famille dans leur sillage.

Pour le reste, on trouve aussi quelques cas où la langue française était déjà en usage dans la famille, majoritairement ou partiellement : ceux qui avaient été élevés quelques années en zone urbaine, les parents étant partis travailler en ville ; ceux dont les parents tenaient un commerce au bourg, qui parlaient breton avec leurs clients mais commençaient par ailleurs à opter pour le français au sein du foyer ; ceux dont l'un des parents venait du pays gallo et ne maîtrisait donc pas le breton ; ceux nés à partir des années 1940 quand les parents ont commencé à s'adresser en français à leurs enfants pour leur éviter les misères qu'ils avaient eux-mêmes endurées à l'école.

Finalement, sur les 291 personnes qui ont donné des indications sur la langue parlée majoritairement dans leur entourage familial pendant l'enfance, nous obtenons la répartition suivante :

- 250 familles avaient pour langue le breton, soit 85,91 % ;
- 10 témoins ont déclaré que chez eux on utilisait majoritairement le breton et occasionnellement le français (3,43 %) ;
- 24 appartenaient à des familles où les deux langues étaient un usage, selon les circonstances et les personnes en présence (8,25 %) ;
- dans 7 foyers on parlait majoritairement le français et occasionnellement le breton (2,41 %).

A l'époque où ils ont grandi, pour l'essentiel entre les années 1900 et les années 1940, la langue familiale usuelle de la très grande majorité des informateurs était donc le breton, à raison de 89,35 %.

Parler leur langue maternelle est une évidence pour tous ceux qui commentent ce monolinguisme de leur enfance, tout au moins durant les premières décennies du XX^e siècle. ALR, née en 1918 à Louargat (Côtes-d'Armor) et enregistrée par Klaoda An Du, s'exclame : « Oh mon Dieu non, on ne parlait que breton partout ! ». MEC, de Plouguernével (Côtes-d'Armor), née également en 1918 et interrogée dans le cadre de l'enquête de Gérard Prémel, indique que tous parlaient breton « parce que c'était notre langue naturelle ; on n'avait pas besoin de réfléchir si c'était "le" ou "la"¹ et un mot à la place de l'autre ! ». Plusieurs précisent même qu'il aurait été malvenu de parler français en famille et dans le voisinage, tel Jean L'Helgouarch, de Ploneour-Lanvern (Finistère), né en 1912 : « celui qui parlait français, il était "pas bien" »². De même, Yvette Fer, de Locmaria-Berrien³ (Finistère), née en 1926, confie : « C'était notre langue, on avait honte de parler français [à la maison et avec l'entourage] ». Citons encore FG, de Hanvec (Finistère), né en 1910 :

« Tout le monde parlait breton [en famille], il n'y avait pas un mot de français. Ça aurait été déplacé de parler français. Le breton était notre langue. »⁴.

Le français était donc alors considéré comme une langue étrangère et le parler en famille aurait été tout à fait malvenu, comme le souligne également Patrick Morin, qui évoque ainsi ses grands-parents, nés à la fin du XIX^e siècle :

« Ma grand-mère ne communiquait qu'en breton avec les membres de sa famille, et ma mère (sa fille) m'a dit que, quand elle a commencé à s'exprimer en français dans la ferme de ses parents, elle s'est pris initialement des claques avec son père. »⁵

Quelques décennies plus tard, RU, de Tregrom (Côtes-d'Armor), née en 1940, ne dit pas autre chose : « J'ai appris le français à l'école comme maintenant on apprend l'anglais ». Le collecteur la relance : « langue étrangère, quoi », et RU répond : « ben oui »⁶.

¹ Le genre des mots est souvent différent en breton et en français.

² Questionnaire Gérard Prémel.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ Patrick Morin, à propos de sa grand-mère Marie-Jeanne Daigné, née en 1897, questionnaire Rozenn Milin.

⁶ Enregistrement CRBC.

Pourtant, la langue de l'école est alors en pleine expansion, et le fossé se creuse entre les gens du bourg et les paysans, comme le souligne JLC¹, née en 1940 à Guern (Morbihan) : d'une part, « à la campagne on ne parlait que breton ; quand quelqu'un parlait français, la moitié des gens ne comprenaient pas », mais d'autre part, « il y avait des gens du bourg qui étaient un peu mieux qualifiés que nous », et elle poursuit en précisant que les gens de la campagne étaient considérés comme des ploucs. La langue était ainsi devenue un marqueur social, et ceux qui parlaient encore breton se voyaient rétrogradés sans appel. Mais nous y reviendrons dans le détail.

2.3.2.3.2.2. Au Sénégal élargi

La question se posait différemment au Sénégal et dans les autres pays d'Afrique francophone que l'enquête a touchés. Tout d'abord, les décennies durant lesquelles les témoins ont grandi sont plus tardives, entre les années 1940 et les années 1970. Ensuite, aucune des 99 personnes qui ont répondu n'a déclaré que le français était la langue unique de la famille. Enfin, le plurilinguisme à base de plusieurs langues, dont le français n'était éventuellement qu'une composante, se pratiquait au sein même de plusieurs familles :

- 3 langues étaient couramment parlées dans 2 des 99 foyers ;
- 2 langues étaient parlées dans 16 foyers (qui regroupent 18 témoignages) ;
- 1 seule langue était habituellement parlée dans 79 foyers.

Les deux familles trilingues pratiquaient :

- Le français, le pulaar et le wolof pour l'une, dont la mère était de Normandie et avait élevé son fils d'abord en français à Dagana, dans le nord du pays ;
- le pulaar, le wolof et le hassaniya (variante mauritanienne de l'arabe) dans une famille de Podor, au nord du pays également, près de la frontière mauritanienne.

Les 16 familles bilingues sont ventilées comme suit :

- pulaar et wolof : 7 familles
- pulaar et hassaniya : 1 famille
- pulaar et bambara (langue du Mali) : 1 famille
- wolof et sereer : 2 familles
- wolof et joola : 2 familles
- joola et bayott (Casamance) : 1 famille
- français et pulaar : 1 famille
- français et abouré (Côte d'Ivoire) : 1 famille

Pour le reste, les 79 autres familles s'exprimaient habituellement en une seule langue (ce qui n'exclut pas que ses différents membres pouvaient être plurilingues) :

- 21 familles de langue wolof,
- 13 familles de langue pulaar,
- 8 de langue sereer,

¹ *Ibid.*

- 5 de langue joola (dans différentes variantes, Casamance et Gambie),
- 4 de langue menik,
- 2 de langue bambara,
- 6 de langue banoho (Cameroun),
- 3 de langue balengou (Cameroun),
- 2 de langue abouré (Côte d'Ivoire),
- 2 de langue lari (Congo Brazzaville)
- 13 familles parlant diverses langues selon les pays : au Sénégal le hassaniya et le mancagne, au Cameroun le baka et le medumba, en Côte d'Ivoire le baoulé, le bron, le n'zéma et le sénoufo, au Mali le boomu, au Burkina Faso le mooré, au Gabon le mpongwe et le pounou, et en Guinée le soussou.

Au Sénégal plus encore qu'en Bretagne la langue française n'est, ou n'était, que très rarement parlée dans les familles auxquelles appartiennent les témoins interrogés. Elle demeurait même très largement étrangère, quand dans la quasi-totalité des foyers on n'échangeait qu'en langue africaine, voire en plusieurs langues locales selon les origines des parents.

2.3.2.3.3. Connaissance du français avant la scolarisation

Cette constatation se retrouve logiquement dans la capacité à comprendre et à parler français avant la scolarisation. Là encore, la détermination de catégories n'était pas aisée, tant la perception de ce qu'est la connaissance d'une langue varie d'une personne à l'autre. Si beaucoup déclarent qu'ils ne savaient pas « un mot de français » avant d'aller à l'école, d'autres disent qu'ils connaissaient quelques mots, tels que « oui », « non », « bonjour », « merci », ou qu'ils savaient un peu compter. J'ai rangé tous ceux-là dans un seul et même groupe. Viennent ensuite, en Bretagne, ceux qui savaient réellement un peu de français, généralement pour l'une ou l'autre des trois raisons suivantes :

- d'autres enfants de leur entourage, notamment ceux qui venaient pendant les vacances, étaient francophones monolingues ;
- leurs frères et sœurs plus âgés leur avaient enseigné des rudiments de la langue ;
- ils vivaient à proximité de la ville et leurs familles étaient donc en interaction avec des milieux urbains francophones.

En Bretagne, sur les 213 personnes qui se sont exprimées (et qui représentent 215 témoignages),

- 158 ne savaient pas du tout le français avant d'aller à l'école, ou seulement quelques mots (74,18 %) ;
- 14 savaient un peu de français (6,57 %) ;
- 13 le comprenaient peu ou prou (6,10 %) ;
- 7 le comprenaient et le parlaient assez bien (3,29 %) ;
- 14 le comprenaient et le parlaient aussi bien que le breton (6,57 %) ;
- 7 le maîtrisaient mieux que le breton (3,29 %).

Quant à l'Afrique, ils sont 78 sur 102 à avoir répondu à la question :

- 74 ne savaient pas du tout le français, ou seulement quelques mots (94,87 %) ;
- 1 savait un peu de français (1,28 %) ;
- 1 le comprenait et le parlait assez bien (1,28 %) ;
- 2 le comprenaient et le parlaient aussi bien que leur langue africaine (2,56 %).

Les témoins africains ne connaissant pas le français avant d'être scolarisés constituent, à 4 exceptions près, la quasi-totalité du panel. Ils sont certes un peu moins nombreux en Bretagne, mais ils y représentent tout de même les trois quarts des personnes ayant répondu à la question. Si l'on y ajoute ceux qui déclarent qu'ils connaissaient un peu la langue, ou qui la comprenaient sans être capables de la parler, ils étaient 86,85 % à ne pas maîtriser réellement le français à leur arrivée à l'école. Sur ce point, les situations de part et d'autre sont donc comparables, à quelques décennies d'écart cependant. Nous verrons plus loin si les attitudes adoptées par les autorités scolaires étaient également similaires.

2.3.3. Écoles et instituteurs

Un autre point rapproche le Sénégal et la Bretagne : l'importante présence d'écoles confessionnelles, c'est-à-dire chrétiennes, puisque nous ne prenons pas en compte les écoles coraniques.

2.3.3.1. Les écoles religieuses et les écoles laïques

En Bretagne, tout d'abord, il n'était pas rare que les enfants fréquentent plusieurs types d'écoles durant leur scolarité. Au début du XX^e siècle, les petites communes ne disposaient en effet généralement pas d'établissements confessionnels, surtout pour les garçons. Mais dès lors que ceux-ci étaient créés, les élèves quittaient souvent « l'école du diable » pour recevoir une éducation plus chrétienne.

Sur les 462 témoignages retenus, nous connaissons les écoles où étaient scolarisés 397 contributeurs¹, et j'ai donc pu déterminer si l'interdit linguistique concernait dans leurs cas des établissements confessionnels ou laïcs :

- pour 224 personnes il s'agissait d'une école laïque (56,42 %) ;
- pour 172 informateurs c'était une école catholique (43,32 %) ;
- 1 témoin a connu l'interdit dans l'un et l'autre types d'établissements (0,25 %).

Ces chiffres, qui indiquent que plus de 45 % des élèves de mon panel sont allés à l'école des sœurs ou des frères (au moins partiellement), reflètent bien la situation décrite précédemment, d'une péninsule armoricaine très marquée par l'enseignement confessionnel, tout particulièrement dans la première partie du XX^e siècle.

¹ Une partie d'entre eux n'a en réalité pas donné cette information, mais les ordos des évêchés permettent de savoir s'il existait une école chrétienne dans chaque commune, année par année ; s'il n'y en avait pas il est aisé de déduire que l'école évoquée était publique.

La répartition est moins équilibrée en Afrique subsaharienne où les 93 réponses données (sur 102 contributions) se répartissent comme suit :

- 66 témoins ont connu l'interdit linguistique à l'école publique (70,97 %) ;
- 25 à l'école catholique (26,88 %) ;
- 2 à l'école protestante (2,15 %) ;

Les écoles publiques sont donc plus largement citées que les écoles confessionnelles, mais cela ne signifie en rien que ces dernières étaient plus ouvertes aux langues maternelles des enfants : l'écart reflète simplement le fait que la majorité des élèves étaient scolarisés en établissements publics.

2.3.3.2. Les instituteurs

Quelques enquêtes donnent également des informations sur les enseignants et le personnel encadrant de manière générale.

En Bretagne, dans l'étude menée par Gérard Prémel, on trouve des questions sur la langue parlée habituellement par les instituteurs, et leur capacité à parler breton. Les personnes interrogées par Klaoda An Du fournissent également parfois des indications à ce sujet. Pour ce qui est des grandes enquêtes ultérieures, les faits étaient probablement trop éloignés dans le temps pour que les informateurs se souviennent de ce type de détails.

Nous disposons finalement de 102 témoignages abordant ce thème, de façon plus ou moins précise, les uns mentionnant leur premier maître ou leur première maîtresse, d'autres évoquant le directeur, certains enfin parlant des surveillants, parfois décrits comme étant les plus acharnés à punir les enfants pour « faute linguistique ».

Sur les 62 personnes ayant été scolarisées en école laïque,

- 37 évoquent un ou plusieurs instituteurs (ou autre cadres scolaires) qui savaient le breton (59,68 %) ;
- 5 parlent de plusieurs enseignants, certains connaissant le breton et d'autres non (8,06 %) ;
- 20 mentionnent des maîtres et maîtresses qui ne le parlaient pas (32,26 %).

Quant aux 40 témoins faisant référence à une école catholique,

- 31 se rappellent un ou des maîtres brittophones, qu'ils soient frères, sœurs ou laïcs (77,5 %) ;
- 4 témoins font état d'un panachage d'enseignants monolingues de langue française ou bilingues, qu'ils soient frères, sœurs ou laïcs (10 %) ;
- 5 d'entre eux se souviennent d'instituteurs uniquement francophones, tous des laïcs (12,5 %).

Ces chiffres sont bien entendu trop partiels, et comportent trop d'incertitudes, pour être généralisés. Mais si l'on convient qu'ils indiquent une tendance, on constate que dans la très grande majorité des cas cités, les personnels éducatifs des écoles catholiques étaient brittophones. Souvent d'ailleurs, les contributeurs donnent des précisions de type « ils savaient le breton comme nous », ou « tous les frères savaient le breton ».

Quant aux écoles laïques, ils sont plus nombreux à décrire des instituteurs monolingues de langue française (environ un tiers), mais une bonne partie évoque également des maîtres connaissant le breton (environ deux tiers).

Pour ce qui est de l'Afrique, la question n'a pas été posée de la même façon, car il fallait d'abord déterminer comment se répartissaient les instituteurs, entre ceux qui venaient de France et ceux qui étaient recrutés localement :

- 37 d'entre eux n'ont connu que des enseignants africains (61,67 %) ;
- 6 étaient dans des écoles où officiaient les deux types de maîtres (12,77 %) ; l'un signale que tous, Noirs et Blancs, pratiquaient le « symbole », et un autre précise à l'inverse que seuls les Sénégalais y avaient recours ;
- 2 évoquent un directeur français et des enseignants uniquement sénégalais (4,26 %) ;
- 2 parlent d'un directeur français et d'instituteurs mixtes, et l'un des deux signale que les Français n'appliquaient pas le « symbole » (4,26 %).

A l'époque où les témoins africains étaient scolarisés, la majorité de leurs maîtres venaient donc du cru. Il est très probable qu'ils parlaient la langue locale, ou une langue véhiculaire comme le wolof ou le peul, car le français était alors très peu compris et parlé, notamment en dehors des grandes villes. On note que plusieurs informateurs signalent que seuls les instituteurs noirs faisaient usage du « symbole » pour imposer le français.

2.3.3.3. La langue du catéchisme en Bretagne

En Bretagne se posait aussi la question de la langue de l'instruction religieuse, qui était prodiguée par le curé en dehors de l'école quand celle-ci était laïque, et généralement au sein de l'établissement quand il était catholique. Ce sujet a été abordé seulement dans certaines enquêtes, qui fournissent 95 réponses :

- 69 informateurs, nés entre 1902 et 1944, déclarent qu'ils ont appris le catéchisme en breton. Parmi les plus jeunes, un homme né en 1942 et une femme née en 1944 ajoutent qu'ils ont été les derniers dans ce cas puisqu'à partir de 1950 environ, le français est devenu la règle.
- 8 témoins, nés entre 1892 et 1940, précisent que cet enseignement se faisait en breton mais que certains, en particulier les enfants du bourg, souvent monolingues, étaient instruits à part, en français.
- 3 personnes, nées entre 1925 et 1938, se souviennent de cours de catéchisme dans les deux langues, plus ou moins simultanément.
- 15 contributeurs ont connu l'enseignement religieux uniquement en français ; ils sont nés entre 1920 et 1950 environ, mais 6 d'entre eux figurent parmi les plus jeunes, nés entre 1940 à 1950.

Cette information est importante à deux titres : d'une part, plusieurs témoins indiquent qu'ils ont été initiés à la lecture dans leur langue grâce au catéchisme. C'est le cas par exemple de MD¹, né en 1942 au Vieux-Marché dans les Côtes-d'Armor, qui a fréquenté l'école laïque, où

¹ Enregistrement CRBC.

le breton était interdit, mais qui a appris à le lire grâce à l'instruction religieuse, sans laquelle il estime qu'il aurait été analphabète dans sa propre langue¹.

Ensuite, connaître son catéchisme était requis pour passer la première communion, une étape majeure dans le parcours des chrétiens, que peu songeaient alors à esquiver. C'était donc l'occasion pour le clergé, qui se montrait souvent favorable au breton, de procurer aux élèves un peu d'instruction dans leur langue : ainsi, YO², scolarisé à Tonquédec (Côtes-d'Armor) en 1926, dans une école où le « symbole » était en usage, raconte qu'une mère de famille avait demandé au curé que son fils apprenne le catéchisme en français, mais l'ecclésiastique l'avait vertement rabrouée : « vous voulez faire un "monsieur" de votre fils, mais il fera comme les autres, il apprendra le breton ! »³

Enfin, la religion étant enseignée dans la langue maternelle des enfants, l'on pourrait penser que ces derniers étaient également autorisés à la parler dans l'enceinte des écoles catholiques. Pourtant nous savons qu'il n'en était rien : l'interdit linguistique et le « symbole » ont été pratiqués tout autant dans les établissements confessionnels que dans les écoles publiques, et les frères et les sœurs pouvaient être d'une extrême sévérité sur ce point. Cette situation paradoxale a généré une grande perplexité chez beaucoup de témoins, qui comprenaient mal pourquoi on les punissait quand ils parlaient breton dans la cour de récréation ou en classe, alors que c'est uniquement en cette langue qu'on leur enseignait le catéchisme. Citons quelques-uns des multiples témoignages sur ce sujet :

« J'étais dans une école chrétienne, si bien que les prières étaient en breton, le catéchisme en breton, on lisait *Buhez ar Zent*⁴ avant d'aller se coucher, le dimanche à la basse-messe le sermon était en breton, et dès qu'on arrivait dans la cour de récréation, tout de suite on nous interdisait de prononcer un mot de breton. »⁵

« Quand on allait à l'école au bourg, on n'avait pas le droit de lâcher un mot de breton. A l'école on n'avait pas le droit de parler breton et on était punis, mais à l'église tout était en breton, le prêtre, le curé, tous parlaient breton. Le sermon était tout en breton. L'école était à deux pas de l'église, à l'église on ne parlait que breton, mais à l'école on n'avait pas le droit ! »⁶

« Le catéchisme était en breton, les enfants ne comprenaient pas cette interdiction d'un côté et pas de l'autre. »⁷

Le clergé avait-il fait ce choix par intérêt, pour s'assurer que les élèves assimileraient bien les préceptes de la religion, ou ses membres étaient-ils réellement attachés à la langue populaire ? Et si tel était le cas, pourquoi exiger le français en toutes circonstances en dehors de l'instruction religieuse ? Nous reviendrons plus loin dans le détail sur cette ambivalence du clergé pour tenter de la comprendre.

¹ Il l'a ensuite étudiée à l'université une fois en retraite, jusqu'à obtenir un master.

² Questionnaire Klaoda an Du.

³ Traduit du breton.

⁴ *Buhez ar Zent* : « La vie des saints ».

⁵ Jean-Louis Lallouët, né en 1920, vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

⁶ PS, né en 1926, Plomeur (SF), enregistrement CRBC.

⁷ Charles Loy, né en 1934, questionnaire Gérard Prémel.

2.3.4. Modalités des pratiques

Le cadre scolaire étant posé, nous pouvons à présent examiner les méthodes utilisées pour contraindre les enfants à parler français à l'école en Bretagne et au Sénégal (étendu aux autres pays de l'A.-O.F. et à l'A.-E.F.). Nous commencerons par délimiter le périmètre de l'interdit, tant en ce qui concerne les lieux que les niveaux scolaires où il s'exerçait ; puis nous examinerons dans le détail les caractéristiques de la méthode du « symbole » (les objets utilisés, les modalités de circulation, les corollaires de la pratique) ; nous verrons ensuite quelles étaient les punitions infligées aux élèves, avec ou sans « symbol »e ; et nous terminerons en Bretagne, en passant en revue, pour quelques communes dans chaque département, l'évolution des pratiques scolaires sur le plan linguistique, afin d'évaluer la cohérence des témoignages.

2.3.4.1. Contours de l'interdit

Les données qui suivent sont toujours issues des 102 contributions recueillies en Afrique subsaharienne et 462 témoignages rassemblés en Bretagne¹. Toutes émanent donc de personnes ayant connu le « symbole » et/ou les punitions pour avoir parlé en langue maternelle en établissement scolaire.

2.3.4.1.1. Lieux de l'interdit

En Bretagne, tout d'abord, ils sont 214 à avoir donné des informations sur les lieux où la langue bretonne était interdite :

- pour 206 informateurs c'était le cas dans la cour de récréation (96,26 %).
- la salle de classe est citée seulement 95 fois (44,39 %), mais ce chiffre ne doit pas être pris au pied de la lettre : en réalité, les enfants n'étaient tout simplement pas autorisés à parler pendant les cours, sauf pour répondre aux questions que le maître leur posait, et il allait donc de soi que l'on ne s'exprimait pas en breton.
- 9 témoins citent aussi l'internat (4,21 %), un chiffre qui peut paraître faible également, mais les élèves pensionnaires étaient probablement très minoritaires.
- enfin, 6 personnes (2,80 %) signalent que l'on pouvait se faire attraper jusque sur le chemin du retour à la maison en fin de journée, ou en se rendant à l'école le matin, comme dans le cas suivant : « j'ai été en punition plusieurs fois pour avoir parlé breton à l'école pendant la récréation, ou même sur la route en rentrant à la maison. L'institutrice se mettait parfois sur le chemin pour nous attraper en train de parler breton. »²

¹ Dans les pages qui suivent, la commune mentionnée à la suite de la date de naissance est celle de la scolarisation. Elle est suivie entre parenthèse du nom du département ainsi abrégé : M pour le Morbihan, CdA pour les Côtes-d'Armor, NF pour le nord-Finistère, CF pour le centre-Finistère et SF pour le sud-Finistère.

² Yves Miossec, né en 1907, scolarisé à Taulé (NF), enregistrement Mikael Madeg en 1976. Traduit du breton.

Au Sénégal étendu à l'A.-O.F. et à l'A.-E.F., nous avons 85 réponses sur les 102 témoignages pris en compte :

- 83 déclarent qu'il était interdit de parler sa langue en classe (97,65 %), et 2 d'entre eux précisent qu'en revanche c'était autorisé dans la cour de récréation ;
- 78 évoquent l'interdiction en cour de récréation (91,76 %).
- 19 affirment qu'ils pouvaient être pris sur le chemin de l'école (22,35 %), ces informateurs se répartissant géographiquement comme suit : 15 au Sénégal, 2 en Mauritanie, 1 au Mali et 1 au Congo-Brazzaville.
- 4 signalent que l'on pouvait être poursuivi et épié jusqu'à son domicile : 3 personnes au Sénégal en pays Sereer et 1 au Mali.
- enfin, 1 homme du centre-est de la Côte d'Ivoire indique que « si tu viens même en ville, là non plus tu ne dois pas parler bron ».

On le voit à travers ces témoignages, l'interdiction de parler en langue maternelle allait parfois très au-delà de l'enceinte de l'école, surtout en Afrique, et dans bien des cas les enfants pouvaient poursuivre leurs camarades jusqu'à leur domicile pour les espionner. Nous verrons plus loin que cela se pratiquait aussi dans d'autres parties du monde.

2.3.4.1.2. Délai d'apprentissage

L'interdit linguistique intervenait plus ou moins tôt dans la scolarité, selon les établissements et selon les instituteurs. Parmi les documents collectés dans la péninsule armoricaine, 95 personnes se sont exprimées sur ce sujet. Elles le font parfois de façon imprécise, les souvenirs pouvant être un peu flous sur les dates et les classes, et les pratiques étant sans doute également fluctuantes. Ces limites étant posées,

- ils sont 48 à indiquer que l'obligation de parler français était immédiate, dès l'arrivée à l'école, ou que le breton n'était toléré que les premiers jours ;
- 3 personnes se souviennent qu'on les laissait parler un peu breton pendant quelques mois, mais que le français était requis avant la fin de l'année ;
- 21 racontent que l'interdit s'appliquait réellement à partir de la deuxième année environ ;
- pour 19 informateurs, le « symbole » et les sanctions arrivaient surtout au bout de deux ou trois ans, voire l'année du certificat, même si le français était obligatoire dès la première année ;
- 4 témoins, enfin, placent les punitions plus tardivement, au collège ou en EPS (enseignement primaire supérieur).

Nombreux sont ceux qui commentent leur première année à l'école, comme Yvonne Riou, née en 1919 et scolarisée à Milizac (Finistère), qui relate ses souvenirs dans *Au pays d'Yvonne, Mémoires d'une paysanne léonarde* :

« Le passage du breton au français, qui a marqué notre première scolarité, fut une des périodes les plus pénibles. Si j'avais su, avant mon départ en pension, à quel point ce serait difficile, je crois que j'aurais tout simplement disparu dans la nature. Mais comment deviner que l'on m'interdirait de parler ma langue maternelle ? (...) En réalité, que de difficultés nous attendaient ! Que de larmes, quand le sens de la leçon nous échappait.

(...)

“Qui a compris ?” [La maîtresse] nous faisait nous mettre debout pour s’en assurer : “Allez, Yvonne, répète ce que je viens de dire”. Que faire ? Je fondais en larmes devant toute la classe. Les petites filles sont tournées à pleurer surtout devant le mécontentement et les reproches.

(...)

Et nous devons nous débrouiller avec ça, sans nous aider du breton par crainte du "symbole". »¹

Native de Plogonnec dans le sud du Finistère et enregistrée par son petit-fils, Soaz Le Gall décrit elle aussi ses premiers mois d’école, cette fois dans les années 1930 :

« Non, on n'avait pas le droit de parler. On n'avait pas le droit de parler en breton dans la cour, si bien que c'était assez triste de rester se regarder les unes les autres. (...) Ca a été pénible pour tous les enfants. »²

Saig ar Gall, de Saint-Renan, se souvient quant à lui d’un court délai accordé pour apprendre le français :

« Un jour on nous a dit : “maintenant vous êtes capables de parler en français, les garçons. Vous devrez abandonner votre vilain breton. Et parler seulement, uniquement le français”. »³

En règle générale, l’obéissance était de mise, et quelles que soient les misères endurées, l’autorité du maître et les méthodes qu’il utilisait n’étaient pas contestées, ainsi que le décrit une femme de Corlay née en 1925 :

« Au bout de 6 mois à peu près, on a arrêté le breton, on a commencé à travailler en français. Nous, on ne cherchait pas à comprendre ; on était trop jeunes. A l’école on faisait ce qu’on nous disait de faire. C’est tout. »⁴

Tout comme en Bretagne, la situation décrite au Sénégal est multiforme, les pratiques variant d’un établissement à l’autre, et même d’un enseignant à l’autre. Quelques grandes lignes ressortent néanmoins des 66 témoignages fournissant des réponses à cette question :

- Le français était en règle générale obligatoire dès le départ selon 13 informateurs, et dans certains cas c’était même la principale année où le « symbole » circulait puisque l’on considérait qu’il était ensuite moins nécessaire ;
- 2 personnes se souviennent que la langue maternelle était interdite dès le démarrage, mais que le « symbole » n’apparaissait que plus tard, soit au bout de quelques mois, soit même après un ou deux ans ;
- 1 homme décrit un délai de quelques mois pour apprendre, avant que l’interdit et le « symbole » ne soient appliqués ;
- 5 témoins racontent qu’on leur accordait un an pour acquérir les bases du français, et qu’ensuite, à partir de la deuxième année, il était de rigueur sous peine de « symbole » et de punition ;

¹ Jean Ropars, *Au pays d’Yvonne, Mémoires d’une paysanne léonarde*, Récits de vie – Payot, Paris, 1991, pp. 114-115.

² Enregistrement personnel de son petit-fils, Jil Penneg. Traduit du breton.

³ Saig ar Gall, né en 1922, Milizac (NF) notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁴ Témoignage collecté par Marie-Louise Muzellec, publié dans Fañch Élégôët, *Les paysans parlent*, Tud Ha Bro n°2, Plouguerneau, 1979, pp. 79-98.

- La très grande majorité, soit 42 informateurs sur 66 (63,64 %) affirment que les maîtres avaient recours au « symbole » à partir de la troisième année, voire parfois un peu plus tard. Il était ensuite en général en usage jusqu'à la fin du CM2, car il fallait s'assurer que les élèves se présentaient à l'examen en maîtrisant correctement le français.

De nombreux contributeurs mentionnent aussi le fait qu'un temps d'adaptation était nécessaire. Il est vrai que beaucoup de ceux qui ont répondu à l'enquête en Afrique subsaharienne appartiennent à la première génération qui a fréquenté l'école, et que leur environnement était très peu francophone : seuls 49 % des mères et 19 % des pères connaissaient le français, contre respectivement 80 % et 70 % environ en Bretagne. Les petits Africains étaient donc plus éloignés encore de la langue française en arrivant à l'école que ne l'étaient les petits Bretons.

Signalons enfin qu'au Sénégal le « symbole » pouvait être pratiqué jusqu'à un stade avancé des études, selon plusieurs témoignages : j'ai pu moi-même observer son application en 2017 dans un collège de jeunes filles à Joal sur la côte au sud de Dakar, et un jeune informateur, étudiant à Saint-Louis, indique que lorsqu'il était lycéen à Ziguinchor en Casamance dans les années 2010, le professeur de philosophie, considérant que le niveau de français était trop bas, avait rétabli cet usage.

2.3.4.2. Le « symbole »

2.3.4.2.1. La méthode

L'un des châtiments infligés aux élèves surpris à lâcher quelques mots dans leur langue était donc le port du « symbole », qui était généralement assorti d'une punition pour le dernier détenteur de l'objet en fin de journée.

Dans *Le cheval d'orgueil*, Pierre-Jakez Hélias donne une bonne description de la méthode de « la vache », l'un des noms donnés à l'objet en Bretagne. Bien qu'il n'y ait pas lui-même été confronté à son école primaire de Pouldreuzic, en pays bigouden, il a souvent entendu, en classe de sixième à Quimper, des camarades venus d'autres communes « conter des dizaines d'histoires de vaches derrière les urinoirs de la cour des petits » :

« A propos de symbole, la vache est souvent symbolisée par un objet matériel, n'importe quoi : un galet de mer, un morceau de bois ou d'ardoise que le coupable (!) doit porter en pendentif autour du cou au bout d'une ficelle ; un sabot cassé, un os d'animal, un boulon que le maître d'école remet au premier petit bretonnant qui lui offense ses oreilles de fonctionnaire avec son jargon de truandaille. Le détenteur de la vache n'a de cesse qu'il n'ait surpris un de ses camarades en train de parler breton pour lui refiler l'objet. Le second *vachard*, à son tour, se démène de son mieux pour se débarrasser du gage entre les mains d'un troisième et ainsi de suite jusqu'au soir, le dernier détenteur écopant de la punition. Certains maîtres engagent même les enfants à se dénoncer mutuellement, bien qu'ils enseignent dans leur classe qu'il est très vilain de "rapporter". »¹

¹ Pierre-Jakez Hélias, *Le cheval d'orgueil, mémoires d'un Breton du pays bigouden*, Paris, Plon, 1975, pp. 211-212.

Citons également Louis Cochard, scolarisé dans une école confessionnelle à Lesneven (nord-Finistère), et enregistré par Mikael Madeg en 1990 :

« On te donnait une pièce, et tu devais te démerder pour attraper un autre qui parle breton pour pouvoir le lui refiler. Alors on voyait, “regarde, c’est lui qui l’a, il ne faut pas parler breton maintenant, s’il vient par ici, tu dois faire attention”, parce qu’essayer de la “vendre”, après, c’était une autre histoire, pour attraper un autre en train de parler breton. (...) C’était comme ça tous les jours de l’année à l’école. Le symbole allait de l’un à l’autre pendant un bon moment. Parfois tu restais deux ou trois jours sans réussir à le “vendre”. (...) Tu devais bien le garder, et essayer de le “vendre” comme tu pourrais, être sur tes gardes, sans pouvoir aller jouer, tu avais assez à faire, à rester écouter les autres. »¹

Quant à Pierre Struillou, il a fréquenté l’école laïque de Mejou-Roz à Ploneour-Lanvern (sud-Finistère), où la pratique n’était guère différente :

« La vache tournait dans les mains, ou dans les poches. Celui qui avait la vache dans la cour, ou bien, si trois ou quatre avaient été attrapés, souvent, la vache avait été “vendue” quatre fois pour la fin de la récréation. (...) Mais parfois le coup de sifflet était prêt, et alors tu n’avais plus le temps de faire ton marché de la vache, si bien que tu étais cuit. »²

Ces descriptions auraient pu valoir aussi pour les pays d’Afrique francophone, la pratique étant identique dans les écoles de part et d’autre.

2.3.4.2.2. Le nombre de témoignages

En Bretagne, j’ai retenu dans la catégorie « symbole » 266 témoignages.

Je n’ai pris en considération que les exemples qui réunissaient les deux caractéristiques principales de la méthode du « symbole », c’est-à-dire le port d’un objet visant à stigmatiser les locuteurs de breton, et le fait que ses détenteurs ne pouvaient s’en débarrasser qu’en attrapant un autre élève. J’ai donc exclu :

- le bonnet d’âne, qui ne semble pas avoir été destiné à changer de tête au fil de la journée via un système de dénonciation,
- les papiers, cartons et cahiers accrochés au dos des enfants si rien n’indiquait qu’ils étaient des « symboles » repassés de l’un à l’autre, même si le doute demeure dans trois ou quatre cas.
- les pratiques où les écoliers se poursuivaient suivant le même principe de « relais », le dernier attrapé écopant d’une sanction, mais sans qu’il ne soit question de porter un quelconque accessoire ; j’ai considéré que cette forme de mise à l’index ne relevait pas du « symbole », même s’il était en quelque sorte virtuel, et ces exemples sont donc également rangés simplement dans la catégorie « punitions ».

Le nombre de 266 témoignages ainsi obtenu pour le symbole représente 42,56 % des 625 fiches rassemblées en Bretagne. Un tel pourcentage peut paraître excessif et il est en effet peu probable qu’une proportion si importante d’élèves ait connu le « symbole » à l’école. Ce chiffre élevé s’explique simplement par le fait que la collecte a parfois été ciblée en ce sens,

¹ Louis Cochard, né en 1924, Lesneven (NF), enregistrement Mikael Madeg. Traduit du breton.

² Pierre Struillou, né en 1916, Plonéour-Lanvern (SF), transcription d’enregistrement par Andrew Daniel dans les années 1980. Traduit du breton.

comme indiqué précédemment. A l'inverse, il est tout à fait possible que plusieurs informateurs n'aient pas mentionné l'objet alors qu'il était présent dans leur école, car si la question n'était pas clairement posée par les différents collecteurs, leurs interlocuteurs ne pensaient pas nécessairement à le mentionner et évoquaient uniquement des punitions.

Pour ce qui est du Sénégal, élargi à d'autres pays de l'A.-O.F et de l'A.-E.F, la situation est moins complexe, et nous disposons clairement de 102 contributions faisant état de cette pratique.

2.3.4.2.3. Les objets

2.3.4.2.3.1. Nom des objets

En Bretagne, sur les 182 personnes qui précisent le nom donné à l'objet dont étaient affublés ceux qui parlaient en breton, le mot « symbole » n'est pas le plus courant. Selon les déclarations de plusieurs témoins, c'était le terme officiel, employé surtout par les enseignants et les surveillants. Les élèves, quant à eux, lui préféraient souvent d'autres appellations :

- la principale est « la vache », ou « ar vuoc'h », qui ressort 104 fois, soit plus de 57 % des cas ;
- le « symbole » / *ar señbol* arrive ensuite avec 57 citations ; on note aussi une mention du « signal », le terme le plus usuel en Occitanie, mais rare en Bretagne ;
- puis viennent tout simplement les noms des objets utilisés : *ar votez* / le sabot est nommé 10 fois, *ar pezh* / la pièce (4 fois), *ar ganol* / la bobine (2), le témoin¹ (2), l'âne (2), la langue² (2), *kroaz an azenn*³ (1), la buchette (1) le bouton (1), la clef (1), la coquille (1), la gomme (1), l'ardoise (1), la boîte (1), le poids (1), *ar vazh* / le bâton (1), *an ibil koat*⁴ (1), le carré (1), *ar barabolenn*⁵ (1), ou encore la consigne (1).

Le sens des mots « symbole », ou « signal » dans la partie sud de l'Hexagone, est aisément compréhensible : le « signe », ou « signal », vient du *signum* latin, qui marquait les contrevenants linguistiques ; en latin tardif, il désignait également le stigmaté du martyr⁶. Quant au « symbole », il est une représentation figurée de la faute commise.

L'on peut en revanche s'interroger sur l'usage du terme « la vache », utilisé par plus de la moitié des informateurs et en usage uniquement en Bretagne. Durant mon enquête de terrain, j'ai bien posé la question de l'origine du mot à mes interlocuteurs, mais les explications proposées étaient plus ou moins convaincantes : certains ont connu des objets qui figuraient

¹ Dans le sens du bout de bois que l'on se passe comme dans une course.

² Une représentation de langue.

³ *Kroaz an azenn* : « la croix de l'âne », c'est-à-dire la croix portée par celui qui est considéré comme un âne.

⁴ *An ibilh koat* : « le bout de bois ».

⁵ *Ar barabolenn* : « la parabole ». Pas plus de précisions sur la nature de l'objet dans le témoignage.

⁶ Pr. Pierre Monnet, échanges personnels.

l'animal, qu'il s'agisse de têtes de vache en caoutchouc¹ ou en carton moulé², ou plus simplement de plaques de bois gravées d'une représentation du bovidé. Il est cependant probable que ces artefacts soient une illustration du terme plutôt que son fondement.

Goulven Le Bars l'explique quant à lui en faisant référence au mot « vache » dans son sens populaire de « extrêmement dur, sévère » :

« On appelait ça "la vache" parce que c'était vache ! On nous forçait à dénoncer les autres, parfois son meilleur copain. »³

Marcel Kersual⁴ fait quant à lui le lien entre « la vache », et le fait que l'on cherchait à « parfaire la pratique du français en corrigeant les tournures de phrase du breton pour effacer le "galeg veurc'h"⁵ ». Le « galleg saout », ou « français des vaches », était l'expression en usage pour désigner un mauvais français, un français de paysan.

Mais l'interprétation la plus plausible vient sans doute de Pierre-Jakez Hélias :

« Le mot "vache" d'ailleurs (*buoc'h* en breton) est l'injure que l'on adresse aux pauvres d'esprit, aux imbéciles fieffés, à ceux qui n'apprennent rien de rien et dont la vie quotidienne est un chapelet de bêtises à faire rougir Jean Dix-sept lui-même, "celui qui met dix-huit pour faire dix-neuf". Il n'y a pas d'âne dans la région. Il faut donc se rabattre sur un animal familier dont l'intelligence n'est pas réputée très vive. Les longues cornes valent bien les longues oreilles. Est-ce pour cela que la punition infligée, dans tout le pays bretonnant, aux écoliers surpris à parler breton s'appelle "la vache !" Il y a bien d'autres noms, le "symbole" par exemple, mais la vacherie l'emporte à tous les coups. »⁶

Il est vrai qu'en Bretagne les vaches sont bien plus courantes que les ânes, et que de tous les animaux de la ferme elles pouvaient être considérées comme étant les moins vives. Leur évocation ramenait par ailleurs à la condition paysanne, souvent synonyme d'arriération.

On note aussi que les enfants filaient la métaphore dans leurs commentaires sur la façon de *gwerzhañ ar vuoc'h*, de « vendre la vache », c'est -à-dire de s'en débarrasser : « *Kea da werzhañ ar vuoc'h warlec'h !* » (« Va vendre la vache après ça ! »), « *Ne oa ket posubl gwerzhañ ar vuoc'h* » (« C'était impossible de vendre la vache »), etc. Il est intéressant de souligner que le terme *gwerzhañ* veut dire tout à la fois « vendre » et « trahir », ou « dénoncer ».

En Afrique subsaharienne, l'appellation la plus courante est « le symbole », cité par 79 des 83 informateurs qui répondent à cette question.

¹ AB, né en 1929, Rosporden (SF) : « celui qui parlait breton dans la cour, quand il avait dit trois ou quatre mots, il avait la vache. Ou l'âne. En caoutchouc. ». Enregistrement Pierre-Yves Kersulec. Traduit du breton.

² ALL, né en 1946, Lanmérin (CaD) : « il y avait une tête de vache en carton moulé, qui ressemblait à une vraie vache, et elle était creuse ». Témoignage écrit adressé à Rozenn Milin.

³ Goulven Le Bars, né en 1925, Plouarzel, enregistrement et questionnaire Rozenn Milin.

⁴ Marcel Kersual, né en 1939, Pouldreuzic, questionnaire Rozenn Milin.

⁵ L'orthographe « *galeg veuc'h* » est la prononciation dialectale de « galleg buoc'h » en pays bigouden. « *Buoc'h* » désigne la vache au singulier, et peut devenir « vuoc'h » par le phénomène des mutations, selon le nombre, la place dans la phrase, etc. Le pluriel en est « *saout* ».

⁶ Pierre-Jakez Hélias, *Le cheval d'orgueil*, Terre Humaine, Plon, 1975, p. 211.

Les 4 autres témoins utilisent plutôt le nom de l'objet, c'est-à-dire « la coquille » (Côte d'Ivoire), « la corne de bœuf » (Cameroun), « la médaille » (Cameroun), ou encore le « djou-djou » (Cameroun).

On compte par ailleurs 3 personnes qui donnent tout à la fois le nom de « symbole » et celui de l'accessoire : « l'os » (Casamance, Sénégal), « le collier d'âne » (Podor, Sénégal) et le « boli ». Pour ce dernier terme, l'informateur, d'origine malienne, explique qu'il est tout à la fois une déformation du mot « symbole » et la reprise d'un mot qui, en langue bambara, signifie « fuite » ou « course ». En effet, quand un groupe d'élèves dans la cour voyait s'approcher un camarade suspecté de détenir l'objet, caché dans sa poche ou son sac, chacun se mettait sur ses gardes et beaucoup choisissaient de s'éloigner, optant donc pour la « fuite », le « boli ». Mentionnons aussi que sur Internet, à la suite de la publication d'un article sur cette pratique, écrit par un journaliste burkinabé, un commentaire rédigé par un Togolais indique : « A Lomé, nous l'appelions (ton symbole) SIGNAL »¹. Cette mention du « signal » est la seule qu'il m'ait été donné de croiser en Afrique, ce terme étant, comme je l'ai déjà signalé, celui utilisé en pays d'Oc au sein de l'Hexagone.

2.3.4.2.3.2. Nature des objets

En Bretagne

Nous disposons de 246 réponses sur la nature du « symbole », données par 215 informateurs, certains en ayant nommé plusieurs. Ces objets constituent un ensemble assez disparate dans lequel j'ai distingué quelques groupes, pour lesquels je donnerai à chaque fois une sélection d'exemples².

Le sabot est celui qui revient le plus souvent, avec 42 mentions, tantôt sous la forme d'un véritable sabot et tantôt comme sabot miniaturisé, toujours rudimentaire et/ou usagé :

« C'était un sabot brut, pas dégrossi. »³

« C'était pas un sabot tout neuf, non, bien sûr ! »⁴

L'un comme l'autre se portaient généralement en pendentif, de manière bien visible sur la poitrine, et parfois dans le dos, comme dans les quelques exemples qui suivent :

« On nous mettait (...) un vieux sabot avec un trou dans le fond, un sabot percé. »⁵

« un sabot, un vrai sabot, usagé, porté autour du cou. »⁶

¹ Cf <https://lemessagerdafrique.mondoblog.org/2014/03/13/le-symbole-ce-moyen-de-pression-pour-parler-le-francais-au-primaire/> Commentaire de « jeogo » posté le 13 mars 2014. Consulté le 29 juin 2021.

² Les réponses non listées ici sont celles qui tenaient en un ou quelques mots et ne comportaient pas d'informations supplémentaires.

³ MAB, née en 1913, Kérien (CdA). Questionnaire Rozenn Milin rempli par sa fille.

⁴ André Le Meut, à propos de son père Jean Le Meut, né en 1925, Ploemel (M). Vidéo Rozenn Milin.

⁵ Mme Cloître, née en 1908, Plonévez-du-Faou (SF). Enregistrement Yann Meur, déposé à Dastum. Traduit du breton.

⁶ Marie-Louise Gléonec, née en 1908, La Forêt-Fouesnant (SF). Questionnaire rempli par sa fille.

« un petit sabot de bois suspendu à une cordelette de cuir, à porter autour du cou, et visible de tous. »¹

« Nous on nous mettait un sabot dans le dos. »²

Un dernier témoignage sur le port du sabot retient l'attention à deux titres : d'une part la femme qui nous informe évoque le port, non pas d'un, mais de deux sabots conjointement ; d'autre part, elle est née en 1958 et a été scolarisée dans les années 1960 à l'école de Kernével (Rosporden, Finistère), ce qui en fait le récit le plus tardif attestant de la pratique du « symbole » :

« les sabots, un de chaque côté, et on passait la récré à faire le tour de la cour avec. »³

Signalons enfin qu'il arrivait aussi que le sabot soit suffisamment petit pour qu'on puisse le garder dans la poche, afin de mieux piéger les camarades.

Les morceaux de bois arrivent en deuxième position, avec 38 citations. Ils pouvaient être de formes et de tailles diverses, mais c'était toujours un objet sans valeur, insignifiant :

« Quand tu parlais breton, il te donnait quelque chose, n'importe quoi, un morceau de bois. »⁴

« Quand on parlait breton la maîtresse d'école nous donnait un morceau de bois. Il était mis sur la table, et quand elle en entendait un parler breton dans la cour, elle le lui donnait. »⁵

« Oh ça c'était, oh rien du tout, un morceau de bois. »⁶

« C'était une espèce de morceau de bois qu'ils avaient. »⁷

« C'était un petit morceau de bois, de bois long, et on faisait un trou dedans et on mettait une épingle pour le maintenir. »⁸

« une espèce de bout de bois, du bois flotté, un vilain morceau de bois. »⁹

« un petit bout de bois rouge, provenant sans doute d'un morceau de bois trouvé sur la grève. »¹⁰

« une espèce de bout de planche. »¹¹

« La vache c'était (...) un bout de bois poli, avec un trou au milieu. »¹²

¹ Joël Quérellou, à propos de son père Guillaume Quérellou, né en 1922, Cléden-Poher (SF). Témoignage reçu par mail.

² JL, né en 1932, Brélès ou Plouarzel (NF). Enregistrement CRBC.

³ JM, née en 1958, école laïque de Kernével, Rosporden (SF).

⁴ Albert Quénet, né en 1928, Plomeur (SF). Transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

⁵ Rosalie, née en 1929, Plomeur (SF). Transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

⁶ Jean-Ange Le Bourdonnec, né en 1923, Le Vieux-Marché (CdA). Vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

⁷ LP, né en 1950, à propos de son père, scolarisé dans le Morbihan (Baud ?). Enregistrement CRBC.

⁸ AB, née en 1910, scolarisée dans le sud-Finistère (Trégunc ?). Enregistrement Adrien Desseigne. Traduit du breton.

⁹ Beau-frère de Louis Le Gall, Kerlouan (NF). Vidéo Rozenn Milin. Traduit du breton.

¹⁰ Eugène Le Pors, né en 1918, Lilia, Plouguerneau (NF). In André Nicolas, *Plouguerneau se raconte*, mairie de Plouguerneau, Plouguerneau, 2011

¹¹ Louis Cuzon, né en 1913, Pluguffan (SF). Transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

¹² Lomig Donniou, né en 1904, Rostrenen (CdA). Enregistrement Joël Montfort, déposé à Dastum. Traduit du breton.

« un rectangle de bois accroché au cou. »¹

« une bûchette en bois. »²

« C'était un morceau de bois de chauffage qu'on donnait aux gens, comme ça, aux garçons. »³

« C'était une planche à porter autour du cou. Le morceau de bois devait être assez important, et lourd, car la corde tranchait le cou. »⁴

« un morceau de bois assez petit. »⁵

Tout comme le sabot, il pouvait être porté en « pendentif », de façon bien visible, ou petit et caché dans la poche :

« un bout de bois qu'on mettait dans la poche et qu'on faisait circuler »⁶.

« un objet en bois circulaire (un "cône"), qu'on glissait dans la poche de celui qui parlait breton. »⁷

« la vache, qu'on appelait chez les garçons, le bout de bois qu'ils avaient dans leur poche. »⁸

Pour compléter ce groupe des « morceaux de bois », on trouve aussi 6 mentions d'un « bâton de bois », qui rappelle le *tally stick*⁹ irlandais, que nous décrivons plus loin.

Citons enfin 4 évocations d'objets spécifiques en bois, toutes dans les Côtes-d'Armor :

« une espèce de bilboquet en bois. »¹⁰

« une petite boule en bois, un petit rond, une bille. »¹¹

« un petit cochon en bois. »¹²

« un poisson rouge en bois. »¹³

Le troisième objet le plus utilisé en tant que « symbol » est la pièce de monnaie (31 mentions), qui pouvait être une pièce sans valeur, généralement de deux sous, une fausse pièce ou un jeton, percés d'un trou pour pouvoir être suspendus au cou des élèves :

« [c'était] une mauvaise pièce de deux sous. »¹⁴

« oh un jeton, quoi, un jeton, (...) en... clinquant, ou quelque chose comme ça... oui, en tôle si tu veux. »¹⁵

¹ Pierre Penarun, né en 1903, Landudal (SF). Questionnaire Rozenn Milin rempli par sa fille.

² JC, né en 1936, Bulat (CdA). Questionnaire Klaoda an Du.

³ Louis Lagadic, né en 1932, Treffiagat (SF). Transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

⁴ Marie Jaouen, née en 1905, Edern (SF). Questionnaire Rozenn Milin rempli par sa fille.

⁵ Léon Normand, né en 1936, Guiclan (NF). Notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁶ Hélène Connan, née en 1909, Prat (CdA). Questionnaire Gérard Prémel.

⁷ YO, scolarisé en 1926 à Tonquédec (CdA). Questionnaire Klaoda an Du.

⁸ YC, née en 1929, scolarisée à Commana (centre-Finistère). Enregistrement CRBC.

⁹ Bâton de comptage utilisé en Irlande comme le « symbole », suspendu autour du cou, et ensuite pour frapper les élèves ayant parlé gaélique.

¹⁰ Lomig Donniou, né en 1904, Rostrenen (CdA). Enregistrement Joël Montfort, déposé à Dastum. Traduit du breton.

¹¹ LD, scolarisé en 1930 à Saint-Connan (CdA). Questionnaire Klaoda an Du.

¹² LC, scolarisée en 1943 au Vieux-Marché (CdA). Notes Klaoda an Du.

¹³ LT, scolarisé en 1946 à Louargat (CdA). Notes Klaoda an Du.

¹⁴ Yeun ar Gow, né en 1897, Pleyben (SF). In *E skeud tour bras Sant Jermen. Eñvorennoù bugaleaj*, Al liamm, Lannion, 1978. Traduit du breton.

¹⁵ Marc Le Faou, né en 1901, Le Guivinec (SF). Enregistrement Joël Montfort déposé à Dastum. Traduit du breton.

- « une pièce de deux sous percée qu'on nous accrochait autour du cou par une ficelle. »¹
 « une pièce de métal (de fer) ronde, avec un trou dedans pour passer une ficelle. »²
 « une pièce de deux sous, quoi, enfin, une mauvaise pièce, bien évidemment. »³
 « une pièce de deux sous percée, appelée le symbole ; entre nous on l'appelait "la vache". »⁴
 « un sou percé quelconque. »⁵
 « une vieille pièce, un sou percé avec une ficelle. »⁶
 « une pièce de monnaie (...) dans laquelle on pouvait passer un lacet. »⁷
 « une vieille pièce de monnaie. »⁸
 « une pièce de monnaie, un pièce de peu de valeur. »⁹
 « une pièce de monnaie, beaucoup plus grande qu'une pièce normale ; une pièce en cuivre. »¹⁰
 « un jeton de cuivre ou de plomb. »¹¹
 « c'était un sou, un *gwenneg*¹², ou deux peut-être. »¹³
 « une pièce de deux sous, deux sous noirs, en bronze. »¹⁴
 « une pièce en bronze. »¹⁵

Sont cités également 7 « médailles » (au sens propre ou au sens figuré) et 1 macaron, qui pouvaient être constitués de toutes sortes de métaux, y compris de couvercles de boîtes de conserve :

- « [C'était] une médaille qu'on devait garder dans la bouche. »¹⁶
 « Dans certains endroits c'était une médaille de plomb. »¹⁷
 « C'était un couvercle de boîte de conserve autour du cou »¹⁸.

¹ PS, né en 1898, Plouguerneau. In Fañch Élégoët, « *Nous ne savions que le breton et il fallait parler français* » - *Mémoires d'un paysan du Léon*, Éditions Breiz hor bro, La Baule, 1978.

² Jean-Marie Copy, né en 1899, Ploudalmézeau (NF). Questionnaire Rozenn Milin rempli par sa belle-fille.

³ René Creignou, né en 1905 ou 1906, Saint-Pol-de Léon (NF). Enregistrement Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁴ Jacques Dourmap (Tad Medar), né en 1908, Lanarvily (NF). In *An tri aotrou*, Publication Père Medar, Couvent des Capucins, Guingamp, 1981. Traduit du breton.

⁵ Yves Le Roux, né en 1920, Plouvien (NF). Questionnaire Rozenn Milin rempli par son fils. Traduit du breton.

⁶ Louis Le Hir, né en 1921, Ploumoguier (NF). Questionnaire Gérard Prémel.

⁷ François Le Gall, né en 1922, Saint-Renan (NF). Notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁸ Marie Biannic, née en 1922, Landéda (NF). Notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁹ Jean Breton, né en 1937, Plouguerneau (NF). N'a pas lui-même connu le « symbole », mais évoque ce qui se pratiquait antérieurement à sa propre scolarisation. Vidéo Rozenn Milin. Traduit du breton.

¹⁰ Raymond Grall, né en 1938, Plougar (NF). Questionnaire Rozenn Milin.

¹¹ Charles Le Goffic, né en 1863, scolarisé à Lannion (CdA), « Le mouvement panceltique », in *Revue des deux mondes*, mai 1900.

¹² *Gwenneg* : sou.

¹³ AG, née en 1929, à propos de sa mère (CdA). Enregistrement CRBC.

¹⁴ Homme né en 1917, Landaul (M). Enregistrement Patrick Malrieu, déposé à Dastum. Traduit du breton.

¹⁵ Joachim Le Bourvennec, né en 1920, Pluméliau (M). Questionnaire Gérard Prémel.

¹⁶ PS, né en 1898, Plouguerneau (NF). In Fañch Élégoët, « *Nous ne savions que le breton et il fallait parler français* » - *Mémoires d'un paysan du Léon*, Éditions Breiz hor bro, La Baule, 1978.

¹⁷ François-Louis Saout, né en 1909, Guiclan (NF). Enregistrement Mikael Madeg. Traduit du breton.

¹⁸ Hernin Collet, né en 1915, Locarn (CdA). Questionnaire Gérard Prémel.

« La vache c'était soit une médaille, soit n'importe quoi, enfin, un objet facile à passer de l'un à l'autre. »¹

« Cette vache, c'était comme une médaille. C'était une médaille. Et sur elle il y avait le portrait d'un homme qui avait un chapeau, un chapeau avec un ruban de soie derrière, là, tu vois ? Il était sur la vache, quoi. Oui, la vache était rouge et l'homme qui était dessus était noir. »²

Les pancartes de divers types sont aussi très présentes, avec 25 citations. Une dizaine de ces écriteaux sont en bois, une autre dizaine en papier ou en carton, et 3 sont en ardoise :

« On vous attachait la vache dans le dos, "une étiquette" sur votre dos. »³

« un carton blanc, que les garçons appelaient "la vache". »⁴

Beaucoup portent une inscription faisant référence à l'interdiction de parler en breton, dont voici quelques exemples :

« une pancarte à porter sur le dos, avec une inscription : "il est interdit de parler breton". »⁵

« une pièce de bois sur laquelle était écrit "Breton". »⁶

« des ardoises avec une inscription gravée sur le bord en bois : "Parler le français". »⁷

« une ardoise d'école, à porter sur le dos, dans la cour, avec l'inscription : " Il a parlé breton". »⁸

« une pancarte blanche avec l'inscription "on ne parle pas breton à l'école" écrite en noir en grosses lettres. On devait la porter à hauteur d'épaule, et on avait pas intérêt de la baisser. Si on la baissait il fallait faire des tours en plus. »⁹

La langue en tant que partie du corps était également représentée :

« une langue en papier attachée au dos avec une épingle de sureté. »¹⁰

« "an teod ruz"¹¹. C'était accroché avec une épingle en bas du dos, pour que tout le monde voie". »¹²

¹ Auguste Seité, né en 1923, Cléder (NF). Notes Mikael Madeg. Traduit du Breton.

² LP, née en 1926, scolarisée dans le sud-Finistère (Moëlan ?). Enregistrement Adrien Desseigne. Traduit du Breton.

³ Henriette, née en 1913, Saint-Yvi (SF). In Aline Gleoneg, *Heol an ed-du*, Hor Yezh, Lesneven, 1997, p. 117. Traduit du Breton.

⁴ Marian Kersalé, née en 1909, Plonevez-Porzay (SF). Questionnaire Gérard Prémel.

⁵ Marie-Anne Riou, née en 1912, Milizac (NF). Questionnaire Rozenn Milin, rempli par sa fille.

⁶ B, né en 1918, Saint-Nicolas-du-Pélem (CdA). Questionnaire Klaoda an Du. Traduit du Breton.

⁷ RLB, né en 1933, Saint-Nicodème (CdA). Questionnaire Rozenn Milin.

⁸ FLF, né en 1932, Spézet (SF). Questionnaire Rozenn Milin.

⁹ JM, née en 1958, école de Kernével, Rosporden (SF). JM est également la femme qui a évoqué le port de deux sabots dans son école dans les années 1960.

¹⁰ ELG, scolarisée en 1925 à Maël-Carhaix (CdA). Notes Klaoda an Du.

¹¹ *An teod ruz* : « la langue rouge ».

¹² Marie Coupa, née en 1908, Penmarc'h (SF). Transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

On découvre aussi parfois des inscriptions plus énigmatiques :

« Celui qu'on entendait parler breton, on lui remettait le "Vercingétorix" sur le dos ; on nous préparait une plaque, comme ça, "e benn da Vercin"¹, qu'on nous suspendait sur le dos, une plaque de papier. (...) Dessus était inscrit : "Vercingétorix". »²

Peut-être doit-on y voir un symbole des Bretons mal dégrossis, vagues descendants de barbares gaulois, dont le chef avait été lourdement défait par les Romains, censés apporter la civilisation.

Mais on trouve surtout des représentations animales sur ces pancartes, qu'il s'agisse de vaches ou d'ânes :

« une pièce de bois rond, de 8 à 10 centimètres de diamètre et de 4-5 centimètres d'épaisseur, avec une tête de vache dessinée dessus. »³

« oh une espèce de machin, là, un morceau de bois carré, comme ça, sur lequel se trouvait une tête de vache. »⁴

« une plaque de bois sur laquelle était peinte une vache. »⁵

« Il n'y avait rien d'écrit dessus ; mais parfois il était écrit "la vache" dessus, avec de la craie blanche, pour que les enfants le voient bien clairement. »⁶

« un écriteau "Âne". »⁷

Les références aux animaux ne sont pas uniquement écrites ou dessinées sur des pancartes.

La liste comporte aussi en effet 3 figurations de tête de vache ou d'âne, et une corne :

« On donnait la vache, une fabriquée comme ceci, comme une vache, c'était en bois. (...) C'était un morceau de bois, avec une ficelle pour la tenir. Celle qui parlait breton on la lui donnait pour faire le tour de la cour. On la suspendait autour de votre cou, à l'avant, si bien que vous aviez honte devant les autres enfants, puisque vous aviez la vache pour avoir parlé breton. »⁸

« Celui qui parlait breton dans la cour, quand il avait dit trois ou quatre mots, il avait la vache. Ou l'âne. En caoutchouc. »⁹

« une tête de vache en carton moulé qui ressemblait à une vraie vache et elle était creuse. »¹⁰

« La vache c'était un bout de corne. »¹¹

Nous retrouverons cette thématique animale à la section consacrée aux punitions, où l'on trouvera huit mentions du bonnet d'âne.

¹ « La tête de Vercingétorix ».

² Femme née en 1909 ou 1910, Tréguennec (SF). Transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

³ Jean Hourmant, né en 1927, Plonévez-du-Faou (SF). Questionnaire Rozenn Milin.

⁴ Homme scolarisé à Carhaix-Plouguer (SF). Enregistrement Christiane Fer, déposé à Dastum. Traduit du breton.

⁵ Maryvonne Quéméré-Jaouen, née en 1910, Quimper (SF). In Bulletin de l'association *Foën Izella*, Fouesnant, 2001.

⁶ Rosalie, née en 1929, Plomeur (SF). Transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

⁷ Jeann Person, née en 1915, Plonévez-Porzay (SF). Questionnaire Gérard Prémel.

⁸ Femme née en 1915, Plomeur (SF). Transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

⁹ AB, né en 1929, Rosporden (SF). Enregistrement Pierre-Yves Kersulec. Traduit du breton.

¹⁰ ALL, né en 1946, Lanmérin (CdA). Témoignage reçu via Facebook.

¹¹ Lomig Donniou, né en 1904, Rostrenen (CdA). Enregistrement Joël Montfort, déposé à Dastum. Traduit du breton.

Suivent les cailloux (cités 8 fois), les galets (5 fois) et les morceaux d'ardoise (5 fois) :

« un petit galet, qu'on appelait "ar vuoc'h". »¹

« Je me souviens que la vache courait dans la cour. C'était quoi, un galet, (...) un peu plus joli qu'une pierre, un peu plus joli que les autres. Tu le mettais dans ta poche, tu le donnais à quelqu'un d'autre si tu l'entendais parler breton, tu essayais de t'en débarrasser, si c'était possible. Il n'était pas lourd en poids, mais il était lourd d'une autre façon, puisque c'était embêtant. »²

« La vache (...) était un petit bout de, un petit caillou, un petit caillou comme ceux qu'on ramasse au bord de la mer, un galet, un petit galet, qui n'était pas grand. »³

« Un lacet de cuir avec une ardoise trouée, mais pas quelque chose de fixe. C'était un simple morceau d'ardoise de rien du tout, et rien n'était écrit dessus d'après ce que j'ai compris. »⁴

« une ardoise avec deux trous. » (pour la ficelle)⁵

Sont notés également 9 exemples de fournitures scolaires : « un vieux cartable en feutre qui était sur le bureau du maître et qu'il mettait sur le dos des enfants qui se faisaient attraper »⁶, « une règle »⁷, « une règle peinte en rouge »⁸, « environ 7 cm de règle scolaire en bois coloré à l'encre rouge »⁹, une gomme à porter autour du cou¹⁰, un pied de porte-plume¹¹, un crayon¹², un morceau de craie¹³.

Les écoles confessionnelles se distinguaient par ailleurs par le fait que le symbole pouvait être une croix, selon 4 informateurs :

« la croix de l'âne, c'était une croix assez grosse, qu'on devait porter sur le dos. »¹⁴

« une grande croix. »¹⁵

« Parfois on nous mettait une croix de bois dans notre bouche. »¹⁶

¹ Émile Coïc, né en 1928, Plonéour-Lanvern (SF). Transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

² Roger Cariou, né en 1935, Plonéour-Lanvern (SF). Transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

³ René Alençon, né en 1930, Plouarzel (NF). Vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

⁴ Stanis Mogn Bihan (Stanislas Le Moigne), né en 1915, Saint-Derrien (nord-Finistère). Questionnaire Rozenn Milin rempli par son fils Roland Mogn.

⁵ B, scolarisé en 1920 à Maël-Pestivien (CdA). Notes Klaoda an Du.

⁶ François Gayet, né en 1927 ou 1928, Landerneau (nord-Finistère). Notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁷ M. Priser, né vers 1925, Landerneau (NF), questionnaire Gérard Prémel ; Noël Cabon, né en 1924, Ploudalmézeau (NF). Enregistrement Vonig Fraval et David Derrien, déposé à Dastum.

⁸ Témoin né en 1930, Saint-Nicodème (CdA). Notes Klaoda an Du.

⁹ MK, né en 1939, Pouldreuzic (SF), questionnaire Rozenn Milin.

¹⁰ Agriculteur de Plovan né en 1921, scolarisé dans le sud-Finistère (Plovan ?). Témoignage recueilli par Régine Rocuet, in Fañch Élégôët, *Les paysans parlent*, Tud Ha Bro n°2, Plouguerneau, 1979.

¹¹ Albert Quénet, né en 1926, Plomeur (SF). Transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

¹² Jakez Trellu né en 1922, Quéménéven (SF). Vidéo Kristian Ar Braz.

¹³ ML, scolarisée en 1939, Lohuec (CdA). Note Klaoda an Du.

¹⁴ Ernest Quéré, né en 1922, Landerneau (NF). Enregistrement Mikael Madeg. Traduit du breton.

¹⁵ Jacqueline Combot, née en 1930, scolarisée dans le nord-Finistère (Cléder ?). Notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

¹⁶ PS, né en 1898, Plouguerneau (NF). In Fañch Élégôët, « *Nous ne savions que le breton et il fallait parler français* » *Mémoires d'un paysan du Léon*, Éditions Breiz hor bro, La Baule, 1978.

Précisons qu'une croix, de taille plus modeste, cependant, pouvait également être attribuée en récompense dans d'autres écoles.

Pour le reste, il s'agissait essentiellement d'un assortiment très varié d'objets ayant pour caractéristique commune d'être petits et sans valeur :

- une bobine de fil vide, suspendue à une ficelle pour être portée en collier (7 exemples¹) ;
- un bouton à 6 reprises : « un bouton qui avait une couleur et une taille précises, c'était comme un bouton de pardessus, de 3 cm de large disons »² ; « un gros bouton, du style bouton de manteau (...), un bouton assez grand, un gros bouton, si bien qu'on le sentait quand même dans la poche »³ ; « un petit sabot pour les garçons, un bouton pour les filles »⁴, etc.⁵ ;
- une boîte (de conserve, de cirage, d'allumettes), accrochée autour du cou⁶ (6 fois) ;
- un bouchon, porté en collier ou dans la main (« une espèce de bouchon qu'on utilisait pour l'eau de vie », etc.), mentionné par 6 témoins⁷ ;
- un coquillage (coquille Saint-Jacques, coquille de praire etc.), là encore porté en pendentif ou caché dans la poche, selon les écoles, cité par 6 informateurs⁸ ;
- une plaque ou un morceau de métal quelconque apparaissent aussi 6 fois : « un morceau de fer »⁹, « une petite plaque de zinc »¹⁰, « une plaque de cuivre sans

¹ M, née en 1915, Calanhel (CdA), questionnaire Klaoda an Du ; Mme Libouban née en 1919, Tonquédec (CdA), questionnaire Gérard Prémel ; J, scolarisé en 1930 à Ploumilliau (CdA), notes Klaoda an Du ; FP, né en 1940, Ploubezre (CdA), notes Klaoda an Du ; Yvonne Riou, née en 1919, Milizac (NF), in Jean Ropars, *Au pays d'Yvonne, Mémoires d'une paysanne léonarde*, Récits de vie – Payot, Paris, 1991 ; Perrine Tallec, née en 1922, Kernilis (NF), vidéo Rozenn Milin ; RH, né en 1938, Trégunc (SF), enregistrement CRBC.

² Pierre Tanniou, né en 1912, Langolen (SF). Transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

³ Louis Guével, né en 1922, Plouguerneau (NF). Vidéo Rozenn Milin. Traduit du breton.

⁴ YG, scolarisée en 1946 à Plourac'h (CdA), notes Klaoda an Du.

⁵ Louis Kermorvan, né dans les années 1920, Locoal-Mendon (M), film Philippe Durand, *Yezh ar vezh*, 1979 ; JK, né en 1932, Plogonnec (SF), enregistrement CRBC ; René Nédélec, né en 1929, Saint-Evarzec (SF). Transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

⁶ Hernin Collet, né en 1915, Locarn (CdA), questionnaire Gérard Prémel ; YS, né en 1921, Plésidy (CdA), questionnaire Klaoda an Du ; G., scolarisé en 1943 à Loguivy (CdA), questionnaire Klaoda an Du ; Julia Choquer, née en 1912, Mespaul (NF), questionnaire Gérard Prémel ; Roger Kerguillec, né en 1938, Cléder (NF), notes Mikael Madeg ; Émile Briec, né en 1924, Tréogat (SF), questionnaire Gérard Prémel.

⁷ Pierre Struillou, né en 1916, Plonéour-Lanvern (SF). Transcription enregistrement Andrev Daniel, traduit du breton ; Jean Salaün, né en 1919, Kernouès (NF), questionnaire Gérard Prémel ; Louis Guével, né en 1922, Plouguerneau (NF), vidéo Rozenn Milin, traduit du breton ; ELG, né en 1934 ou 1935, Bourbriac (CdA), transcription d'enregistrement Klaoda an Du, traduit du breton ; M, scolarisée en 1944 à Ploubezre (CdA), notes Klaoda an Du ; J, née en 1947, Ploubezre (CdA), notes Klaoda an Du.

⁸ Jeanne et Marie Jacq, nées en 1924 et 1926, Laz (CF), questionnaire Rozenn Milin ; Jean Le Du, né en 1939, Laz (CF), in Jean Le Du, *Facéties de chenapans*, imprimerie Ouestelio, 2019 ; Émile Guillou, né en 1929, Moëlan-sur-Mer (SF), questionnaire Rozenn Milin ; Simone Paugam, née en 1930, Loc-Éguiner (NF), notes Mikael Madeg ; FLG, né en 1927, Kerpert (CdA), questionnaire Klaoda an Du.

⁹ Jean Le Bleiz, né vers 1915, Plomeur (SF), transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

¹⁰ Jean-Pierre Toulemont, né en 1908, Combrit (SF), transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

inscription »¹, « une plaque de fer blanc »², « un morceau de fer qui servait à fermer les coffres, un morillon »³, « le poids, c'était un objet de métal qu'on mettait dans la poche »⁴;

- un collier, cité à 5 reprises, sans que soit précisée la nature de ce qui pendait à son extrémité (« quelque chose accroché au cou », « un objet quelconque qu'on attachait au cou », etc.)⁵ ;
- une clef (« une vieille grosse clef », etc.) à raison de 4 exemples⁶ ;
- une patate, cachée dans la poche ou portée en pendentif⁷ (3 mentions)
- des anneaux (de fer, d'une chaînette), évoqués 2 fois⁸ ;
- un fer à cheval⁹ ;
- un aimant en forme de fer à cheval¹⁰ ;
- un boulon¹¹ ;
- un scoubidou : « le scoubidou était un truc à la mode à l'époque, c'était des bandes faites de 4 fils de plastique tressés ; le sabot était un petit sabot, pas un vrai sabot, un modèle miniature, pour jouer. On les portait au bout d'une ficelle, suspendus autour du cou, l'un et l'autre. On les faisait circuler simultanément en les refilant de l'un à l'autre. Et on pouvait même avoir les deux à la fois, le sabot et le scoubidou, si on était surpris à parler breton deux fois. »¹²

Enfin, ils sont 7 à ne pas donner d'objets précis et à indiquer que cela pouvait être n'importe quel « objet de rien » :

« N'importe quoi, un petit objet qu'on pouvait cacher. »¹³

« un objet quelconque. »¹⁴

¹ M. Le Bris, né en 1912, Landerneau (NF), notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

² Abel Omnès, né en 1913, Plouégat-Guerrand (CdA). Aberwan, « Ar simbol » in *Ouest-Éclair*, 1941. Traduit du breton.

³ Pierre Dilosquer, né en 1935, Treffiagat (SF), transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

⁴ Marie-Louise Boulaner, née en 1938, Saint-Hernin (SF), questionnaire Rozenn Milin.

⁵ Frères de sœur Marie, scolarisés dans les années 1910 à Pleyben (SF), in *Les paysans parlent*, Tud Ha Bro n°2, Plouguerneau, 1979 ; François Le Baut, né en 1918, Quéménéven (SF), questionnaire Gérard Prémel ; Jean-Louis et Joseph Bars, nés en 1930 et 1935, Plouguerneau (NF), témoignage écrit adressé à Mikael Madeg ; Louis Tilly, né en 1907, Gurunhuel (CdA), questionnaire Gérard Prémel.

⁶ Saig ar Gall, né en 1922, Saint-Renan (NF), notes Mikael Madeg, traduit du breton ; HLR, née en 1927, scolarisée dans le Morbihan, enregistrement CRBC ; Jean-Yves Le Saint, né en 1939, Lanhouarneau (NF), notes Mikael Madeg, traduit du breton ; Louis Élégoët à propos de la commune de Saint-Meen (NF), in Louis Élegoët, *Saint-Meen, Vie et déclin d'une civilisation paroissiale dans le Bas-Leon*, éditions Anthropos, Paris, 1981.

⁷ Perrine Tallec, née en 1922, Kernilis (NF), vidéo Rozenn Milin, traduit du breton ; HP, scolarisé en 1927 à Ploubezre (CdA), notes Klaoda an Du ; femme née vers 1950, Ploubezre (CdA), évoquée par Ifig Troadeg, enregistrement déposé à Dastum, traduit du breton.

⁸ Guillaume Kergourlay, né en 1926, Elliant (SF), in Guillaume Kergourlay, *Le pays des vivants et des morts*, Ah Here, Plougastel-Daoulas, 2001 ; YLP, instituteur à Pleumeur-Gautier (CdA) où il a appliqué le « symbole » de 1945 à 1948, questionnaire Klado an Du.

⁹ Albert Le Lidec, né en 1924, probablement Langonnet (M), témoignage écrit adressé à Mikael Madeg. Traduit du breton.

¹⁰ JLD, scolarisé en 1956 à Plouguiel (CdA), questionnaire Klaoda an Du.

¹¹ Robert Le Bris, né en 1929, Pleyben (SF), vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

¹² Michel Diridollou, né en 1948, Bourbriac (CdA), questionnaire R. Milin. Traduit du breton.

¹³ Perrine Tallec, née en 1922, Kernilis (NF), vidéo Rozenn Milin. Traduit du breton.

¹⁴ Jean Quéménéur, né en 1931, Plouarzel (NF), notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

« Oh, on vous donnait un objet de rien du tout, et vous deviez le mettre dans votre poche et si vous entendiez un autre parler breton dans la cour vous le lui donniez. »¹

« La vache pouvait être n'importe quel objet. Sa forme n'obéissait à aucun critère spécifique ; elle devait être suffisamment petite et légère pour être glissée dans une poche quelconque. »²

Nous retenons de cet inventaire que les objets les plus fréquemment rencontrés sont les sabots, grands et petits, les morceaux de bois de tous types, les pièces et jetons, les médailles, les pancartes portant des dessins ou des inscriptions, les cailloux et galets, et les représentations animales.

On ne retrouve guère aujourd'hui d'exemples de ces symboles, car les accessoires utilisés étaient toujours des objets de rien, ils étaient périssables et on les remplaçait dès qu'ils étaient perdus ou détruits. Personne n'aurait donc songé à les conserver tant ils n'avaient aucune valeur. Des reconstitutions en sont cependant visibles au musée de l'école de Trégarvan, dans le Finistère :



Illustration 1. Reconstitution de « symboles ».

(Bâtons de bois de différentes tailles, un sabot de bois miniature, un gros sabot de bois, un bouchon, un galet et un coquillage.)

Source : musée de l'école de Trégarvan dans le Finistère.

En Afrique

Certains des objets utilisés en tant que symboles en Afrique subsaharienne francophone sont similaires à ceux que l'on trouve en Bretagne, quand d'autres sont tout à fait spécifiques à l'A.-O.F et à l'A.-E.F.

¹ PC, scolarisé en 1920 à Saint-Nicodème (CdA), transcription d'enregistrement Kaloda an Du. Traduit du breton.

² René Nicolas, né en 1933, Plouguerneau (NF), in André Nicolas, *Plouguerneau se raconte*, mairie de Plouguerneau, Plouguerneau, 2011.

Selon le même principe que précédemment, j'ai classé en plusieurs groupes les différents accessoires en usage¹, sachant que si la nature du symbole différait, il se caractérisait par une constante :

« Il s'agissait toujours d'objets un peu ridicules. »²

« C'était toujours quelque chose d'un peu bizarre et pas très agréable. »³

La première catégorie d'objets est composée d'os de tous types, suspendus autour du cou. Cette réponse est en effet donnée par 40 informateurs sur les 91 qui se sont exprimés à ce sujet. Si l'on considère le détail des différentes formes d'os cités par les uns et les autres, chacun pouvant citer plusieurs animaux, on aboutit à 51 mentions, réparties comme suit, selon la nature et la taille.

Le premier sous-groupe est composé de 17 exemples de grands os longs de différents animaux, percés en leur centre pour faire passer une cordelette, de telle sorte que l'objet soit porté comme un « collier ». On y trouve

- 8 mentions d'os longs de mouton⁴, dont 5 dans la région de Podor au nord du pays, 2 dans le secteur de Joal sur la Petite-Côte, et 1 en Casamance.
- 8 mentions d'os longs de vache ou de bœuf⁵, répartis sur l'ensemble du territoire.
- 4 mentions d'os longs d'âne⁶.
- 3 mentions d'os longs de chèvre⁷.
- 1 mention d'os long de brebis⁸, 1 de chien⁹ et 1 de cheval¹⁰.

¹ Les noms des informateurs sont suivis de leur date de naissance, de leur commune de scolarisation, du pays de scolarisation (SEN pour Sénégal, MAL pour Mali, MAU pour Mauritanie, GUI pour Guinée, GAM pour Gambie, CDI pour Côte d'Ivoire, BUR pour Burkina-Faso, CAM pour Cameroun, GAB pour Gabon et CON pour Congo), et éventuellement de leur profession, étant entendu qu'en Afrique les classes sociales auxquelles ils appartiennent sont plus diverses qu'en Bretagne et peuvent avoir une incidence.

² Seydina Hamjatou Kane, né en 1958, Podor (SEN), enseignant puis cadre à l'inspection.

³ Maouloud Fall, né en 1976, Touba et Podor (SEN), instituteur et directeur d'école primaire.

⁴ Seydina Hamjatou Kane, né en 1958, Podor (SEN), enseignant puis cadre à l'inspection ; Mammadou Hammedine Sarr, né en 1959, Podor (SEN), instituteur, puis directeur d'école, puis inspecteur ; Ouleymata Ndioung, née en 1965, Podor (SEN), femme au foyer ; Moussa Sow, né en 1969, Podor (SEN), instituteur, puis animateur radio ; Maouloud Fall, né en 1976, Touba et Podor (SEN), instituteur et directeur d'école primaire ; Henri Sarr, né en 1964, Palmarin (SEN), charpentier-pailleur ; Ibrahima Ndiaye, né en 1971, Joal (SEN), chauffeur ; Saliou Diouf, né en 1993, Kabrousse (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

⁵ Marie-Hélène Cissé, née en 1950, Dakar (SEN), femme au foyer ; Pierre Sarr, né en 1954, Joal (SEN), enseignant-chercheur en lettres anciennes ; Harouna Sy, né en 1959, Tiguéré (SEN), sociologue, enseignant à la FASTEF ; Henri Sarr, né en 1964, Palmarin (SEN), charpentier-pailleur ; William Diatta, né en 1964, Enapore (SEN), enseignant-chercheur en biologie à l'UCAD ; Senghor Mamadou Coly, né en 1977, Diofior (SEN), instituteur ; Benoît Fader Keita, né en 1986, Kedougou (SEN), monteur TV ; Saliou Diouf, né en 1993, Kabrousse, (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

⁶ Mammadou Hammedine Sarr, né en 1959, Podor (SEN), instituteur, puis directeur d'école, puis inspecteur ; Senghor Mamadou Coly, né en 1977, Diofior (SEN), instituteur ; Sokhna Fatou Seck, née en 1977, Ziguinchor puis Fatick (SEN), enseignante-chercheuse ; Sydia Sy, né en 1983, Taredji (SEN), directeur de centre culturel.

⁷ Henri Sarr, né en 1964, Palmarin (SEN), charpentier-pailleur ; Ibrahima Ndiaye, né en 1971, Joal (SEN), chauffeur ; Maouloud Fall, né en 1976, Touba et Podor (SEN), instituteur et directeur d'école primaire.

⁸ Seydina Hamjatou Kane, né en 1958, Podor (SEN), enseignant puis cadre à l'inspection.

⁹ Sokhna Fatou Seck, née en 1977, Ziguinchor puis Fatick (SEN), enseignante-chercheuse.

¹⁰ Senghor Mamadou Coly, né en 1977, Diofior (SEN), instituteur.

En voici quelques exemples :

« Un grand os d'animal, par exemple un os de mouton, un os long de la jambe, avec les deux "têtes" au bout, et une corde pour l'accrocher autour du cou. »¹

« Un os de vache ou de mouton, un gros os de 30 cm environ, qu'on perçait au milieu pour passer une corde. L'os sentait mauvais parce que c'était un os "frais", qu'on changeait donc régulièrement. »²

« Ça pouvait être un os de bœuf, type os à moëlle, de 20 cm de long environ, avec un trou au milieu dans lequel on passait une corde. »³

« Un os long, souvent de vache, avec une corde de chaque bout. Il fallait que ce soit visible, donc c'était toujours peint en rouge pour être sûr qu'on le voie. »⁴

« Un os long d'animal, de bœuf, de vache, d'âne ou de cheval. L'école était à côté du dépotoir des animaux morts et c'est là qu'on allait chercher les os pour le symbole. »⁵

« Ça pouvait être un os long de patte d'animal, d'âne ou de chien, avec une ficelle blanche tressée. Quand on le portait on remarquait la personne de loin. »⁶

« Un os d'animal, un os long qu'on pouvait accrocher avec une cordelette, et qu'on portait autour du cou. Tout le monde l'appelait "le symbole". Même les analphabètes disaient "le symbole" et comprenaient ce que ça voulait dire. »⁷

Viennent ensuite 14 mentions de crânes d'animaux. On note que, alors que les os longs étaient mentionnés uniquement au Sénégal, les crânes sont également localisés au Burkina-Faso, en Côte d'Ivoire, au Cameroun et au Gabon.

Au Sénégal on retrouve les mêmes animaux que ceux cités précédemment :

« Ça pouvait être un crâne d'animal, souvent c'était un crâne pour que tout le monde puisse voir de loin qu'untel avait le symbole. »⁸

« C'était souvent le crâne d'un animal, un gros crâne de type bœuf ou vache, ou singe, selon l'instituteur. »⁹

« Un os, par exemple un crâne d'animal, de mouton, de chèvre, suspendu au bout d'une corde ou d'une ficelle. »¹⁰

Etc.

Mais il pouvait aussi s'agir de crânes d'animaux plus petits, comme dans ces exemples casamançais :

¹ Ouleymata Ndong, née en 1965, Podor (SEN), femme au foyer.

² Saliou Diouf, né en 1993, Dakar (pas de « symbole »), puis Kabrousse (« symbole »), (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

³ Pierre Sarr, né en 1954, Joal (SEN), enseignant-chercheur en lettres anciennes.

⁴ William Diatta, né en 1964, Enapore (SEN), enseignant-chercheur en biologie à l'UCAD.

⁵ Senghor Mamadou Coly, né en 1977, Diofior (SEN), instituteur.

⁶ Sokhna Fatou Seck, née en 1977, Ziguinchor puis Fatick (SEN), enseignante-chercheuse en sciences de l'information et de la communication.

⁷ Ousmane Diao, né en 1977, Velingara (Haute-Casamance, SEN), enseignant-chercheur en lettres.

⁸ Albertine Bassène, née vers 1960 (date incertaine), Séléky (SEN), enseignante – alphabétisation de femmes adultes.

⁹ William Diatta, né en 1964, Enapore (Casamaance, SEN), enseignant-chercheur en biologie.

¹⁰ Seydina Hamjatou Kane, né en 1958, Podor (SEN), enseignant puis cadre à l'inspection.

« Parfois c'étaient des petits crânes, de chiens mais c'était rare, plutôt de rats car c'était plus petit. »¹

« Au départ c'était un os, un crâne d'animal, d'un petit animal comme un chien ; ensuite c'est devenu une pièce de 100 Francs, car le crâne était trop visible et c'était dur de s'en débarrasser. »²

« C'était un crâne d'animal, de chien par exemple dans la première école. On y passait une corde pour pouvoir le porter autour du cou. C'étaient des os assez frais pour qu'ils sentent mauvais, et tous les autres fuyaient celui qui l'avait parce que ça puait. Il fallait que ça sente pour décourager les élèves. »³

L'objet décrit dans un exemple du Burkina est similaire à ce que l'on trouve au Sénégal :

« Ce qu'on appelle symbole pouvait être le crâne d'un mouton, un truc sale et dégoûtant en général. Ce symbole qu'il portait lui permettait d'être reconnaissable par tout le monde. (...) Le symbole sentait mauvais et les porteurs aussi, car le crâne de l'animal qu'il portait était en putréfaction. »⁴

De même, l'exemple recueilli pour la Côte d'Ivoire est celui d'un animal domestique :

« C'était généralement un crâne d'âne, suspendu à une corde, qu'on te mettait au cou. »⁵

En revanche, dès lors que l'on se dirige vers l'est, les témoins mentionnent tous des crânes de chimpanzés (1 exemple au Cameroun⁶) ou de façon plus générique des crânes de singe (1 exemple au Cameroun et 2 exemples au Gabon⁷).

Il n'est guère surprenant que ces crânes de primates soient mentionnés dans ces pays d'Afrique équatoriale, alors que les crânes d'animaux domestiques sont mentionnés essentiellement en Afrique occidentale, comme l'explique Tidiane Diakité, un ancien enseignant résidant en France mais né au Mali en 1944 :

« Il y a, au sein de l'Afrique française, une vraie césure entre l'Afrique sahélienne et l'Afrique de la forêt, entre l'A.-O.F. et l'A.-E.F. Par exemple, dans l'Afrique forestière, vous pouvez rencontrer des personnes qui n'ont jamais vu un âne, mais plusieurs catégories de grands singes, lesquels sont ignorés par des habitants des régions sahéliennes. L'Afrique forestière ignore l'élevage, dont vivent quasi exclusivement maintes populations sahéliennes. Culturellement, un habitant de Mauritanie ou du Mali a très peu de chose à voir avec un Gabonais, voire un Ivoirien, et inversement.

Je pense que les promoteurs du système du symbole ont dû tenir compte de ces particularités régionales et physiques. Si le principe était commun à toutes les colonies françaises d'Afrique, ses modalités d'application devaient sûrement varier d'un territoire à l'autre, d'un canton à l'autre, voire d'une école à l'autre ; ce qui explique qu'au Gabon

¹ Frère Ambroise Coly, né en 1967, Ziguinchor (SEN), enseignant et principal de collège. Pratiquait encore le « symbole » lors de l'enquête sur le terrain en 2017.

² Alain-Christian Bassène, né en 1976, Niaguis (SEN), enseignant chercheur en linguistique.

³ Bill Jepherson Malou, né en 1993, Goudomp (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

⁴ Boukari Ouédraogo, pas de précision sur la commune de scolarisation (BUR), journaliste.

⁵ Souleymane Coulibaly, dit Soro Solo, né en 1950, Korhogo (CDI), journaliste.

⁶ Gaston Yerima, né vers 1980 (date incertaine), région de Lomié (CAM).

⁷ Roméo Tchuisseu, né en 1987, Bangoua (CAM), infirmier ; Kwenzi Mickala, né dans les années 1960 (date incertaine), Tchibanga (GAB), maire ; Michel Ombina, né en 1961, Ouala (GAB).

on ait une tête de singe et au Soudan français, une tête d'âne, et un autre animal ailleurs... »¹

Après les crânes, les gros os d'animaux sont également mentionnés 9 fois. Au Sénégal ils proviennent peu ou prou des mêmes animaux que ceux cités dans les autres catégories :

« Cet os pouvait être un os de vache, de porc, un gros os très vilain. Le maître mettait une corde et quand tu parlais joola dans la classe on te remettait l'os pour que tu le portes autour du cou. »²

« La plupart du temps c'était des os d'animaux, par exemple des tibias de bœuf découpés pour ne garder que la tête, et ils étaient accrochés avec une corde ou une ficelle. »³

« C'était un os de vache ou quelque chose comme ça, une omoplate, sur lequel on pouvait écrire "symbole". Il était attaché autour du cou avec une ficelle. »⁴

« Le symbole était un gros os, épais mais pas très long, avec un trou au milieu. On y enfilait une corde pour le porter en collier. »⁵

« C'était un gros os qu'on ne pouvait pas cacher, que tout le monde pouvait voir. »⁶
Etc.

Au Burkina-Faso et au Cameroun, les exemples qui suivent se concentrent sur les mâchoires :

« Le symbole était une mâchoire d'âne. »⁷

« Ça pouvait aussi être une mandibule osseuse de bœuf ou de vache »⁸ ;

On trouve par ailleurs quelques évocations de petits os, en plus petit nombre, puisqu'ils apparaissent seulement 5 fois :

« C'était n'importe quel objet de rien du tout, sans valeur, comme un petit os d'animal, avec une ficelle. »⁹

« C'était un os de l'arrière du talon du bœuf, dans lequel on pouvait percer un trou ; on y passait une corde pour pouvoir le porter autour du cou. C'étaient des os assez frais pour qu'ils sentent mauvais, car il fallait que l'os sente pour décourager les élèves : tous les autres fuyaient celui qui l'avait parce qu'il puait. »¹⁰

« Je me rappelle que c'était un os carpe d'animal, peut-être bien d'un chien. »¹¹

« C'était un os de mouton, de petite taille, d'environ 10 cm, avec un trou au milieu pour passer une corde car on le portait autour du cou. »¹²

Etc.

¹ Tidiane Diakité, né en 1944, Wersébougou (MAL), enseignant retraité (en France).

² Gilbertia Bassène, née vers 1970 (date incertaine), Essyl (SEN), femme au foyer / agricultrice.

³ Frère Ambroise Coly, né en 1967, Ziguinchor (SEN), enseignant et principal de collège. Pratiquait encore le « symbole » lors de l'enquête sur le terrain en 2017.

⁴ Mbacké Diagne, né en 1957, Guinguinéo (SEN), enseignant-chercheur en linguistique.

⁵ Nafi Bakhoun, née en 1967, Dakar (SEN), conservatrice à l'IFAN

⁶ Henri Sarr, né en 1964, Palmarin (SEN), charpentier-pailleur.

⁷ Sayouba Traore, né en 1955, Ouahigouya (BUR), journaliste et écrivain.

⁸ Roméo Tchuisseu, né en 1987, Bangoua (CAM), infirmier.

⁹ Etienne Ndong, né en 1945, Thiès (pas de « symbole ») et Joal (« symbole »), (SEN), instituteur retraité.

¹⁰ Bill Jepherson Malou, né en 1993, Goudomp (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

¹¹ Marcel Camara, éné en 1982, Kédougou (SEN), éducateur spécialisé (à Paris).

¹² Nestor Fall, né en 1995, Kanifing (GAM), étudiant au moment de l'enquête en 2017. 71

Citons enfin 6 informateurs qui mentionnent un os d'animal sans donner de précision de forme ni de taille, parmi lesquels :

« Le symbole était un os d'animal, de bœuf, de mouton, de singe, de n'importe quel animal ; c'était n'importe quel os, un crâne, un genou, une patte, n'importe. On le ramassait, on le lavait et on mettait une corde pour le porter autour du cou. »¹

« Le symbole c'était un os, un os de vache ou de porc, que tu mettais autour du cou. »²

« Le symbole est un os d'animal sec, suspendu au bout d'une cordelette. »³ (cf photo).

A ces 51 exemples nous pouvons en ajouter 6 autres, qui sont également des attributs animaux : les cornes, portées de la même manière en collier grâce à une ficelle, une corde ou du fil de fer, sont présentes au Sénégal, en Guinée et au Cameroun. On trouve ainsi 5 mentions de cornes de vache ou de bœuf⁴ et 1 mention de corne de mouton « avec de petits cailloux dans la corne et attachés au fil de fer. »⁵

Les exemplaires ci-après sont, pour l'un, un véritable « symbole », encore en usage, que j'ai pu photographier lors de mon passage au collège de la Petite Côte, à Joal, en 2017. L'autre est une reproduction par un adolescent du type d'objet qu'il avait connu comme « symbole » quelques années auparavant, lorsqu'il était à l'école primaire.



Illustration 2. « Symbole » en forme d'os d'animal porté autour du cou.

Encore en usage dans un collège catholique de Joal en 2017.

¹ Bénédicte Gning, née en 1959, Ndiagianao (SEN), secrétaire d'école.

² Albertine Bassène, née vers 1960 (date incertaine), Séléky (SEN), enseignante – alphabétisation de femmes adultes.

³ Joséphine, née en 2000, Joal (SEN), collégienne.

⁴ Ibrahima Sarr, né en 1981, Sokone (SEN), enseignant chercheur en sociolinguistique ; El Hadj Oumar Baba Sarr, né en 1999, Podor (SEN), lycéen en terminale au moment de l'enquête en 2017 ; Mamadou Diallo, né en 1977, Lelouma (GUI), enseignant-chercheur ; Jean-René Djobia, né en 1947, Bagou (CAM), enseignant en lycée ; Bibiane Aimée Wandji, née en 1979, Bagou (CAM), médecin phytothérapeute.

⁵ Khalifa Sarr, né en 2004, Podor (SEN), collégien au moment de l'enquête ;



Illustration 3. « Symbole » en forme de collier de cornes de bœlier.

Reconstitution par un lycéen de ce qu'il a connu à l'école primaire à Podor, au nord du Sénégal.

Après cette liste de 57 os et cornes, nous arrivons à une autre catégorie, identique à celle que l'on trouve en Bretagne, les morceaux de bois et bâtons, ici au nombre de 27. De formes et de tailles très diverses, la plupart étaient portés en pendentif, de telle sorte qu'ils marquent leurs détenteurs, comme c'était le cas avec les os.

Le premier sous-groupe comprend 10 témoignages évoquant des bâtons, allant de 10 à 50 centimètres. Aucune précision supplémentaire n'est donnée sur 4 de ces objets¹, 4 autres étaient tenus dans la main à la façon d'un témoin², et les deux derniers, dont « un gros bâton de bois mort pas trop lourd, de 50 cm », étaient suspendus au cou à l'aide d'une corde³.

Sont également évoqués 7 morceaux de bois de forme géométrique, tous au Sénégal⁴ : il en est des rectangulaires, un carré, un triangulaire et « une sorte de petite planche

¹ Philippe Ndiaye, né en 1945, Joal (SEN), instituteur à la retraite ; Aminata Ly, née en 1955, Dakar (SEN), cadre du secteur privé, retraitée ; El Hadji Mouhammadou Diouf, né en 1968, Saint-Louis (SEN), enseignant en lycée puis chef d'inspection ; Fatou Niasse, née en 1971, Podor (SEN), enseignante, puis cadre à l'inspection.

² Abdoulaye Dial, né en 1945, Saint-Louis (SEN), instituteur, professeur de wolof à l'université, retraité ; Mamadou Wone, né en 1946, Podor (SEN), instituteur retraité, agriculteur ; Mbacké Diagne, né en 1957, Guinguinéo (SEN), enseignant-chercheur en linguistique ; Ibrahima Thiam, né en 1970, Dagana (SEN), enseignant-chercheur.

³ Babacar Sy Diop, né en 1938, instituteur retraité ; El Hadj Oumar Baba Sarr, né en 1999, Podor (SEN), lycéen en terminale au moment de l'enquête en 2017.

⁴ Yakhya Sangare, né en 1949, Kaolack (SEN), receveur des postes en retraite ; Boubacar Niane, né en 1949, Ndoffane (SEN), sociologue de l'éducation à la FASTEF ; Hamidou Soumaré, né en 1955, Podor (SEN), commerçant ; Saliou Ndour, né en 1957, Diourbel (SEN), enseignant en lycée puis enseignant-chercheur ; Seydina Hamjatou Kane, né en 1958, Podor (SEN), enseignant puis cadre à

parallélépipédique ». Certains précisent qu'il s'agissait de bois dégradé, d'autres à l'inverse qu'il était poli, ou qu'il était de couleur rouge. Plusieurs mentionnent la corde pour suspendre l'objet, mais un autre se souvient qu'il n'était pas porté autour du cou.

Puis viennent les petits morceaux de bois plus apprêtés, au nombre de 3 : « un petit bout de bois taillé de 10 cm environ »¹, « une sorte de cube de 1 cm carré environ, avec une corde pour le porter autour du cou »², et « un petit morceau de bois taillé en forme de toupie »³. Sont mentionnés enfin 2 règles⁴ (« un morceau de règle plate de couleur jaune », par exemple), et 5 morceaux de bois⁵, sans plus de détails.

Le troisième sous-groupe rassemble 11 descriptions de « symboles » portant une inscription ou un dessin :

- 4 d'entre eux, tous au Sénégal, étaient des sortes de pancartes en bois, généralement poli, parfois brut, sur lesquelles était écrit le mot « symbole » ; deux se portaient autour du cou à l'aide d'une cordelette⁶, une était suffisamment petite pour être cachée dans la poche⁷, et rien n'est spécifié sur le port pour la dernière⁸ ;
- 1 autre de ces symboles était également fait de bois, mais en forme de bâton de 30 à 40 cm que l'on tenait dans la main, et sur lequel figurait aussi le mot « symbole »⁹ ;
- 4 étaient des morceaux de carton comportant la même inscription, attachés autour du cou par une ficelle¹⁰ ;
- les 2 dernières, situées au Mali, étaient une ardoise et une planchette de bois, sur lesquelles était représentée une tête d'âne, dessinée à la craie ou gravée¹¹.

On trouve ensuite, tout comme en Bretagne, un assortiment de boîtes, la plupart en métal, généralement portés en pendentifs, au nombre de 9, répartis sur plusieurs pays :

l'inspection ; Gora Dia, né en 1960, Dakar (SEN), conservateur à l'IFAN ; Babacar Diouf, né en 1960, Diara Diolof (SEN), vigile.

¹ Amadou Fall, né en 1951, Tivaouane (SEN), enseignant-chercheur en histoire à la FASTEUF, en retraite.

² El Hadj Mamadou Moussa Ba, né en 1963, Podor (SEN), instituteur.

³ Ibou Diallo, né en 1945, Dakar (SEN), professeur d'histoire en lycée, en retraite.

⁴ Sakho Becaye, né en 1954, Dakar et Saint-Louis (SEN), inspecteur de l'éducation en retraite ; Boubacar Kane, né en 1934, Dakar (SEN), instituteur, professeur en collège et à l'université, en retraite.

⁵ Pierre Sarr, né en 1954, Joal (SEN), enseignant-chercheur en lettres anciennes ; Fatima Wone, née en 1958, Podor (SEN), femme au foyer ; Abdarrahmane Ngaïde, né en 1962, Fderick (MAU), enseignant chercheur ; Bernard Dadié, né en 1916, Grand Bassam (CDI), homme politique et écrivain ; Kwenzi Mickala, né dans les années 1960 (date incertaine), Tchibanga (GAB), maire.

⁶ Sera Mbodji, née en 1959, Pikine (SEN), transitaire portuaire et aéroportuaire, femme au foyer ; Yakhya Sangare, né en 1949, Kaolack (SEN), receveur des postes en retraite.

⁷ Cheikh Diarra, né en 1944, Saint-Louis et Thiès (SEN), instituteur et directeur d'école en retraite.

⁸ Seydina Hamjatou Kane, né en 1958, Podor (SEN), enseignant puis cadre à l'inspection.

⁹ Mamadou Wone, né en 1946, Podor (SEN), instituteur retraité, agriculteur.

¹⁰ Mokhtar Sakhanokho, né en 1958, Saint-Louis (SEN), policier retraité, gardien ; Seydina Hamjatou Kane, né en 1958, Podor (SEN), enseignant, puis cadre à l'inspection.

Fatima Wone, née en 1958, Podor (SEN), femme au foyer ; Sokhna Fatou Seck, née en 1977, Ziguinchor puis Fatick (SEN), enseignante-chercheuse.

¹¹ Pierre Diarra, né en 1951, Togo (MAL), responsable de formation et enseignant (à Paris) ; Tidiane Diakitè, né en 1944, Wersébougou (MAL), enseignant retraité (en France).

- Au Sénégal, « un pot de conserve à moitié vide et sale, qu'on suspendait à ton cou »¹ ; « une corde avec un petit pot en métal vide au bout »² ; « un petit bidon en métal avec une ficelle pour porter autour du cou »³ ; « une boîte de conserve ou un pot de Nescafé rempli de petits cailloux, avec une corde pour mettre autour du cou »⁴ ; « des pots en métal, avec un couvercle, qu'ils remplissaient de petits cailloux pour que ça fasse du bruit »⁵.
- En Côte d'Ivoire, « une boîte d'allumettes »⁶ et « des boîtes de conserve »⁷.
- Au Congo, également « des boîtes de conserve »⁸, auxquelles s'ajoute « une boîte de lait Guigoz remplie de grillons »⁹.



Illustration 4. « Symbole » constitué d'une boîte de conserve remplie de petits cailloux.

Reconstitution par une ancienne élève de ce qu'elle a connu à l'école primaire à Podor, au nord du Sénégal.

¹ Léontine Keita, née en 1974, Kédougou (SEN), gérante de gites.

² Oumar Diop, né en 1958, Podor (SEN), instituteur, puis cadre à l'inspection.

³ Boubacar Kane, né en 1934, Dakar (SEN), instituteur, professeur en collège et à l'université, en retraite.

⁴ Amina Sarr, né en 1992, Podor (SEN), commerçante.

⁵ Mammadou Hammedine Sarr, né en 1959, Podor (SEN), instituteur, puis directeur d'école, puis inspecteur.

⁶ Bernard Dadié, né en 1916, Grand Bassam (CDI), homme politique et écrivain.

⁷ N'guessan Jérémie Kouadio, né en 1950, Hiré-Baoulé (CDI), professeur des universités en sciences du langage.

⁸ Olivier Bidounga, né en 1941, Brazzaville (CON), retraité.

⁹ Basile Mbemba, né en 1942, Matoumbou (CON), comédien et conteur.

Un autre sous-groupe consiste en une série de 13 objets attachés autour du cou, que les informateurs désignent sous le nom de « colliers » :

- « un collier de ficelle avec au bout une sandale en plastique »¹ ;
- « un collier avec un épi de maïs, autour du cou »² ;
- « une petite chaînette avec un anneau »³ ;
- « une cordelette rouge à mettre autour du cou »⁴ ;

L'un d'entre eux, au Cameroun, attire plus particulièrement l'attention :

- « un vieux couvercle de marmite que l'on nous accrochait au cou comme un collier »⁵ ;

D'autres encore sont très spécifiques, composés par exemple de tessons de bouteille :

- « un tesson de bouteille avec un cordon, assez limé pour ne pas blesser »⁶ ;
- « un collier avec des tessons de bouteille, si tu marchais et que tu courais, ça faisait du bruit » (secteur de Bonoua, Côte d'Ivoire)⁷.

Certains, en Côte d'Ivoire, sont à base de coquilles d'escargots :

- « un collier de coquilles d'escargots qu'on te mettait autour du cou. »⁸
- « si tu parlais abouré on te mettait un collier au cou : on perçait des coquilles d'escargot et on mettait ça et d'autres choses en perle pour faire un collier qu'on te mettait autour du cou. Cette chose-là, qu'on a appelée "coquille", n'était pas une bonne chose pour nous. »⁹
- « on prenait des coquilles d'escargot, les excréments des escargots en étaient retirés et ça dégagéait une très mauvaise odeur. On en faisait un collier qu'on mettait à ton cou. »¹⁰
- « toutes sortes d'objets, en particulier la coquille d'escargot bourrée de matière puante. »¹¹

En pays Bedik, à l'extrême sud-est du Sénégal, l'école de la mission catholique avait encore une autre pratique :

- « parfois on prenait des bouses de vache, on attachait une ficelle et on suspendait ça à ton cou. »¹²
- « j'ai vu aussi deux ou trois fois une bouse de vache comme symbole. La bouse était bien séchée jusqu'à ce qu'elle devienne solide, ensuite on perçait un trou au centre pour y faire entrer une ficelle qui servait à accrocher au cou, on pouvait ainsi la porter comme une grande médaille. »¹³

¹ Moussa Sow, né en 1969, Podor (SEN), instituteur, puis animateur radio.

² Mamadou Wone, né en 1946, Podor (SEN), instituteur retraité, agriculteur.

³ El Hadji Mouhammadou Diouf, né en 1968, Saint-Louis (SEN), enseignant en lycée puis chef d'inspection.

⁴ Jean-Pierre, né en 1986, Dakar (SEN), manager de magasin (à Paris).

⁵ Élysée Dimwemwe, né en 1974, Kribi (CAM).

⁶ Pierre Sarr, né en 1954, Joal (SEN), enseignant-chercheur en lettres anciennes.

⁷ Mètié Aka, né vers 1950 (date incertaine), zone de Bonoua (CDI), producteur de cacao.

⁸ François Yangra Aboi, né en 1970, Bonoua (CDI), enseignant-chercheur en linguistique.

⁹ Mètié Aka, né vers 1950 (date incertaine), zone de Bonoua (CDI), producteur de cacao.

¹⁰ Paul Aholi, né en 1941, zone de Bonoua (CDI), médecin-pédiatre.

¹¹ N'guessan Jérémie Kouadio, né en 1950, Hiré-Baoulé (CDI), professeur des universités en sciences du langage.

¹² Léontine Keita, née en 1974, Kédougou (SEN), gérante de gîtes.

¹³ Benoît Fader Keita, né en 1986, Kédougou (SEN), monteur TV.

Il reste enfin quelques accessoires, souvent mentionnés seulement une fois ou deux. Certains étaient plus largement évoqués en Bretagne, comme par exemple les cailloux et galets, qui ne ressortent ici que 3 fois : « une pierre »¹, « une pierre avec une ficelle »², « une pierre polie, comme un galet, un peu gros, qu'on posait sur la table, qu'on pouvait garder à la main ou mettre dans son sac »³.

De même, on ne trouve que 2 pièces et médailles, beaucoup plus présentes dans la péninsule armoricaine :

« une pièce de 100 Francs, qui avait remplacé le crâne, qui était trop visible et dont c'était dur de se débarrasser. »⁴

« une pièce quelconque, ronde et plate, comme une médaille qu'on donne aux sportifs dans les compétitions, une sorte de plaque en bronze ou en cuivre ; elle était un peu jaune comme si elle était en or. »⁵

Citons ensuite, pêle-mêle, 8 autres objets, le premier au Gabon et les autres au Sénégal : « le scapulaire »⁶⁷, « une grosse et lourde croix »⁸, « un vieux bonnet qu'on devait porter »⁹, « un bracelet en plastique »¹⁰, « un petit anneau en caoutchouc »¹¹, « un petit morceau de fer »¹², « un roulement de voiture abîmé »¹³, « un poids de 3 kilos, un poids rond que l'on lance en sport »¹⁴, « une brique qu'on devait porter dans la main, mais c'était appliqué par seulement certains maîtres, dans les grandes classes »¹⁵.

Mentionnons également 3 témoins qui déclarent que le « symbole » n'était pas un objet défini, dans l'école qu'ils fréquentaient. C'était simplement :

« n'importe quel objet de rien du tout, sans valeur »¹⁶;

« n'importe quoi, remis au premier de la classe, à charge pour lui de le donner immédiatement à l'élève surpris en train de parler son dialecte »¹⁷;

¹ Fatima Wone, née en 1958, Podor (SEN), femme au foyer.

² Etienne Ndong, né en 1945, Thiès (pas de « symbole ») et Joal (« symbole »), (SEN), instituteur retraité.

³ Mamadou Diallo, né en 1943, Dakar (SEN), professeur d'histoire à l'École normale, en retraite.

⁴ Alain-Christian Bassène, né en 1976, Niaguis (SEN), enseignant chercheur en linguistique.

⁵ PS, née en 1942, Konakry (GUI), femme au foyer (en France).

⁶ Définition du Larousse : « pièce d'étoffe passée sur les épaules, descendant sur le dos et sur la poitrine, caractéristique de l'habit de certains ordres religieux ».

⁷ Kialla Yebele Rasinda, né vers 1950 (date incertaine), zone de Libreville (GAB).

⁸ Gilbert Kanté, né en 1990, Kédougou (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

⁹ Abdoulaye Dial, né en 1945, Saint-Louis (SEN), instituteur, professeur de wolof à l'université, retraité.

¹⁰ El Hadji Mouhammadou Diouf, né en 1968, Saint-Louis (SEN), enseignant en lycée puis chef d'inspection.

¹¹ Babacar Diouf, né en 1960, Diara Diolof (SEN), vigile.

¹² Philippe Ndiaye, né en 1945, Joal (SEN), instituteur à la retraite.

¹³ Philippe Ndiaye, né en 1945, Joal (SEN), instituteur à la retraite.

¹⁴ Fary Silate Ka, né en 1950, Thiel (SEN), enseignant-chercheur en linguistique, retraité.

¹⁵ Mamadou Wone, né en 1946, Podor (SEN), instituteur retraité, agriculteur.

¹⁶ Etienne Ndong, né en 1945, Thiès (pas de « symbole ») et Joal (« symbole »), (SEN), instituteur retraité.

¹⁷ Bernard Dadié, né en 1916, Grand Bassam (CDI), homme politique et écrivain.

« un petit objet, n'importe quoi pour identifier l'enfant qui le portait en dernier à la descente. C'était un petit objet, pour qu'on puisse le cacher, pour qu'il ne soit pas visible. Le maître lui-même apportait l'objet, ce n'était pas un objet fixe. »¹

Voici enfin pour terminer une anecdote racontée par un locuteur de langue bron, à Transua (au centre-est de la Côte d'Ivoire), où le « symbole » était une tortue vivante, placée sur le torse des « fautifs ».

« La tortue te mangeait la poitrine et donc certains élèves ont eu une idée : si c'est comme ça, on n'a qu'à tuer la tortue. Mais quand cela a été fait, le maître a dit : "maintenant qu'elle est morte, vous allez continuer à la porter et vous verrez si vous la préférez morte ou avec les yeux ouverts". Parce que, une tortue morte, elle pourrit et elle sent. Et quand tu as quelque chose de pourri suspendu à ton cou, tu n'as pas la paix. Ca fait que nous qui étions de jeunes élèves à l'époque, on a cessé de parler la langue bron pour parler français. »²

Au terme de ces 244 descriptions de « symbole » en Bretagne, et 134 en Afrique subsaharienne, quelques grandes lignes apparaissent assez clairement.

Tout d'abord, on trouve un objet prédominant de part et d'autre, lourd de signification : le sabot en Bretagne (le terme remplaçant même souvent celui de « symbole »), et l'os au Sénégal. Ces deux accessoires véhiculent une idée similaire d'arriération, désignant ses détenteurs comme des êtres mal dégrossis, primaires, venant de la fange en péninsule armoricaine, et proches de la bestialité en Afrique.

Les morceaux de bois de tous types, souvent dégradés, arrivent dans les deux cas en seconde position. Viennent ensuite les pancartes, plaques de carton ou de papier portant des inscriptions stigmatisantes, ou des représentations d'ânes ou de vaches. Beaucoup comportent également la mention « symbole », et se rapprochent ainsi de ce qui se pratiquait ailleurs dans l'Hexagone (la « bûchette » au Pays basque), mais aussi au pays de Galles (« Welsh Not »), en Écosse (« tessera ») ou au Japon (« hogen fuda »), ainsi que nous le verrons plus loin dans le détail.

2.3.4.2.4. Les modalités de circulation de l'objet

Le « symbole » était en règle générale attribué en premier lieu par les maîtres et maîtresses, tant en Bretagne (41 réponses sur 56) qu'en Afrique (34 réponses sur 81). Parfois c'était le directeur de l'école qui lançait la chose en début de journée (4 en Bretagne et 3 en Afrique), ou encore un surveillant (7 en Bretagne et 2 en Afrique).

Enfin, dans bien des cas (4 en Bretagne et 39 en Afrique), les élèves devaient eux-mêmes s'en charger, soit en tant que responsables de classe, soit parce que le détenteur de l'objet en fin de journée le reprenait systématiquement le lendemain matin. Plusieurs informateurs sénégalais décrivent ainsi une forme d'autogestion du « symbole » :

¹ Adama Samba Diouf, né en 1945, Ngor (SEN), instituteur et directeur d'école retraité, imam.

² Nanan Adou Monfon, né vers 1950 (date incertaine), Transua (CDI).

« L'élève qui l'avait la veille le rapportait et cherchait quelqu'un d'autre. A partir du moment où c'était institué, le maître ne s'en occupait même plus, ce sont les élèves eux-mêmes qui géraient. »¹

« Le maître attribuait le « symbole » le matin, une fois que tout le monde était en classe. Et il ne connaissait pas le porteur du « symbole » avant la descente à midi. Il ne s'en occupait pas du tout pendant les classes. Les élèves s'en occupaient entre eux. »²

« Dans la cour, le maître ne s'en occupait pas, ce sont les élèves qui géraient entre eux. »³

Mais le maître reprenait ses droits dès la fin de la matinée ou de la journée, quand le moment était venu de punir les contrevenants.

2.3.4.2.4.1. Modes de port du « symbole »

Une partie des informateurs bretons, au nombre de 120, fournissent des informations sur le mode de port du « symbole ». Certains citent deux possibilités, selon les objets concernés, ce qui donne un total de 134 réponses :

- le « symbole » était caché dans la poche : 53 témoins (39,55 %),
- il était accroché autour du cou : 50 informateurs (37,31 %), dont 3 précisent qu'il pendait dans le dos et non à l'avant ;
- on le tenait dans la main : 15 personnes (11,19 %) ;
- il était accroché dans le dos : 11 citations (8,21 %) ;
- l'objet (une croix) était mis dans la bouche de l'élève : 1 cas ;
- on le mettait où on voulait : 1 cas également.

En Afrique, nous disposons de 107 réponses, qui se répartissent comme suit :

- le « symbole » était suspendu au cou : 68 témoins (63,55 %) ;
- on le tenait dans la main : 16 citations (14,95 %), dont 1 où il est précisé que le porteur le cachait derrière son dos ;
- on le cachait dans la poche : 10 informateurs (9,35 %) ;
- on le mettait où on voulait : 8 personnes (7,48 %) ;
- on le cachait dans son sac : 3 mentions (2,8 %) ;
- il était accroché dans le dos : 1.
- on le portait sur la tête : 1 (un vieux bonnet).

Si les réponses se partagent de façon assez équilibrée en Bretagne entre ceux qui devaient porter le « symbole » autour du cou et ceux qui le cachaient dans leur poche, il n'en va pas de même en Afrique où dans la très grande majorité des cas il était accroché en pendentif.

Ces chiffres nous renseignent sur la visibilité de l'objet, un élément qui a bien entendu une incidence sur les techniques mises en œuvre par les élèves pour se débarrasser de la chose.

En Bretagne,

- dans 64 cas, l'accessoire était visible, et cela induisait une mise à l'écart de l'enfant, qui devenait partout indésirable car susceptible de le repasser à autrui ;

¹ Harouna Sy, né en 1959, Tiguéré (SEN), sociologue, enseignant à la FASTEF.

² Adama Samba Diouf, né en 1945, Ngor (SEN), instituteur et directeur d'école retraité, imam.

³ Ibou Diallo, né en 1945, Dakar (SEN), professeur d'histoire en lycée, en retraite.

- dans 58 cas, les informateurs déclarent que l'objet était caché¹, et le travers de la méthode était alors différent : le détenteur du « symbole » pouvait alors élaborer des stratégies pour piéger plus facilement ses camarades, comme nous le verrons dans le détail un peu plus loin.

En Afrique, le « symbole » était très majoritairement visible, avec 76 réponses en ce sens contre 22 pour une dissimulation de l'objet. Là encore, le principe était d'abord d'humilier celui qui le portait autour du cou, d'autant plus qu'il s'agissait souvent d'un os, éventuellement pourrissant.

Voici quelques-unes des nombreuses remarques commentant l'obligation d'affichage de l'accessoire au Sénégal :

« C'était interdit de le cacher. Il fallait que tout le monde voie que c'est toi qui avais le symbole. »²

« On n'avait pas le droit de le cacher, ni dans la classe ni dans la cour de l'école. »³

« On n'était pas autorisé à le cacher, il fallait que ça se voie et tu devais aller partout avec. »⁴

« On le mettait autour de son cou, il était interdit de le tenir à la main, il devait être visible, les enseignants ne voulaient pas qu'on le cache, ils nous disaient d'assumer. »⁵

« On n'avait pas le droit de le cacher, il fallait que ce soit visible, pour ne pas tromper les autres, mais aussi pour bien porter la honte. »⁶

« Il fallait qu'on le voie pour que l'élève ait honte devant ses camarades. »⁷

« Le "collier" se portait autour du cou. L'os se tenait à la main. On ne pouvait pas le cacher, à l'école il fallait que tout le monde voie car c'était une sorte d'humiliation. »⁸

Il en allait de même au Mali, en Mauritanie et en Gambie :

« On ne pouvait pas cacher le symbole, il fallait que ça soit visible pour qu'on puisse se moquer de la personne qui l'avait et qu'on se sente obligé de parler français. »⁹

« On ne pouvait pas le cacher, on ne pouvait même pas poser la main dessus, il fallait que tout le monde voie. »¹⁰

« Il était formellement interdit de le cacher, on n'avait même pas le droit de le cacher dans les habits. »¹¹

¹ La visibilité n'est pas toujours précisée pour les objets portés dans la main. Certains pouvaient en effet être visibles de tous, par exemple quand il s'agissait de bâtons de bois, mais d'autres pouvaient être cachés. Je n'ai pris en compte que les exemples où une réponse claire était donnée sur ce point.

² Cheikh Diarra, né en 1944, Saint-Louis et Thiès (SEN), instituteur et directeur d'école en retraite.

³ Sydia Sy, né en 1983, Taredji (SEN), directeur de centre culturel.

⁴ Benoît Fader Keita, né en 1986, Kedougou (SEN), monteur TV.

⁵ Bill Jepherson Malou, né en 1993, Goudomp (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

⁶ Ibrahima Sarr, né en 1981, Sokone (SEN), enseignant chercheur en sociolinguistique.

⁷ Mbacké Diagne, né en 1957, Guinguinéo (SEN), enseignant-chercheur en linguistique.

⁸ Moussa Sow, né en 1969, Podor (SEN), instituteur, puis animateur radio.

⁹ Pierre Diarra, né en 1951, Togo (MAL), responsable de formation et enseignant (à Paris).

¹⁰ Oumou-Dioro Ly, née en 1946, Kaedi (MAU), psychologue retraitée.

¹¹ Nestor Fall, né en 1995, Kanifing (GAM), étudiant au moment de l'enquête en 2017

2.3.4.2.4.2. Périmètre des poursuites

A la fin de la journée, en Bretagne, le détenteur du « symbole » le rendait au maître selon 39 informateurs parmi les 49 qui ont répondu à cette question, 9 autres le ramenaient à la maison et 1 mentionne qu'il le gardait à l'internat.

La situation est sensiblement différente en Afrique, où seules 26 personnes sur 80 ont répondu que l'objet était rendu au maître en fin de journée. Les 54 autres devaient rentrer chez eux en le portant, et parfois même le conserver autour du cou pour dormir. Ils étaient aussi généralement autorisés à tenter de s'en débarrasser en épiant leurs camarades en chemin, voire dans leurs maisons. Le chemin de l'école était souvent le lieu de tous les dangers, quand les élèves se détendaient et se laissaient aller à s'égayer dans leur langue. Le moment était alors propice pour les infortunés qui, s'étant retrouvés en possession du symbole en fin de journée, pouvaient espérer le repasser à un autre :

« Selon la décision du maître, le dernier à le porter lui ramenait le « symbole » ou, plus souvent, le ramenait à la maison dans l'espérance de choper quelqu'un qui parle en langue sur la route et de s'en débarrasser avant le matin, le plus vite possible. »¹

« Il était interdit de parler wolof en classe, dans la cour, mais le symbole se pratiquait aussi sur le chemin de l'école. »²

« Le dernier à le porter dans la journée rentrait à la maison avec. Ça continuait en dehors de la classe, sur le chemin de l'école, même le soir. »³

« Il était même interdit de parler sa langue sur le chemin de l'école : on pouvait te donner le symbole en pleine rue !! »⁴

« On pouvait attraper le symbole même sur le chemin de l'école. On s'épiait, on se cachait pour attraper les autres. »⁵

« Dès qu'on l'avait on ne dormait pas. Il fallait se lever très tôt le matin pour aller se cacher sur la route et en choper un autre. »⁶

Etc.

En bien des villages les détenteurs du « symbole » poursuivaient leurs camarades jusqu'à leurs foyers :

« Le dernier à porter le symbole le ramenait chez lui en fin de journée et la cour de l'école se déplaçait dans ce quartier-là le soir, en quelque sorte. Celui qui l'avait pouvait épier les autres jusque dans leur maison pour leur refiler le symbole. »⁷

« On pouvait attraper quelqu'un même au village ! Et même dans sa maison. On pouvait aller chez un autre élève, être à l'affût, et si on entendait quelqu'un parler sereer, on lui refilait le symbole. Mais c'était rare, c'était surtout à l'école. Ça dépendait des maîtres. Pour certains ça s'arrêtait à l'école, pour d'autres ça continuait à l'extérieur. »⁸

¹ Benoît Fader Keita, né en 1986, Kedougou (SEN), monteur TV.

² Sakho Becaye, né en 1954, Dakar et Saint-Louis (SEN), inspecteur de l'éducation en retraite.

³ Pierre Sarr, né en 1954, Joal (SEN), enseignant-chercheur en lettres anciennes.

⁴ Seydina Hamjatou Kane, né en 1958, Podor (SEN), enseignant puis cadre à l'inspection.

⁵ Henri Sarr, né en 1964, Palmarin (SEN), charpentier-pailleux.

⁶ William Diatta, né en 1964, Enapore (SEN), enseignant-chercheur en biologie.

⁷ Pierre Diarra, né en 1951, Togo (MAL), responsable de formation et enseignant (à Paris).

⁸ Philippe Ndiaye, né en 1945, Joal (SEN), instituteur à la retraite.

« On se piégeait aussi jusqu'à la maison. Même dans l'enceinte de la maison, certains épiaient pour attraper les autres et leur refiler le symbole. »¹

« On a un peu exagéré avec le symbole. On devait le ramener à la maison et celui qui l'avait pouvait épier ses camarades chez eux, de l'autre côté de la palissade. Évidemment ils parlaient en sereer en famille dans la case puisque les parents ne parlaient pas français. Mais l'autre rentrait alors dans la case et disait "prends le symbole !" »²

« Bien sûr que j'ai eu le symbole. Car tout le monde parlait sereer mais en cachette. Une fois j'ai eu le symbole et je l'ai ramené à la maison. J'étais à l'affût d'un autre élève au village. Je vois deux enfants ensemble, dont l'un qui était dans ma classe, et je savais qu'ils parlaient sereer même si je ne les entendais pas. Je l'attrape donc mais il refuse de prendre le symbole car je ne l'ai en réalité pas entendu. J'ai alors attendu la nuit, et pendant la nuit, je suis allé chez lui et j'ai lancé le symbole dans sa cour par-dessus la palissade. Le matin l'autre l'a trouvé, et son copain lui a dit qu'il devait l'accepter car ils avaient parlé sereer ensemble. Et j'étais donc très heureux de m'être débarrassé du symbole ! »³

Les élèves qui n'avaient d'autre choix, finalement, que de rentrer chez eux « symbole » au cou ou à la main, étaient souvent quittes pour quelques misères supplémentaires :

« Au début, le dernier à le porter le rendait au maître en fin de journée. Mais à partir du CE1, les élèves devaient le ramener à la maison pour montrer aux parents qu'ils n'avaient pas bien travaillé. »⁴

« Le dernier à le porter le ramenait à la maison le soir, et tout le monde était au courant. »⁵

« On le ramenait à la maison et ça continuait même entre frères. Le grand frère bastonnait celui qui avait le symbole. »⁶

« A la maison l'élève se couchait avec le symbole et se réveillait avec ça autour du cou car il devait le garder la nuit. »⁷

« Si c'est toi qui étais le dernier jusqu'à la fin de la journée, alors c'était toi qui dormais avec pendant la nuit. Tu dormais avec ça jusqu'au lendemain, et le lendemain tu le donnais à quelqu'un d'autre. »⁸

Certains allaient même jusqu'à mettre la méthode en application chez eux, au détriment des frères et sœurs plus jeunes ou des parents :

« Le symbole s'appliquait même parfois à la maison car les frères et sœurs plus âgés veillaient à ce que le symbole y soit aussi pratiqué. C'était une sorte de continuité de

¹ Harouna Sy, né en 1959, Tiguéré (SEN), sociologue, enseignant à la FASTEF.

² Etienne Ndong, né en 1945, Thiès (pas de « symbole ») et Joal (« symbole »), (SEN), instituteur retraité.

³ Philippe Ndiaye, né en 1945, Joal (SEN), instituteur à la retraite.

⁴ Yakhya Sangare, né en 1949, Kaolack (SEN), receveur des postes en retraite.

⁵ Seydina Hamjatou Kane, né en 1958, Podor (SEN), enseignant puis cadre à l'inspection.

⁶ Jean-Pierre, né en 1986, Dakar (SEN), manager de magasin (à Paris).

⁷ Pierre Sarr, né en 1954, Joal (SEN), enseignant-chercheur en lettres anciennes.

⁸ Léontine Keita, née en 1974, Kédougou (SEN), gérante de gîtes.

l'apprentissage. Les parents étaient d'accord mais ils ne comprenaient pas grand-chose. Les grands frères et grandes sœurs se chargeaient de ça. »¹

Signalons que quelques exemples de pratiques comparables sont donnés en Bretagne, où le symbole arrivait parfois à s'immiscer jusque dans la vie familiale :

« A la maison, je me souviens, ma pauvre mère ne savait pas beaucoup de français, et on lui donnait le symbole quand elle parlait breton. Oui, [on faisait ça] avec mes sœurs, qui étaient chez les religieuses à Bourbriac. Et pourtant elles aimaient parler breton. Mais c'était une sorte de... ah... je ne peux pas... je ne sais pas. Comment dire ça en breton ? Mais, quoi, mais parler en breton, à cette époque-là... (...) Pendant les vacances on donnait le symbole à la maison. Une habitude prise à l'école, quoi. Oui oui. On parlait français à la maison. Et ma grand-mère ne savait pas un mot de français. Alors il y avait des disputes à table. Et mon père, alors, disait : "quand même, quand il y a quelqu'un qui ne sait pas du tout le français, vous devriez jouer en breton". »²

Nous verrons plus loin que le *tally stick*, équivalent du symbole imposé par les Anglais en Irlande, faisait aussi irruption dans les foyers, de manière plus intrusive encore.

2.3.4.2.5. Les corollaires de la pratique

2.3.4.2.5.1. Stratégies pour se débarrasser du symbole

Nul n'aimait, assurément, écopier du symbole, que ce soit à cause de la honte générée ou de la perspective d'une éventuelle punition en fin de récréation ou de journée. Différentes stratégies étaient alors mises en œuvre pour se débarrasser de l'objet.

En Bretagne, beaucoup parlent simplement de le cacher pour ne pas être repérés, sans quoi les autres prenaient la fuite et il devenait impossible de s'en défaire :

« Je savais à peu près lesquels avaient la vache, si bien que je m'enfuyais d'eux. »³

« Quand tu savais qui l'avait, tu avais peur : "celui-là va me la passer !" Si bien que tu t'éloignais de lui. Tu oubliais et aussitôt il était près de toi, et aussitôt il te le refilait. Si tu veux c'était un peu un jeu, mais un jeu... (...). Quand tu te rappelais, tu essayais de l'éviter, certainement. »⁴

Plus nombreux encore sont ceux qui indiquent que la manœuvre la plus courante pour piéger un camarade était de s'approcher d'un groupe et de s'adresser à eux en breton, de telle sorte qu'ils répondent de même en langue maternelle :

¹ Pierre Sarr, né en 1954, Joal (SEN), enseignant-chercheur en lettres anciennes.

² ELG, né en 1934 ou 1935, Bourbriac (CdA). Transcription d'enregistrement Klaoda an Du, traduit du breton.

³ Pierre Struillou, né en 1916, Plonéour-Lanvern (SF). Transcription enregistrement Andrev Daniel, traduit du breton.

⁴ Roger Cariou, né en 1935, Plonéour-Lanvern (SF). Transcription enregistrement Andrev Daniel, traduit du breton.

« Le danger venait de la cour de récré où certains, déjà pris, faisaient exprès de parler breton pour avoir des réponses en breton et refilet le collier. »¹

« Celui qui était dans la cour, celui qui l'avait attrapé avant, avait le droit d'essayer de pousser les autres à parler en breton. (...) Et c'est le breton qui te venait à la bouche. Tu n'étais pas capable de t'empêcher de parler breton puisque lui te parlait en breton. Parler français, c'était "du chiqué". »²

« Et vraiment, parfois on était assez méchants, on allait exprès leur parler en breton pour qu'ils nous répondent. Et quand ils avaient répondu, on disait : « tiens mon gars ! Voilà ! Arrange-toi avec celui-là maintenant ! »³

« Alors nous on s'arrangeait avec un autre, et on lui disait : "va parler avec lui, fais lui parler breton", et là tu allais à côté, exprès pour le lui refilet. »⁴

« Comme le catéchisme était fait en breton, tu posais une question aux camarades quand tu avais attrapé la vache, tu lui disais : "mais, dis-moi, mon gars, tu connais ton catéchisme ?". "Oui". "Attends, je vais te poser une question". Et il répondait en breton. "Maintenant, tiens, voilà la vache !". C'est comme ça qu'on l'attrapait. »⁵

« Avant le déjeuner il y avait une demi-heure d'étude, ou trois quarts d'heure. Et j'avais un devoir quelconque à terminer. (...) Si bien que je lui demande alors en breton : "tu me donneras ton porte-plume quand tu auras fini tout à l'heure ?". C'était un de mes copains et il avait fini son travail. A l'époque c'était une pièce de deux sous qui servait de symbole. Quand il a eu fini, qu'est-ce qu'il a fait, il me met la pièce sur le col de son porte-plume, voilà ! Gast⁶ ! C'est lui qui l'avait ! Et il avait trouvé un autre pigeon. »⁷

« Il attendait, et parfois il cherchait, même par trahison, à pousser un camarade à lâcher un mot de breton ou deux. Par exemple, il demandait : "comment que t'appelles ça en breton ? Je suis sûr que tu sais pas !". "Si", répondait l'autre. Et il avait parlé breton ! Si bien qu'il devait prendre le symbole. De temps en temps il y avait des disputes : "Non, c'est pas vrai, j'ai pas parlé breton". "Si, c'est vrai, menteur !". Et la plupart du temps cette discussion enflammée se terminait pas des coups de poing ou des coups de pied. »⁸

Parfois on allait jusqu'à provoquer des bagarres, ou toute situation propice à un relâchement linguistique :

« L'on voyait certains trouver des combines pour faire tomber tel ou tel dans le piège.

Par exemple : l'un allait provoquer un autre et on s'interposait. Comme par hasard

¹ Stanis Mogn Bihan (Stanislas Le Moigne), né en 1915, Saint-Derrien (nord-Finistère). Questionnaire Rozenn Milin rempli par son fils Roland Mogn.

² Pierre Struillou, né en 1916, Plonéour-Lanvern (SF). Transcription enregistrement Andrev Daniel, traduit du breton.

³ René Creignou, né en 1905 ou 1906, Saint-Pol-de-Léon (NF), enregistrement Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁴ Louis Cuzon, né en 1913, Pluguffan (SF), transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

⁵ Pierre Tanniou, né en 1912, Langolen (SF), transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

⁶ Juron en breton.

⁷ JC, né en 1933, Châteauneuf-du-Faou (SF), enregistrement Gurban Lozac'h. Traduit du breton.

⁸ Abel Omnès, né en 1913, Plouégat-Guerrand (CdA). Aberwan, « Ar simbol » in *Ouest-Éclair*, 1941. Traduit du breton.

intervenait le véritable possesseur de la coquille, qui pouvait ainsi surprendre un mot de breton sorti par inadvertance de la bouche de l'écolier provoqué. »¹

Les techniques étaient rigoureusement les mêmes en Afrique : cacher le « symbole », parler en langue maternelle et pousser d'autres élèves à la faute.

Nous avons vu plus haut que dans la grande majorité des cas le « symbole » devait être visible afin que l'enfant en soit humilié, mais une conséquence de ce port ostentatoire est qu'il était dès lors difficile de s'approcher des camarades pour les surprendre :

« Certains voulaient que ce soit très visible, mais alors les autres vous fuyaient comme la peste. »²

« On n'avait pas le droit de le cacher, il fallait que ça se voie, car quand on le cachait c'était plus facile de trouver un remplaçant. »³

Il arrivait donc que, à l'insu de leurs maîtres, les élèves dissimulent l'objet afin de s'en débarrasser plus facilement :

« Cacher le symbole n'était pas autorisé, mais quelquefois, par ruse, on le dissimulait pour surprendre ou piéger plus facilement un autre fautif. »⁴

« Le collier de maïs se portait autour du cou, mais les autres, le bâton et la brique, se gardaient dans la main. On n'avait pas le droit de les cacher mais on essayait quand même pour que les gens ne voient pas qu'on avait le symbole, et qu'on puisse les attraper. Bien sûr, la brique était impossible à cacher. »⁵

Et parfois la technique était pleinement approuvée par les instituteurs :

« Le maître lui-même apportait l'objet. C'était un petit objet, qu'on pouvait cacher pour piéger les autres. Car sinon, s'ils le voyaient, ils ne parlaient pas en wolof quand on approchait. »⁶

« Certains maîtres autorisaient à cacher l'objet pour surprendre les gens qui parlaient le sereer, le wolof. »⁷

« On avait le droit de le cacher sous sa chemise, dans sa poche, pour attraper les autres. »⁸

« On pouvait le mettre dans sa poche, dans la main, le sac... mais toujours caché pour que les autres ne le voient pas, afin de pouvoir le redonner au premier qui ne s'exprimerait pas en français. »⁹

« Le gamin qui l'avait cachait le symbole derrière son dos et s'adossait à un arbre pour qu'on ne voie pas qu'il avait le symbole, pour pouvoir le donner à un autre. »¹⁰

Lorsque l'objet était dissimulé, la stratégie fonctionnait à plein :

¹ Jean Le Du, né en 1939, Laz (CF), in *Facéties de chenapans*, Imprimerie Ouestelio, 2019, p. 35.

² Philippe Ndiaye, né en 1945, Joal (SEN), instituteur à la retraite.

³ Frère Ambroise Coly, né en 1967, Ziguinchor (SEN), enseignant et principal de collège. Pratiquait encore le « symbole » lors de l'enquête sur le terrain en 2017.

⁴ N'guessan Jérémie Kouadio, né en 1950, Hiré-Baoulé (CDI), professeur des universités en sciences du langage.

⁵ Mamadou Wone, né en 1946, Podor (SEN), instituteur retraité, agriculteur.

⁶ Adama Samba Diouf, né en 1945, Ngor (SEN), instituteur et directeur d'école retraité, imam.

⁷ Philippe Ndiaye, né en 1945, Joal (SEN), instituteur à la retraite.

⁸ Henri Sarr, né en 1964, Palmarin (SEN), charpentier-pailleur.

⁹ Tidiane Diakité, né en 1944, Wersébougou (MAL), enseignant retraité (en France).

¹⁰ Fary Silate Ka, né en 1950, Thiel (SEN), enseignant-chercheur en linguistique retraité.

« On le cachait, et on s'introduisait dans le groupe, on piégeait les copains. »¹

« Ce qui nous intéressait, c'était les groupes, les jeux pendant la récréation, car on se lâchait pendant les jeux et on parlait en langue maternelle. »²

Mais il arrivait que le stratagème ait des failles :

« On le cachait dans la poche ou ailleurs, mais la poche était trop petite et l'objet se voyait. »³

« Quand je l'avais le soir, je le ramena le matin et je le cachais sous un pull-over. J'essayais de faire qu'on ne le voie pas pour pouvoir attraper quelqu'un d'autre plus facilement. Mais on voyait toujours la corde qui dépassait ! »⁴

« Même quand on devait le porter autour du cou, on se débrouillait pour le cacher dans sa chemise. Mais de toute façon tout le monde savait qui l'avait et on se protégeait pour ne pas le prendre. »⁵

« On le cachait dans son sac, par exemple. Mais tout le monde savait qui avait le symbole de toute façon. »⁶

« Dès que tu commençais à parler wolof, on soupçonnait que c'était toi qui avais le symbole. Car évidemment on pouvait parler wolof quand on l'avait, vu qu'on ne pouvait pas le recevoir deux fois. »⁷

2.3.4.2.5.2. Surveillance, dénonciations et autres coups bas

L'ambiance n'était pas très sereine dans certaines cours d'école de Bretagne :

« Tous les enfants qui avaient la vache, ils étaient là en train d'épier les autres pour pouvoir leur passer, alors c'était épouvantable. »⁸

« Vous ne voyez pas comment il faisait avec les enfants : il les mettait à se faire du mal les uns aux autres; pour se défendre il fallait en attraper un autre qui parlait breton pour lui donner la vache »⁹.

« La présence de cette "vache" était un véritable cauchemar. Elle introduisait une atmosphère de suspicion, de délation et était à l'origine de divisions et de bagarres violentes. »¹⁰

Ici on décrit des surveillants qui patrouillent, là des enfants désignés pour garder l'œil sur les autres :

¹ Saliou Ndour, né en 1957, Diourbel (SEN), enseignant en lycée puis enseignant-chercheur.

² Amadou Fall, né en 1951, Tivaouane (SEN), professeur d'histoire à la FASTEF, en retraite.

³ Boubacar Niane, né en 1949, Ndoffane (SEN), sociologue de l'éducation à la FASTEF, en retraite.

⁴ Bill Jepherson Malou, né en 1993, Goudomp (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

⁵ Pierre Sarr, né en 1954, Joal (SEN), enseignant-chercheur en lettres anciennes.

⁶ Gora Dia, né en 1960, Dakar (SEN), conservateur à l'IFAN.

⁷ Ibrahima Thioub, né en 1955, Mbour (SEN), instituteur, enseignant dans le secondaire, enseignant-chercheur en histoire, en retraite.

⁸ Femme du sud-Finistère, enregistrement par Gaëlle Martin et Suzanne Lozac'h en 2001 à Ergué-Gabéric, déposé à Dastum. Traduit du breton.

⁹ Marie-Louise Kerankailharec, née en 1923, Saint-Yvi (SF), in Aline Gleoneg, *Heol an ed-du*, Hor Yezh, 1997, p. 118. Traduit du breton.

¹⁰ Jean Le Du, Né en 1939, Laz (SF), in Jean Le Du, *Facéties de chenapans*, imprimerie Ouestelio, 2019, p. 35.

« Il y avait deux "gendarmes" dans la cour, à Landaul. Deux gars qu'on désignait tous les jours. Celui qui parlait breton, ben, on lui donnait une pièce de deux sous, deux sous noirs, là, en bronze. Il y avait deux gars qui se promenaient dans la cour partout. »¹

« Il y avait des mouchards. Les enfants étaient occupés à jouer aux billes, donc ils ne se rendaient pas compte qu'ils parlaient breton. Ils se faisaient attraper et on leur remettait le symbole. »²

« Deux mouchardes anonymes étaient chargées de surveiller les autres. »³

Les infortunés qui devaient porter l'objet se retrouvaient isolés, d'une part parce que les autres les fuyaient, et d'autre part parce qu'ils étaient généralement privés de jeux :

« si on n'aimait pas quelqu'un on lui filait "la vache". »⁴

« on le montrait du doigt : "c'est lui qui a la vache, c'est lui qui a la vache". Si bien qu'on ne s'approchait pas de lui. Il avait du mal à s'en débarrasser sur un autre. »⁵

« Avec cette vache dans sa poche, le gars est entravé. Il lui est interdit de jouer dans la cour de récréation. Il doit maintenant être sur le qui-vive, comme un chat qui chasse la souris, ou un chien sur un nid de perdrix. Qui le premier lâchera un mot de breton ? - Tu as causé breton... Attrapé ! Et la vache change de crèche, change de poche, si vous préférez. »⁶

« Tu restes comme un chat qui chasse les souris, quoi, à écouter les autres jouer. Et quand tu en entends un parler breton, "tiens, tu as parlé breton !" En principe, tant que tu n'avais pas attrapé un autre, tu gardais le symbole, et tant que tu avais le symbole, tu n'avais pas le droit de jouer. »⁷

Bien que dans beaucoup d'écoles le « symbole » circulât sans l'intervention des maîtres, dans d'autres les dénonciations étaient monnaie courante :

« Oui, il fallait moucharder. »⁸

« On incitait les élèves à se dénoncer entre eux. »⁹

« Souvent, ils étaient bien vus en dénonçant. »¹⁰

« En cours de journée ils se passaient ce symbole-là de l'un à l'autre et le dernier qui l'avait le soir, il attrapait pour tout le monde. Alors entre eux ils se dénonçaient automatiquement de façon à ne pas garder le morceau de bois jusqu'à la fin. »¹¹

« En fin de semaine chacun devait dire à qui il l'avait refilé pour qu'ils soient tous punis. »¹²

¹ Homme né en 1917, Landaul (M), enregistrement Patrick Malrieu, déposé à Dastum. Traduit du breton.

² RLB, né en 1933, Saint-Nicodème (CdA), questionnaire Rozenn Milin.

³ Mme LV, scolarisée en 1940 à Bulat-Pestivien (CdA), notes Klaoda an Du.

⁴ François Le Baut, né en 1918, Quéménéven (SF), questionnaire Gérard Prémel.

⁵ Louis Cuzon, né en 1913, Pluguffan (SF), transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

⁶ Jacques Dourmap (Tad Medar), né en 1908, Lanarvily (NF). In *An tri aotrou*, Publication Père Medar, Couvent des Capucins, Guingamp, 1981. Traduit du breton.

⁷ Jean Dourmap, né en 1907, Lesneven (NF), enregistrement Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁸ Henriette, née en 1913, Saint-Yvi (SF), in Aline Gleoneg, *Heol an ed-du*, Hor Yezh, 1997, p. 118. Traduit du breton.

⁹ ALL, né en 1946, Lanmérin (CdA), témoignage reçu par mail.

¹⁰ Louis Tilly, né en 1907, Gurunhuel (CdA), questionnaire Gérard Prémel.

¹¹ LP, né en 1950, à propos de son père, scolarisé dans le Morbihan (Baud ?). Enregistrement CRBC.

¹² Goulven Le Bars, né en 1925, Plouarzel (NF), enregistrement et questionnaire Rozenn Milin.

« Mon grand-père, né au début des années 20, m'en a souvent parlé, de cette pièce trouée portée autour du cou suite à la dénonciation d'un de ses camarades. »¹

« La vache était dans ses mains jusqu'à ce qu'il trouve un autre qui parle breton et qui était obligé de la prendre. Si l'autre ne la prenait pas, il allait le dire au surveillant qui était dans la cour : "j'ai entendu celui-là parler breton, et il ne l'a pas prise". »²

Même quand le « symbole » n'était pas en vigueur, on dénonçait celles et ceux qui parlaient breton :

« L'un dénonçait l'autre et disait : "celui-ci, celle-ci a parlé breton en rentrant à la maison, ou en allant à l'école". Il fallait faire attention ! »³

« J'ai été dénoncée à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. »⁴

« On se dénonçait entre rivales. Celle qui dénonçait pensait qu'elle aurait été mieux vue avec la sœur. On ne dénonçait pas ses vraies copines. »⁵

« Ceux du bourg dénonçaient ceux de la campagne. Ils se considéraient comme bourgeois. »⁶

Si la plupart semblent avoir accepté le système tel qu'il était pratiqué, plusieurs ne manquent pas de critiquer cet aspect, qui les forçait à se dénoncer entre eux :

« Nous nous faisons attraper par ce système de délation instauré entre les enfants et qui était ignominieux. »⁷

« Le système de délation fonctionnait tout seul. (...) Je protestais : vous croyez que c'est un exemple d'apprendre aux élèves à dénoncer leurs camarades ? »⁸

« Ça c'est une chose épouvantable, c'est une chose épouvantable, te faire chercher un autre, dénonciation, comme on dit. Ça c'est triste. Ça c'est le pire souvenir que j'ai de l'école. »⁹

Même Goulven Le Bars, pourtant favorable au « symbole » et devenu très hostile à sa propre langue maternelle, trouve à y redire :

« C'était vache. Dénoncer tout le monde et puis... il fallait dénoncer son meilleur copain des fois. »¹⁰

Seul un témoin mentionne que son maître ne tolérait pas les dénonciations :

« Les enfants étaient punis par l'instituteur quand ils dénonçaient les autres »¹¹.

Et deux autres affirment avoir refusé d'appliquer le principe :

« Non, on ne se "vendait" pas. »¹²

¹ Yannick Bigouin, à propos de son grand-père Yves Le Ru, né en 1920, Plouarzel (NF), questionnaire Rozenn Milin.

² Corentin Andro, né en 1916, Plonéour-Lanvern (SF), transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

³ Jeanne Corbidou, née en 1921, Saint-Yvi (SF), in Aline Gleoneg, *Heol an ed-du*, Hor Yezh, 1997, p. 111. Traduit du breton.

⁴ Yvette Le Beuzit, née en 1928, Locmaria-Berrien (SF), questionnaire Gérard Prémel.

⁵ Simone Andro, née en 1921, Plomeur (SF), questionnaire Gérard Prémel.

⁶ JLG, né en 1948, Carnoët (CdA), notes Klaoda an Du.

⁷ Maryvonne Quéméré-Jaouen, née en 1910, Quimper (SF), texte publié dans le bulletin de l'association *Foën-Izella* n° 20.

⁸ Guillaume Kergourlay, né en 1926, Elliant (SF), in Guillaume Kergourlay, *Le pays des vivants et des morts*, Ah Here, Plougastel-Daoulas, 2001 (2^e édition).

⁹ Jean-Louis Lallouët, né en 1920, Pleyben (SF), vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

¹⁰ Goulven Le Bars, né en 1925, Plouarzel (NF), enregistrement et questionnaire Rozenn Milin.

¹¹ Pierre Le Boulc'h, né en 1921, Mellionec (CdA), questionnaire Gérard Prémel.

¹² Jean L'Helgouarch, né en 1912, Plonéour-Lanvern (SF), questionnaire Gérard Prémel.

« On n'avait pas envie que les autres soient punis donc on ne les dénonçait pas. En général on ne le faisait pas. Il n'y a que si l'instit' entendait, qu'on avait le symbole, ou alors quelqu'un de malveillant. On ne se dénonçait pas entre bretonnants. »¹

Sinon il restait la manière forte, c'est-à-dire des représailles, pour régler les comptes avec celui qui avait dénoncé un camarade :

« Celui qui avait eu le malheur de suspendre la vache au cou d'un autre garçon, quand il se retrouvait hors de l'école et loin des regards du maître, attrapait une raclée devant tout le monde. Cette façon de faire était plus efficace que des discours (eussent-ils été des discours en breton) pour soumettre le gars et lui expliquer le problème. »²

« Il y avait un gars, Grégoire, un jour je lui avais donné la vache. Vlan ! Il la jette dans le jardin de l'école. Si bien que quand on est rentrés en classe :

- qui est-ce qui a la vache ? Qui a le morceau de bois ?
- oh... moi je l'ai donné mais...

Alors il me regarde. Et... j'ai pas osé dire son nom, je ne lui ai pas donné son nom car sinon j'aurais eu des coups en sortant de l'école pour rentrer à la maison. C'était pas marrant, toujours, hein. »³

« Un jour je me suis battu parce que celui à qui j'avais passé le symbole estimait que ce n'était pas juste, si bien qu'on est allés se battre. Et Butunig nous a donné à chacun huit jours de tours de cour. Alors on était bien, avec ça ! Huit jours de tours de cour ! »⁴

Mentionnons aussi que les plus jeunes étaient des cibles faciles régulièrement dupées :

« Celui qui avait le sabot essayait de le mettre à un autre dans sa poche quand il l'entendait parler breton. Mais l'autre, si c'était un grand, il envoyait promener le petit : "garde ton sabot si tu veux !" Et le petit était toujours berné avec le sabot dans sa poche. »⁵

« On s'arrangeait pour donner le sabot à un petit qui ne pouvait pas se défendre et qui était puni en fin de journée. »⁶

« Les petits prenaient pour les autres car les grands costauds les forçaient toujours à prendre le symbole. »⁷

« Si tu étais plus petit qu'un grand que tu avais attrapé à parler breton, eh ben, il ne le prenait pas ! »⁸

¹ JM, née en 1958, Kernével, Rosporden (SF) questionnaire Rozenn Milin.

² Albert Le Lidec, né en 1924, probablement Langonnet (M), témoignage écrit adressé à Mikael Madeg. Traduit du breton.

³ Yves Géléoc, né en 1926, Kerlouan (NF), enregistrement par son fils Bernez Géléoc. Traduit du breton.

⁴ Jean Doumap, né en 1907, Lesneven (NF), enregistrement Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁵ Henri Morvan, à propos de son frère Yves Morvan, né en 1919, Maël-Pestivien (CdA), vidéo Rozenn Milin. Traduit du breton.

⁶ Pierre Le Boulc'h, né en 1921, Mellionec (CdA), questionnaire Gérard Prémel.

⁷ Émile Guillou, né en 1929, Moëlan-sur-Mer (SF), questionnaire Rozenn Milin, rempli par son fils Germain Guillou.

⁸ Yves Géléoc, né en 1926, Kerlouan (NF), enregistrement par son fils Bernez. Traduit du breton.

« Parfois, les plus forts ne se gênaient pas pour la glisser de force dans la poche d'un plus faible et, évidemment, la punition que subissait le possesseur de l'objet en fin de récréation ou en fin de journée pouvait être complètement injustifiée. »¹

« C'est là que j'ai senti l'injustice ! Les petits avaient toujours le symbole en fin de récréation parce qu'ils n'étaient pas assez forts. C'est par la force que le symbole était imposé par les grands. »²

L'écrivain Guillaume Kergourlay, qui a connu le « symbole » à Elliant dans le sud-Finistère, juge sévèrement les propagateurs de ces pratiques :

« J'ai honte pour ceux qui ont eu l'idée de mettre au point un tel système. Honte pour ceux qui l'ont appliqué. Instaurer la délation entre les enfants est aussi criminel que pervers. »³

La situation était peu ou prou la même dans les cours de récréation d'Afrique subsaharienne francophone, où la présence du « symbole » pesait sur les ébats des enfants, ainsi que le décrit l'écrivain ivoirien Bernard Dadié dans son récit autobiographique *Climbié* :

« Au milieu de cette mêlée insouciant, de ces ébats tumultueux, de ces poursuites effrénées, de ces luttes au cours desquelles l'on parlait si facilement les dialectes comme pour se donner du courage, on ne voyait plus maintenant que des petits groupes d'élèves se chuchotant des phrases timides, se méfiant de tout individu passant près d'eux, ou s'asseyant là, comme par hasard. En pareille circonstance, il était toujours prudent de lever le camp. Cet individu se permet de vous parler en dialecte agni. Les interlocuteurs, soupçonneux, lui répondent en français. Mais à un ami, sans méfiance, vous parlez votre dialecte, alors celui-ci joyeux vous remet aussitôt le symbole. »⁴

Et Dadié évoque la lourde atmosphère de méfiance qui régnait entre les enfants dès lors qu'ils devaient faire circuler l'objet :

« On ne cherche, on ne guette que le porteur du symbole. Où est-il ? N'est-il pas chez celui-là ? Chez cet autre ? Le symbole semble être sous le pagne, dans la poche de chaque élève. L'on se regarde avec des yeux soupçonneux. »⁵

En Afrique comme en Bretagne, en effet, suspiscion et isolement étaient de mise :

« les élèves qui portaient le symbole étaient mis de côté. Ils ne pouvaient causer avec personne car chacun avait peur de parler une langue locale en sa présence. »⁶

« On était exclu de son réseau. On ne pouvait plus fréquenter ses amis, car ils avaient peur de prendre le symbole. »⁷

« Quand tu portes un os, tu es marginalisé. Dès qu'on te voit, on te fuit. Personne ne voulait du symbole, c'est sûr, on le fuyait comme la peste. »⁸

¹ René Nicolas, né en 1933, Plouguerneau (NF), in André Nicolas, *Plouguerneau se raconte*, mairie de Plouguerneau, Plouguerneau, 2011.

² Instituteur en retraite (CdA) cité par Klaoda an Du, *op. cit.*, p. 57.

³ Guillaume Kergourlay, né en 1926, Elliant (SF), in Guillaume Kergourlay, *Le pays des vivants et des morts*, Ah Here, Plougastel-Daoulas, 2001 (2^e édition), p. 213.

⁴ Bernard Dadié, *Climbié*, Nouvelles éditions ivoiriennes, 2006 (1^e édition en 1952).

⁵ Bernard Dadié, *op. cit.*

⁶ Boukari Ouédraogo, pas de précision sur la commune de scolarisation (BUR), journaliste.

⁷ Ibrahima Sarr, né en 1981, Sokone (SEN), enseignant chercheur en sociolinguistique.

⁸ Frère Ambroise Coly, né en 1967, Ziguinchor (SEN), enseignant et principal de collège. Pratiquait encore le « symbole » lors de l'enquête sur le terrain en 2017.

« Quand tu avais le symbole, tu devais te cacher. Sinon, s'ils te voyaient, ils disaient "Gilberia a pris le symbole, faites attention !" »¹

Tout comme en Bretagne, l'ambiance de la cour d'école était parfois pesante :

« Pour trouver une autre victime, il fallait donc jouer aux espions. Les porteurs du symbole épiaient les conversations de leurs amis et souvent des élèves des classes inférieures pour leur faire porter le symbole. »²

« Après la récréation, de 16h à 17h, il y avait de la tension dans la classe car ça devenait plus difficile de trouver d'autres "fautifs" avant la fin de l'école. »³

La délation allait ainsi bon train, qu'il s'agisse de dénoncer ses camarades à l'instituteur ou à un autre élève :

« Tout se passait en classe. Quand tu parlais wolof ou pulaar, les autres élèves te déclaraient à l'instituteur et l'instituteur te remettait le symbole. Après quand un autre parlait, on le déclarait à son tour, et celui qui avait le symbole le lui transmettait, soit directement soit en passant par l'instituteur. »⁴

« Oui, il y avait de la délation. Quand quelqu'un avait le symbole, si un de ses amis entendait quelqu'un d'autre parler en langue maternelle, il prévenait son copain qui pouvait ainsi s'en débarrasser. »⁵

« On pouvait être dénoncés. Ça arrivait souvent. Quand quelqu'un parlait une langue autre que le français et que le porteur du symbole ne l'entendait pas, un autre le dénonçait. »⁶

« Si un gamin, un de tes camarades de classe, te surprenait à parler ta langue maternelle, il te dénonçait à l'instituteur. »⁷

« Ça formait des rapporteurs. »⁸

Un seul témoin évoque une certaine forme d'entraide :

« Ça donnait parfois lieu aussi à de la solidarité. J'ai vu dans une classe de CM1 un enfant qui ne parvenait pas à se débarrasser du symbole. Un autre élève s'est porté volontaire pour l'aider et il a parlé pulaar ou wolof pour prendre le symbole à son tour. »⁹

Un second informateur a également recours au terme « solidarité », mais pour décrire cette fois une stratégie qui aboutissait en réalité à une dénonciation :

« La contrainte permettait de resserrer les liens entre les élèves. Ils étaient responsabilisés très tôt : dans le groupe, celui qui constatait que l'un d'entre eux parlait wolof prévenait celui qui avait le symbole jusqu'à ce moment-là, et il pouvait s'en débarrasser. C'était donc un système de responsabilité et de solidarité. »¹⁰

Inévitablement, des disputes apparaissaient, ainsi que l'ont décrit de nombreux témoins de l'enquête :

¹ Gilberia Bassène, née vers 1970 (date incertaine), Essyl (SEN), femme au foyer / agricultrice.

² Boukari Ouédraogo, pas de précision sur la commune de scolarisation (BUR), journaliste.

³ Boubacar Niane, né en 1949, Ndoffane (SEN), sociologue de l'éducation à la FASTEF, en retraite.

⁴ Khalifa Sarr, né en 2004, Podor (SEN), collégien au moment de l'enquête.

⁵ Fary Silate Ka, né en 1950, Thiel (SEN), enseignant-chercheur en linguistique retraité.

⁶ Saliou Diouf, né en 1993, Dakar (pas de « symbole »), puis Kabrousse (« symbole »), (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

⁷ Souleymane Coulibaly, dit Soro Solo, né en 1950, Korhogo (CDI), journaliste.

⁸ Abdourahmane Niang, né en 1942, Podor (SEN), enseignant retraité.

⁹ Mamadou Wone, né en 1946, Podor (SEN), instituteur retraité, agriculteur.

¹⁰ Gora Dia, né en 1960, Dakar (SEN), conservateur à l'IFAN.

« Il y avait parfois des litiges. Une fois, j'avais le symbole et j'ai attrapé une camarade parlant joola. Mais elle a refusé de le prendre. L'enseignant s'est rangé de son côté et j'en a été éccœuré. J'ai donc volontairement jeté le symbole car je ne pouvais cautionner cette injustice. Alors j'ai été renvoyé pour une semaine et il a fallu l'intervention du proviseur, un prêtre, qui me connaissait et savait que je ne me comportais pas mal, pour que le professeur revioie la sanction. »¹

« Parfois il y avait des situations conflictuelles : quand quelqu'un avait porté le symbole pendant trois jours, il arrivait qu'il accuse un autre élève à tort. Ça déclenchait des bagarres. »²

« Ça pouvait donner lieu à des bagarres ; quand un costaud parlait sereer, on n'osait pas lui donner l'os car on risquait de se faire tabasser. »³

« Ce qui était mauvais c'est que ça ternissait les relations entre camarades. Si j'ai le symbole et qu'on me punit, je suis mécontent de toi si tu m'as piégé. Ça pouvait même mener à des bagarres. »⁴

Les coups bas ne semblaient pas interdits :

« Quand quelqu'un te dénonçait, si tu étais plus fort que lui, tu le bastonnais à la récréation. Donc les plus forts ne portaient jamais le symbole. Les autres n'osaient même pas leur donner le symbole par peur d'être battus. C'était la loi du plus fort ! Et les instituteurs ne se rendaient pas compte de ça. »⁵

Les plus petits étaient donc, ici comme en Bretagne, en position de faiblesse :

« Certains grands insultaient les petits dans leur langue pour les provoquer. Mais les petits ne pouvaient pas leur transmettre le symbole, parce qu'ils avaient peur, et en plus ils n'avaient pas les mots pour le dire au maître. Alors évidemment ils souffraient car il leur était difficile de se débarrasser du symbole. »⁶

Et il arrivait que les querelles débordent du cadre scolaire :

« Le symbole pouvait entraîner des inimitiés durables entre les élèves mais parfois aussi entre les parents. Surtout quand la punition était une amende à payer car, même si la somme était modique, certaines familles très pauvres avaient du mal à s'en acquitter. »⁷

Bernard Dadié résume ainsi en quelques mots l'environnement scolaire de son enfance :

« Le symbole a empoisonné le milieu, vicié l'air, gelé les cœurs ! »⁸

Pourtant, aussi surprenant que cela puisse paraître, on trouve, au sein de l'administration scolaire, des cadres qui considèrent avec bienveillance les travers de la pratique :

¹ Bill Jepherson Malou, né en 1993, Goudomp (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

² Sydia Sy, né en 1983, Taredji (SEN), directeur de centre culturel.

³ Senghor Mamadou Coly, né en 1977, Diofior (SEN), instituteur.

⁴ Mbacké Diagne, né en 1957, Guinguinéo (SEN), enseignant-chercheur en linguistique.

⁵ Saliou Diouf, né en 1993, Dakar (pas de « symbole »), puis Kabrousse (« symbole »), (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

⁶ Fary Silate Ka, né en 1950, Thiel (SEN), enseignant-chercheur en linguistique retraité.

⁷ Tidiane Diakité, né en 1944, Wersébougou (MAL), enseignant retraité (en France).

⁸ Bernard Dadié, né en 1916, Grand Bassam (CDI), homme politique et écrivain.

« Il y avait là un peu d'esprit de vengeance, mais surtout une volonté d'aider les petits à apprendre. Et aussi, ça montrait l'autorité des grands frères et sœurs sur les petits. C'était le prolongement de l'autorité de l'enseignement. »¹

« Ce n'était pas vraiment de la dénonciation car la dénonciation pouvait être refusée tant que ce n'était pas la personne elle-même qui avait vu ou entendu. Il fallait être pris sur le fait. »²

« C'était basé sur la confiance du maître en les enfants pour qu'ils parlent français. Ce n'était pas de la dénonciation car les enfants savaient quand ils avaient fauté, il n'y avait pas besoin de les dénoncer »³.

« Si un élève refusait de prendre le symbole, on le disait au maître et on faisait intervenir un témoin pour prouver. Mais on ne le vivait pas comme de la dénonciation. Ce n'était pas si terrible. »⁴

Un professeur des universités en sociologie de l'éducation, qui a lui-même porté le « symbole », justifie même ces procédés d'une façon toute particulière :

« C'est juste une stratégie de conquête. Il faut apprendre à se battre, apprendre à s'adapter : quand on a le symbole on a le droit de parler wolof, et on peut donc imaginer des moyens de piéger les autres. La stratégie consiste à poser une question à laquelle on sait que l'autre ne connaîtra pas le mot de la réponse en français. Pousser l'autre à la faute ne pose pas problème car il s'agit de gagner la bataille ! Et les règles étaient connues de tous. »⁵

L'on note cependant que toutes ces personnes qui valorisent le système font partie de celles qui ont réussi scolairement et socialement. Beaucoup de celles et ceux qui n'ont pas connu un destin aussi favorable en gardent des souvenirs bien plus douloureux.

2.3.4.2.5.3. Moqueries

Les dénonciations et autres coups bas n'étaient pas les seuls corollaires du système, les moqueries en étaient une autre composante.

En Bretagne

Dans la péninsule armoricaine, quelques témoins déclarent que l'on ne se moquait pas de ceux qui devaient porter le « symbole » car chacun savait que son tour viendrait tôt ou tard, tant il était difficile d'exercer sa vigilance linguistique en permanence. Mais plusieurs dizaines d'autres affirment à l'inverse que le détenteur de l'objet était soumis aux sarcasmes et à l'humiliation :

¹ Pierre Sarr, né en 1954, Joal (SEN), enseignant-chercheur en lettres anciennes.

² Frère Ambroise Coly, né en 1967, Ziguinchor (SEN), enseignant et principal de collège. Pratiquait encore le « symbole » lors de l'enquête sur le terrain en 2017.

³ Fatou Niassé, née en 1971, Podor (SEN), enseignante, puis cadre à l'inspection.

⁴ El Hadji Mouhammadou Diouf, né en 1968, Saint-Louis (SEN), enseignant en lycée puis chef d'inspection.

⁵ Boubacar Niane, né en 1949, Ndoffane (SEN), sociologue de l'éducation à la FASTER, en retraite.

« J'ai eu souvent l'occasion de rendre les sabots ou la pancarte au directeur le soir. J'avais honte. Les autres rigolaient, ils me montraient du doigt. C'était méchant. Maintenant on se rend compte que c'était des gamins, mais à l'époque c'était dur. »¹

« L'élève portant le symbole était moqué par ses camarades. Ce qui était d'autant plus humiliant. »²

« Ma grand-mère m'a parlé de cris et de mots humiliants. »³

Les « fautifs » se faisaient en particulier traiter d'ânes :

« Oui [on avait honte d'avoir le morceau de bois], tu sais, comme ça les autres se moquaient de toi après, ils disaient : "regarde cet âne, celui-là a parlé breton". »⁴

« Tout le monde se moquait de moi : "le bonnet d'âne". »⁵

« Je me souviens d'avoir été promenée dans la cour de l'école avec un bonnet d'âne, et même 60 ans après, par exemple, j'ai l'impression d'entendre les cris, les moqueries, les rires, alors que eux-mêmes savaient qu'ils avaient échappé ce jour-là, parce qu'il pouvait leur arriver la même chose que moi. »⁶

Et les institutrices sont parfois décrites comme des femmes impitoyables :

« Je fais le malheur de répondre en breton, je suis au milieu de la classe et on me met la tête de vache, je ne vois rien... Je hurle et toute la classe se moque de moi sur ordre de cette femme de la République. »⁷

« La maîtresse se moquait et invitait les élèves à se moquer de celui ou celle qui avait été pris en flagrant délit de parler breton, et souvent on l'envoyait dans un coin pour qu'il se rende bien compte de son indignité ! »⁸

« Les autres élèves étaient moqueuses car elles voulaient plaire à l'institutrice ! ».

Le rabaissement social n'est jamais très loin :

« Celui qui avait le poids était moqué, oui. On le regardait un peu de travers, à cet âge-là on est un peu ingrat. On les prenait pour des ploucs, car ils venaient de la "montagne", ils étaient mal habillés car il n'y avait pas de sous, et ils ne parlaient pas français. Et puis c'était toujours un peu les mêmes. Je me souviens de deux ou trois d'entre eux qui l'avaient toujours et qui faisaient pitié. »⁹

« Ainsi tous les élèves pouvaient constater sa faute. "Tiens donc, celle-ci a été attrapée à causer breton. Elle ne sait pas encore le français. Quelle arriérée !" »¹⁰

Le clivage entre ceux du bourg et ceux de la campagne se faisait de plus en plus sentir au fil des premières décennies du siècle : les enfants de commerçants, socialement au-dessus des

¹ JM, née en 1958, Rosporden (SF), questionnaire Rozenn Milin.

² Marie Jaouen, née en 1905, Édern (SF), questionnaire Rozenn Milin rempli par sa fille.

³ Patrick Morin, à propos de sa grand-mère Marie-Jeanne Daigné, née en 1897, Cast (SF).

⁴ Louis Lagadic, né en 1932, scolarisé à Treffragat (SF) en 1943, transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

⁵ Mme Cloître, née en 1908, Plonévez-du-Faou (SF), enregistrement Yann Meur, déposé à Dastum. Traduit du breton.

⁶ MTLGD, née en 1942, Lorient (M), vidéo Rozenn Milin.

⁷ ALL, né en 1946, Lanmérin (CdA), témoignage reçu par mail.

⁸ Maryvonne Quéméré-Jaouen, née en 1910, Quimper (SF), texte publié dans le bulletin de l'association *Foenn-Izella* n° 20.

⁹ Marie-Louise Halléguen, née en 1938, Saint-Hernin (CF), questionnaire Rozenn Milin.

¹⁰ Yvonne Riou, née en 1919, Milizac (NF), in Jean Ropars, *Au pays d'Yvonne, Mémoires d'une paysanne léonarde*, Récits de vie – Payot, Paris, 1991, p. 116.

autres, parlaient le français avant d'aller à l'école et ne manquaient pas de se moquer des enfants de paysans. Les rires fusaient en particulier lorsque des mots de breton faisaient irruption dans les phrases que les ruraux essayaient de construire en français :

« Oui, à l'école tous ceux qui parlaient français se moquaient de nous ! »¹

« M'sieur, m'sieur, il a jeté un *touseg*² avec moi. »³

« Oh oui, évidemment, [ceux du bourg] riaient de ceux qui parlaient breton. Ils se moquaient de toi : "qu'est-ce que tu racontes, là ? On peut pas comprendre ça !" Et, que veux-tu, on essayait de se défendre comme on pouvait aussi. Mais c'était dur parce qu'on ne savait pas le français au début. »⁴

« On s'est moqué de ma façon de parler français à l'école. A plusieurs reprises. Principalement par nos instituteurs. »⁵

En Afrique

Du côté de l'Afrique, les témoignages sur ce sujet sont pléthoriques, puisqu'ils sont 77 à évoquer les moqueries dont faisaient l'objet les détenteurs du « symbole ». Les souvenirs étant plus récents, ils sont encore vifs dans beaucoup d'esprits, et il n'a pas été difficile de délier les langues.

Comme en Bretagne, quelques-uns affirment cependant que le « symbole » ne déclenchait pas de quolibets, ou que cela ne portait pas à conséquence :

« On ne se moquait pas d'eux car tout le monde pouvait l'avoir, on avait surtout peur de l'attraper. »⁶

« On se moquait de celui qui avait le symbole quand ils étaient récidivistes. Surtout si les résultats scolaires n'étaient pas bons. Si c'était un bon élève on ne se moquait pas. »⁷

« C'était difficile de se moquer car on l'aurait fait en langue maternelle, donc on aurait pris le risque d'être attrapé à son tour. On n'avait pas assez de vocabulaire en français pour se moquer. On faisait donc profil bas. »⁸

« Tout le monde rigolait de celui qui l'avait et lui-même se marrait. Il n'était pas vexé. »⁹

Mais à quelques exceptions près, tous décrivent des railleries et des sarcasmes fournis :

« Dès l'instant qu'on porte ce symbole, on devient la cible de la journée, le bouc émissaire. On subit les pires moqueries de l'année. Et même après le symbole, les moqueries continuent. Le simple fait de l'avoir porté une fois, ça peut durer longtemps. Et les auteurs de moqueries n'étaient pas punis. »¹⁰

¹ Valentine Le Meut, née en 1930, film Philippe Durand *Yezh ar vezh*, 1979.

² *Touseg* : crapaud.

³ B, scolarisé en 1923 à Saint-Servais (CdA), questionnaire Klaoda an Du.

⁴ Louis Cochard, né en 1924, Lesneven (NF), enregistrement M. Madeg. Traduit du breton.

⁵ Joachim Le Bourvenec, né en 1920, Pluméliau (M), questionnaire Gérard Prémel.

⁶ Etienne Ndong, né en 1945, Thiès (pas de « symbole ») et Joal (« symbole »), (SEN), instituteur retraité.

⁷ Sakho Becaye, né en 1954, Dakar et Saint-Louis (SEN), inspecteur de l'éducation en retraite.

⁸ Amadou Fall, né en 1951, Tivaouane (SEN), professeur d'histoire à la FASTEF en retraite.

⁹ Boubacar Kane, né en 1934, Dakar (SEN), instituteur, professeur en collège et à l'université, en retraite.

¹⁰ Marcel Camara, né en 1982, Kédougou (SEN), éducateur spécialisé (à Paris).

« Celui qui avait le symbole était vraiment la risée de tous les autres élèves. Il y avait même des chants composés pour se moquer : "Untel a le symbole, le symbole, le symbole à la maison" et on t'accompagnait jusqu'à ta maison avec ce chant-là. »¹

« C'était dur car les autres enfants t'accompagnaient jusqu'à chez toi en te criant "wou", "wou", "le symbole"... pour montrer que tu es le dernier aujourd'hui. On trouvait ça dur. »²

« Celui ou celle qui portait ce symbole était l'objet de railleries de la part de ses amis. Je m'en souviens comme si c'était hier, car je l'ai subi au CE1, en troisième année de primaire. »³

« Dès qu'on te surprenait en train de parler en langue maternelle, on te mettait le symbole, et tout le monde se moquait de toi. Tu le portais jusqu'au lendemain et on se moquait de toi aussi à la maison. »⁴

« On te mettait le symbole, et tout le monde se moquait de toi. Tu le gardais pendant deux jours. Ce qui fait que les enfants avaient peur de parler leur langue. »⁵

Souvent ces quolibets allaient de pair avec la promesse de bastonnades, car telle était fréquemment la punition assortie au port du « symbole » :

« Avoir le symbole apparaissait comme une véritable damnation, en tous cas le moyen le plus sûr de s'attirer des quolibets, des coups, et une condamnation à payer une somme d'argent convenue. »⁶

« L'élève portant le symbole était beaucoup moqué. On lui disait qu'il fallait qu'il trouve quelqu'un sans quoi il allait se faire tabasser. Et le gars allait à la chasse et tout le monde se moquait de lui. Il était résigné. »⁷

« On le raillait, on lui disait qu'il allait se faire corriger. »⁸

« Les autres élèves se moquaient de lui. Certains étaient tellement souvent tapés qu'on se moquait d'eux même en dehors de l'école. »⁹

« Oui, on était chahuté à la sortie des classes. Tout le monde suivait celui qui avait le symbole, on lui criait. Certains le tapaient. C'est l'image qui m'est restée. Mais c'était pareil quand on était le dernier de la classe. »¹⁰

Ici également l'image de l'âne revient souvent pour brocarder ceux qui se font attraper :

« Les élèves qui avaient régulièrement le symbole (souvent les plus timides), se voyaient affublés par leurs camarades du surnom infamant de "tête d'âne", souvent repris par des maîtres, ou simplement "l'âne". Ceux qui étaient affublés de ce surnom de "tête d'âne" en étaient parfois profondément marqués, car dans la tradition populaire de tous les pays de savane, dans les contes et dictons, l'âne (malgré son utilité, et l'immense service

¹ William Diatta, né en 1964, Enapore (SEN), enseignant-chercheur en biologie à l'UCAD.

² Saliou Diouf, né en 1993, Dakar (pas de « symbole »), puis Kabrousse (« symbole »), (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

³ François Yangra Aboi, né en 1970, Bonoua (CDI), enseignant-chercheur en linguistique.

⁴ Kialla Yebele Rasinda, né vers 1950 (date incertaine), zone de Libreville (GAB).

⁵ Rasinda Kialla Yebele, né au Gabon vers 1950.

⁶ Tidiane Diakité, né en 1944, Wersébougou (MAL), enseignant retraité (en France).

⁷ Ibrahima Thioub, né en 1955, Mbour (SEN), instituteur, enseignant dans le secondaire, enseignant-chercheur en histoire, en retraite.

⁸ Aminata Ly, née en 1955, Dakar (SEN), cadre du secteur privé, retraitée.

⁹ Ibou Diallo, né en 1945, Dakar (SEN), professeur d'histoire en lycée, en retraite.

¹⁰ Saliou Ndour, né en 1957, Diourbel (SEN), enseignant en lycée puis enseignant-chercheur.

qu'il rend aux hommes), est considéré comme stupide, totalement dépourvu d'intelligence, têtu, qu'il faut battre pour qu'il avance ou obéisse... »¹

« Ça s'appelait "le symbole" ou "le collier d'âne", ce qui est très méchant car l'âne est censé être bête. Alors bien sûr on se moquait de celui qui avait le symbole, car c'était l'âne de la classe. On le chahutait : "c'est l'âne, c'est l'âne...". Les enfants étaient blessés, certains pleuraient, surtout les filles. »²

« L'élève portant le symbole était copieusement moqué. On le raccompagnait à la maison avec des cris, "il porte le symbole, c'est lui l'âne"... exactement comme on le faisait avec le dernier de la classe. »³

« Oui, les enfants se moquaient de celui qui avait le symbole. On aimait bien dire qu'untel était "un âne". Et tout le monde reprenait en chantant, y compris dans la rue : "untel est un nullard", "untel ne parle pas français"... Ca marquait les enfants. Ils étaient tellement gênés. Certains pleuraient. Ca dégénérait parfois en bataille. Le grand frère prenait parti. Dans la rue il y avait carrément des bagarres d'enfants, ça dépassait les limites. »⁴

Plus fréquentes encore, les qualifications de « nul », et surtout de « nullard », étaient également destinées à rabaisser celui qui avait le malheur de se retrouver « symbole » au cou en fin de journée. Là encore, ne pas bien parler français était synonyme de stupidité et impliquait un avenir limité :

« L'élève portant le symbole était moqué par ses camarades, tout le temps. C'était la risée du village. On lui disait : "nullard", "il va devoir abandonner l'école et aller aux champs"... »⁵

« Parfois les autres élèves se moquaient de celui qui portait le symbole. C'était vexant, on le chahutait. On le traitait de "nul", on se moquait de lui pour que ça serve à quelque chose. »⁶

« On lui disait "nullard", "tu ne comprends rien". On lui faisait du chahut. Les enfants étaient parfois très vexés, surtout les filles. »⁷

« On se moquait beaucoup de celui qui avait le symbole en fin de journée : "tu es nul", "tu ne comprends pas le français"... »⁸

« Sur le chemin de la maison, on se moquait de lui, tant qu'il avait le symbole. On le traitait de "nullard"... »⁹

« Ah oui. On se moquait beaucoup, des fois on le chahutait, on lui disait qu'il était nul, on lui disait "ton collier il est beau, c'est joli...", pour se moquer de lui. Il y avait des pleurs, filles et garçons. Tout le monde. »¹⁰

¹ Tidiane Diakité, né en 1944, Wersébougou (MAL), enseignant retraité (en France).

² Oumar Diop, né en 1958, Podor (SEN), instituteur, puis cadre à l'inspection.

³ Harouna Sy, né en 1959, Tiguéré (SEN), sociologue, enseignant à la FASTEF.

⁴ Seydina Hamjatou Kane, né en 1958, Podor (SEN), enseignant puis cadre à l'inspection.

⁵ Sydia Sy, né en 1983, Taredji (SEN), directeur de centre culturel.

⁶ Abdoulaye Dial, né en 1945, Saint-Louis (SEN), instituteur, professeur de wolof à l'université, retraité.

⁷ Mokhtar Sakhanokho, né en 1958, Saint-Louis (SEN), policier retraité, gardien.

⁸ Bénédicte Gning, née en 1959, Ndiagianiao (SEN), secrétaire d'école.

⁹ Mamadou Wone, né en 1946, Podor (SEN), instituteur retraité, agriculteur.

¹⁰ Senghor Mamadou Coly, né en 1977, Diofior (SEN), instituteur.

« Parfois les moqueries étaient dures. On te disait que tu étais "nul", on utilisait des mots qui blessent : "tu as un os autour du cou", "tu pues"... Si l'enfant considère ça comme un jeu, ça passe. Sinon ça peut l'atteindre. Parfois ces moqueries provoquaient des bagarres. »¹

Là aussi on en venait donc parfois aux mains, quand la pression des sarcasmes se faisait trop forte :

« Les autres enfants te suivaient jusqu'à chez toi pour se moquer de toi si tu avais le symbole le soir. Tout le monde se moquait de toi, on te criait : "le symbole", "le symbole"... Ils te rigolaient parce que tu avais le symbole. Certains pleuraient car on se moquait d'eux. Ça pouvait déclencher des batailles. »²

« L'élève portant le symbole était la risée de tout le monde. On le prenait pour quelqu'un qui ne sait rien. On le suivait en dehors de l'école. On lui faisait du chahut, des moqueries. On se moquait d'eux s'ils n'étaient pas plus forts que soi. Si on se moquait de quelqu'un de plus fort, il pouvait y avoir des menaces, ça pouvait dégénérer en bagarres... »³

« On se moquait de celui qui avait le symbole. Certains étaient vexés. Si tu passais toute la journée avec le symbole, tu étais très vexé. Parfois, si tu ne pouvais pas supporter qu'on te taquine, tu te battais, tu revenais et tu étais puni. Parfois tu pleurais. »⁴

Les poursuites agrémentées de quolibets et de moqueries parfois très dures pouvaient donner lieu à des affrontements, mais aussi à des pleurs, surtout chez les filles, réputées plus sensibles :

« Bien sûr les autres élèves se moquaient de ceux qui portaient le symbole. Ça amenait les larmes. Je pleurais beaucoup. Les garçons faisaient semblant de ne pas ressentir la honte, mais c'était dur pour tout le monde. »⁵

« Il y avait des pleurs, certains pleuraient quand on leur donnait le symbole. Je revois le visage d'un petit garçon qui avait le symbole et qui pleurait. Ça devait être beaucoup plus dur pour un garçon que pour une fille. C'était plus une question d'honneur et donc plus dur pour eux. »⁶

« Oui, on se moquait de l'élève qui avait le symbole. On tapait des mains, on rigolait, on l'interpellait. "Elle a le symbole...". Certaines étaient choquées, certaines pleuraient. »⁷

« On voyait tout le monde se moquer de toi, "wou, wou, wou, il porte le symbole avec lui...". Tout le monde criait, des jacassements. Il y a même des gens qui pleuraient pour ça. »⁸

¹ Nestor Fall, né en 1995, Kanifing (GAM), étudiait au moment de l'enquête en 2017

² Henri Sarr, né en 1964, Palmarin (SEN), charpentier-pailleux.

³ Mammadou Hammedine Sarr, né en 1959, Podor (SEN), instituteur, puis directeur d'école, puis inspecteur.

⁴ Fatima Wone, née en 1958, Podor (SEN), femme au foyer.

⁵ Sera Mbodji, née en 1959, Pikine (SEN), transitaire portuaire et aéroportuaire, femme au foyer.

⁶ Sokhna Fatou Seck, née en 1977, Ziguinchor puis Fatick (SEN), enseignante-chercheuse.

⁷ Oumou-Dioro Ly, née en 1946, Kaedi (MAU), psychologue retraitée.

⁸ El Hadj Oumar Baba Sarr, né en 1999, Podor (SEN), lycéen en terminale au moment de l'enquête en 2017.

« Parfois certains pleuraient. Certains étaient très émotifs s'ils l'avaient toute la journée. Surtout les filles. »¹

« On se moquait beaucoup de ceux qui avaient le symbole, on les pointait du doigt. Ça les marquait pour un temps. Puis ils s'en débarrassaient et étaient très contents. Les filles, surtout, pleuraient parce qu'on se moquait d'elles. Elles avaient honte, elles étaient vexées. »²

« Certains pleuraient, surtout les filles. Elles n'aimaient pas le bâton. Les garçons tolèrent le bâton plus que les filles. »³

« Ceux qui pleuraient, c'était les faibles, les filles... Mais ceux qui portaient le plus le symbole étaient les garçons ; les filles apprenaient mieux, ou préféraient se taire que de porter un os !! »⁴

« Les filles pleuraient mais elles avaient moins le symbole que les garçons. »⁵

Le terme honte revient régulièrement dans la bouche des témoins :

« Les autres élèves se moquaient de celui qui avait le symbole, ils le chahutaient. Ils lui disaient "barao", une déformation wolof de "bravo", prise à contre sens. Les élèves ressentaient donc la pression, ils craignaient d'être montrés aux autres. C'était la honte. »⁶

« Bien sûr, l'élève qui portait le symbole était beaucoup moqué. On le chahutait à la sortie de l'école. Personne ne disait "ah, désolée pour toi". On lui disait "tu comprends rien en français, t'as pas honte, c'est bien fait pour toi"... »⁷

« Tous les élèves te riaient : "ouah !", "ouh !"... Parfois c'était très méchant, certains pleuraient parce qu'ils avaient honte. Je l'ai eu une fois et j'ai été humilié. »⁸

« On se méfiait plus qu'on se moquait. Mais parfois on lui disait : "c'est toujours toi qui as le symbole", "tu es un nullard", "tu n'as pas honte ?"... »⁹

« On était la risée de tout le monde. Certains pleuraient. On leur chantait des chansons de honte. »¹⁰

« L'élève portant le symbole était beaucoup moqué par ses camarades. On lui criait dessus. Les gens venaient te toucher. On t'évitait aussi pour ne pas attraper le symbole. C'était la honte. »¹¹

Nous terminerons cette litanie par un extrait d'une conférence filmée donnée en 2010 par le journaliste ivoirien Soro Solo à propos de son expérience du « symbole » :

¹ El Hadj Mamadou Moussa Ba, né en 1963, Podor (SEN), instituteur.

² Fatou Niassé, née en 1971, Podor (SEN), enseignante, puis cadre à l'inspection.

³ Hamidou Soumaré, né en 1955, Podor (SEN), commerçant.

⁴ Sydia Sy, né en 1983, Taredji (SEN), directeur de centre culturel.

⁵ Mamadou Wone, né en 1946, Podor (SEN), instituteur retraité, agriculteur.

⁶ Boubacar Niane, né en 1949, Ndoffane (SEN), sociologue de l'éducation à la FASTER, en retraite.

⁷ Sokhna Fatou Seck, née en 1977, Ziguinchor puis Fatick (SEN), enseignante-chercheuse.

⁸ Khalifa Sarr, né en 2004, Podor (SEN), collégien au moment de l'enquête.

⁹ El Hadji Mouhammadou Diouf, né en 1968, Saint-Louis (SEN), enseignant en lycée puis chef d'inspection.

¹⁰ Bill Jepherson Malou, né en 1993, Goudomp (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

¹¹ Benoît Fader Keita, né en 1986, Kédougou (SEN), monteur TV.

« C'est généralement un crâne d'âne, suspendu à une corde, qu'on te mettait au cou. Et à travers tout le village, tout le quartier, à travers toute l'école, tous les gamins pouvaient te repérer comme "Haaa, c'est lui qui ne veut pas être moderne. Il parle la langue de sa mère". Et puis, ils te hurlent après : " Héhé, il ne sait pas parler français ". Tu étais humilié. La France nous aimait beaucoup, mais pour qu'on soit de bons Français, elle nous humiliait, pour qu'on soit cultivés, qu'on soit modernes, qu'on soit dans le vent de la modernité, de la civilisation. »¹

2.3.4.2.5.4. Solidarité et rébellion

De telles pratiques ne pouvaient pas être acceptées de tous placidement, et l'on pouvait s'attendre à trouver en contrepoint des témoignages décrivant des moments de solidarité, voire des épisodes de rébellion contre ce système.

En Afrique, seule une personne a mentionné que certains ne ramenaient pas le « symbole » chez eux et qu'ils le cachaient. Il est vrai que la question ne figurait pas dans mon questionnaire puisqu'il était simplement demandé aux informateurs de raconter leur expérience personnelle. En Bretagne, en revanche, on trouve nombre de témoignages montrant qu'une réelle opposition au système a bien existé.

Tout d'abord, il était impensable pour certains de moucharder et ils s'arrangeaient pour trouver des parades : plusieurs racontent qu'ils préféraient écoper d'une punition supplémentaire plutôt que de dénoncer un camarade ; d'autres s'organisaient pour être en pénitence à tour de rôle, ou imaginaient des stratagèmes pour que personne ne soit puni :

« Le malheureux garçon devait porter son châtiment devant tout le monde, ou sinon il devait glisser le symbole de la honte à un autre garçon après l'avoir épié et surpris à parler breton, ce qui faisait de nous des délateurs. Je l'ai fait une fois ou deux, par peur de la punition, mais je n'étais pas tranquille ensuite, j'étais tout honteux. Après cela j'ai laissé les choses suivre leur cours de façon passive car je préférais souffrir sans rien dire. »²

« Je le portais tout le temps. Tous les soirs c'est moi qui l'avais dans les poches. Parce que je le passais pas à d'autres. Si quelqu'un me le passait, ben, je le gardais toute la journée, pour pas punir mes camarades, tout de même ! J'étais assez puni comme ça moi-même. (...) Parce qu'on avait des verbes à faire, "je ne parlerai plus breton, je ne parlerai plus breton, tu ne parleras plus breton", alors ça finissait pas ! Alors je le gardais, et j'avais double punition. »³

« J'ai refusé de dénoncer un camarade parlant le breton. Mon entêtement n'a pas plu et les gendarmes sont venus chez mes parents pour leur signaler et me réprimander »⁴.

¹ Souleymane Coulibaly, dit Soro Solo, né en 1950, Korhogo (CDI), conférence TedX 2010.

² Albert Le Lideg, né en 1924, probablement scolarisé à Langonnet (M), récit adressé à Mikael Madeg. Traduit du breton.

³ Ifig Pichon, né en 1922, Carhaix (CF), film Claude Fléouter et Patrick Camus, *La mémoire du sabot*, 1975.

⁴ M. L., né au début des années 1920, Pluguffan (SF). Témoignage adressé par son ancien voisin. Dans le cas présent il n'y avait pas de port du « symbole », simplement une demande de dénonciation pour avoir parlé breton.

« Je prenais la vache pour laisser les plus éloignés rentrer chez eux. »¹

« Parfois, pourtant, nous nous entendons pour jouer des tours à la vache. Quand l'un d'entre nous s'est tordu le pied, écorché la cheville ou qu'il a des engelures aux mains et qu'il n'a aucune envie de jouer, on lui donne la vache. Et il peut ainsi rester les mains dans les poches ou rester tranquille, en faisant semblant de chercher, parmi ceux qui discutent en français, celui qui lâchera une parole en breton. Avant d'aller à la maison il faut rentrer la vache à la crèche, l'amener à l'institutrice et dire : " j'ai attrapé personne ". Il est pourtant clair que la soupe deviendra vite amère, si c'est le même qui ramène la vache à la crèche tous les jours. Pour lui éviter de prendre une avoinée, car il est bien évident sur sa mine qu'il est en train de jouer un tour, la vache sera ramenée par un autre. Et c'est bien comme ça. »²

Dans les différentes enquêtes et documents auxquels j'ai eu accès figurent également une trentaine d'anecdotes où l'on voit des enfants se rebiffer contre la pratique du « symbole », d'une manière ou d'une autre. Ces histoires sont-elles toutes véridiques, totalement ou partiellement ? Certaines ont très probablement été vécues par ceux qui les racontent, quand d'autres ont peut-être été seulement entendues et répétées, voire transformées. Les témoins ont pu les enjoliver, notamment lorsqu'il s'agit de textes littéraires, afin de leur donner plus de brio. Ils sont cependant assez nombreux et cohérents pour que nous leur accordions quelque crédit.

La première façon de s'opposer était bien entendu de se débarrasser de l'objet, et ils sont 7 à déclarer l'avoir jeté en divers endroits dans la nature, ou encore dans le poêle de l'école :

« Ça n'a duré qu'un an, c'était une petite boule de bois ronde, une bille, elle a été balancée par un élève devant Pont-Nevez et elle n'a pas été remise. »³

« J. Derrien l'avait jetée dans le ruisseau. »⁴

« C'était un sabot de bois, qu'on mettait dans la poche. Il a été jeté dans le poêle par Francis. »⁵

L'endroit précis le plus cité pour se défaire du « symbole » était le puits, que l'on retrouve à 6 reprises, dont voici quelques exemples :

« La dernière vache que j'ai vue à l'école est allée dans le puits chez Jean Ségalen : un gars qui n'avait pas envie de la garder, il l'a perdue, et après ça a été fini. »⁶

« La punition était pire quand ils osaient jeter la vache dans le puits de l'école. »⁷

« Un jour où j'avais le symbole, et où j'avais peur d'attraper quatre coups de règle sur mes doigts, et une punition après l'école, j'avais jeté le petit sabot dans le puits. »⁸

¹ François Le Baut, né en 1918, Quéménéven (SF), questionnaire Gérard Prémel.

² Jacques Doumap (Tad Medar), né en 1908, Lanarvily (NF). In *An tri aotrou*, Publication Père Medar, Couvent des Capucins, Guingamp, 1981, pp. 93-96. Traduit du breton.

³ LD, né en 1923, Saint-Connan (CdA), questionnaire Klaoda an Du.

⁴ FLG, né en 1927, Kerpert (CdA), questionnaire Klaoda an Du. Traduit du breton.

⁵ YR, né en 1919, Carnoët (CdA), Knotes Klaoda an Du. Traduit du breton.

⁶ René Alençon, né en 1930, Plouarzel (NF), vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

⁷ Yeun ar Gow, né en 1897, Pleyben (SF). In *E skeud tour bras Sant Jermen. Eñvorennoù bugaleaj*, Al liamm, Lannion, 1978. Traduit du breton.

⁸ Fransez Taldir Jaffrenou, né en 1879, Carnoët (CdA), in Taldir-Jafrenou, *Eñvorennoù yaouankiz* (« Souvenirs de jeunesse »), Hor Yezh, Lesneven, 1985, pp. 30-32. Traduit du breton.

« Un seul vachard m'a avoué avoir jeté une fois dans son puits cette vache qui était un carré de bois avec la lettre A creusée dedans au fer rouge comme une marque de forçat. Mais c'était un mouvement d'humeur qu'il regretta aussitôt. Alors, il descendit dans le puits pour récupérer le symbole au risque de se noyer. »¹

Ceux qui racontent avoir jeté l'objet dans les cabinets² sont presque aussi nombreux, puisqu'on en trouve également 5 récits, dont trois sont des textes autobiographiques, un autre est issu d'un entretien filmé, et le dernier d'un ouvrage historique partiellement à base de témoignages. Loeiz Bihanig raconte ainsi la façon dont il mit fin au « symbole » à l'école Saint-Charles de Quimper :

« Je n'étais pas trop à l'aise car, étant surveillant, j'aurais sûrement des problèmes à régler entre les enfants à cause de ce satané symbole. Et j'étais de surcroît très ennuyé d'aider cette école à lutter contre le breton. Le premier jour je n'ai pas entendu parler du symbole. Il circulait apparemment de l'un à l'autre sans poser de problème. Le lendemain, dans la matinée, l'un des grands élèves vint me voir pour me dire qu'un copain refusait de prendre le symbole.

«Que dois-je faire, alors ?», dit-il.

Comme je ne pouvais pas prendre part à quelque chose d'aussi agaçant, je lui dis :

«Va le jeter dans les toilettes, et si on t'en demande des nouvelles, tu diras que c'est moi qui t'ai donné cet ordre.»

Ce qu'il fit immédiatement. Et on n'entendit plus parler du symbole à Saint-Charles. »³

Mais se débarrasser de l'objet dans les toilettes ne débouchait pas toujours sur une fin aussi sereine :

« Un jour, à quatre heures, le symbole était perdu. Le maître avait beau demander et redemander, rien à faire. Nous savions tous qui avait jeté cet objet diabolique dans les lieux d'aisance, mais personne ne disait rien.

- Bien, dit M. Kerambrun (l'instituteur), vous resterez tous ce soir en retenue !

Alors une voix s'élève :

- Monsieur, je l'ai jeté dans les cabinets !

Qui était ce gars héroïque qui avait fait le coup ? Henri Inizan, le meilleur et le plus sage de tous les élèves de l'école. Le maître ne s'attendait évidemment pas à ça ! Il dit :

- je ne m'attendais pas à cela de toi, Henri ! Eh bien ce soir, tu feras le verbe "se révolter contre le règlement" !

Sa voix tremblait et je suis certain qu'il était très dépité. »⁴

Généralement, l'objet jeté était immédiatement remplacé :

« Dès le premier jour j'ai attrapé la vache. C'était un boulon, une sorte d'écrou. Oh putain de malheur ! Qu'est-ce que je vais faire de ça ? Et le soir à l'étude, voilà qu'on demande

¹ Pierre-Jakez Hélias, né en 1914, au lycée à Quimper (SF), in PJ Hélias, *Le cheval d'orgueil, mémoires d'un Breton du pays bigouden*, Paris, Plon, 1975, p. 212.

² Les toilettes, généralement un petit cabanon dans le jardin, dans lequel était creusé un trou surmonté d'un caisson percé pour s'asseoir.

³ Loeiz Bihanig, né en 1924, Landéda (NF), in Loeiz Bihanig, *Avel ar vuhez*, Al Liamm, 2000, pp. 57-58. Traduit du breton.

⁴ Abel Omnès, né en 1913, scolarisé dans les Côtes-d'Armor (Plouégat-Guerrand ?), cf Aberwan, « Ar simbol » in *Ouest-Éclair*, 1941. Traduit du breton.

à celui qui me l'avait donné où était passée la vache. (...). Ah, dit l'autre, moi je l'ai donnée à Le Bris, là. Donc on demande à Le Bris où était la vache. "Dans le cabinet !", dis-je. Touk ! Dans le trou ! En fait j'avais gardé le boulon dans ma poche. Mais... on m'en avait donné un autre ! Oh j'ai eu du mal avec cette vache ! »¹

Sans compter que, les instituteurs n'étant généralement pas dupes, les sanctions tombaient tôt ou tard :

« Parfois "la vache" disparaissait. Quelqu'un l'avait jetée au fond des cabinets. Dans ces cas-là nous avons droit à une punition collective. »²

« Inutile de dire que c'était un objet haï. On rappelle, par exemple, que tel élève qui, lassé de s'exprimer péniblement en français, donnait, sans méfiance, libre cours à la langue maternelle, se trouvait gratifié du "symbole" plus souvent qu'à son tour, et le jeta dans les cabinets. L'instituteur enquêta et découvrit le forfait. »³

Plusieurs informateurs relatent simplement des épisodes de « symboles » déclarés disparus :

« Ils l'avaient attrapé le matin et ils l'avaient perdu, donc il n'était pas donné le soir, mais à la fin [l'instituteur] avait compris : "à qui tu l'as passé ? qui a eu la vache ?" Et tout le monde y passait, il n'y avait plus moyen. »⁴

Un autre se souvient que la coquille avait été cassée par un camarade :

« Un jour, j'avais la coquille et l'école venait de finir. Nous étions près de la fontaine de la place quand un grand dégingandé prononça un mot de breton. Aussitôt, je lui dis : t'as parlé en breton. Prends la vache. Rien à faire, il ne voulait pas la prendre, prétextant que c'était après cinq heures et que l'école était finie et que ça ne comptait plus. De mon côté, je tenais bon, craignant bien sûr la punition en disant que la vache c'était pour empêcher de parler breton et que peu importait l'endroit. Déjà du contentieux. Bref, la discussion devenait de plus en plus orageuse quand tout à coup le grand zigoto en question prit la coquille et la lança contre le mur de la maison bordant la place, la brisant en mille morceaux. J'en étais catastrophé. Le sacrilège. Je n'en avais pas dormi de la nuit, ne me sentant pas non plus tout à fait clair dans cette histoire où, sous mes yeux, l'objet sacré était définitivement perdu. Cela se traduit le lendemain par une sévère réprimande pour l'auteur du délit et une sévère punition pour chacun. Mais la vache prit la forme d'une autre coquille que la maîtresse avait en réserve. Ce n'était donc pas un objet unique. Cela avait quand même servi, tout au moins à mes yeux, pour désacraliser ou démystifier un peu la peur que je portais à cette fameuse vache. »⁵

On trouve aussi quelques anecdotes contant comment la pièce d'un ou deux sous qui servait de « symbole » était détournée à d'autres fins :

¹ Robert Le Bris, né en 1929, Pleyben (SF), vidéo Kristian aA Braz. Traduit du breton.

² Guillaume Kergourlay, né en 1926, Elliant (SF), in Guillaume Kergourlay, *Le pays des vivants et des morts*, Ah Here, Plougastel-Daoulas, 2001 p. 214.

³ Louis Élégoet, *Saint-Méen, Vie et déclin d'une civilisation paroissiale dans le Bas-Leon*, éditions Anthropos, Paris, 1981, p. 359. Il s'agit là d'une étude sur la commune de Saint-Méen (NF), où l'auteur reprend els propos de plusieurs de ses informateurs.

⁴ Yves Delen, né en 1914, Carhaix (CF), vidéo Kristian Ar Braz, traduit du breton.

⁵ Jean Le Du, né en 1939, Laz (CF), in Jean Le Du, *Facéties de chenapans*, imprimerie Ouestelio, 2019, p. 36.

« J'avais [la vache] tous les soirs. Et au lieu de la repasser aux autres, j'allais chez Marianig LG, une vieille femme qui tenait un commerce, et qui vendait des bonbons. "Allez, Marian, donne-moi des bonbons", et je lui donnais la pièce de deux sous, la vache, et j'avais un paquet de bonbons pour aller à l'école. »¹

« J'ai eu entendu dire que certains étaient plus malins et qu'ils achetaient des bonbons avec la pièce de monnaie qu'ils avaient eue comme symbole, sans doute que ça n'arrivait pas souvent. »²

« J'ai entendu ma mère raconter la fin du symbole, enfin, je pense que ça a été la fin en tous cas ici, à Pommerit ; une jeune fille, un petit peu plus dégourdie que les autres, une petite fille, a acheté des bonbons avec. »³

S'agit-il là de légendes colportées par des enfants avides de bonnes histoires à raconter ou d'épisodes réels, nous ne parierons pas deux sous sur la véracité de ces histoires !

Mais surtout, certains s'opposaient en refusant avec vigueur de prendre « la vache » :

« Souvent les enfants se rebellaient, ils n'étaient pas contents, et souvent ça allait mal quand on leur donnait la pièce en leur disant qu'ils avaient parlé breton. Je me souviens même qu'une fois, tu ne sais pas ce que j'ai fait ? Je m'étais opposé à ce qu'on me donne la pièce car je n'avais pas parlé breton, j'avais pris ma béquille et je l'avais jetée sur la tête d'un autre. Et il était parti au fossé. »⁴

Les effrontés n'avaient pas gain de cause, même lorsqu'ils pointaient les incohérences du système :

« Un jour j'étais dans la cour, avec mes copains, et on parlait breton. On voit le directeur, qui était avec un autre curé. Il vient me voir et me donne la vache, comme punition, parce que j'avais parlé en breton. Et puis, un moment plus tard, un paysan vient dans la cour. Il parlait avec les deux curés, le directeur et l'autre maître. Je passe à côté d'eux, je vais jusqu'au directeur, et je mets la vache dans sa main : "ah, monsieur Aubin, vous êtes en train de parler le breton. Alors je vous donne la vache".

(...) Mais j'ai quand même dû faire ma punition. »⁵

Parfois, néanmoins, les histoires se terminaient bien :

« Il y a eu une discussion entre le directeur et moi. J'ai refusé de prendre le bouton qui était donné en tant que "vache". On le donnait toujours au même tous les matins, et celui-là, quand il arrivait à l'école, il m'attendait dans la classe, et il me le plantait dans ta poche, ou alors dans tes mains. (...) Finalement, j'ai fait comme j'avais vu un camarade faire avant moi : cht ! Je l'ai jeté par-dessus le talus (...). Si bien que, un jour, le directeur me demande comme ça : "vous savez qu'ici c'est une école privée, ce n'est pas une école publique, et moi, si je veux, si vous ne faites pas votre punition, comme le surveillant vous le demande, je suis libre de vous renvoyer". (...)

J'avais déjà vu un de mes camarades, qui était plus vieux que moi, il lui était arrivé le même coup, la dernière année où il était à l'école. Il devait aller au certificat, et il ne

¹ André Pronost, né en 1907, Plouguerneau (NF), enregistrement Mikael Madeg. Traduit du breton.

² Jean Breton, né en 1937, Plouguerneau (NF), vidéo Rozenn Milin. Traduit du breton.

³ AG, née en 1929, Pommerit (CdA), à propos de sa mère. Enregistrement CRBC.

⁴ Jean Maheu, né en 1929, Saint-Barthélémy (M), vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

⁵ Mic Kervella, né en 1926, Plougastel (SF), vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

restait pas en punition, il jetait son bouton par-dessus le talus, et hop l'affaire était réglée ! (...) Mais voilà que le maître d'école lui dit : "vous, Pierrot Chiquet, vous n'irez pas au certificat, vous ne ferez pas la demande, puisque vous n'obéissez pas au directeur". Il apprenait bien, et il avait demandé à se présenter lui-même directement à Fouesnant à la commission du certificat. Il était sûr d'être reçu, puisqu'il était "très très calé", si bien qu'il a eu son certificat. »¹

Ajoutons enfin à cette liste deux récits intéressants sur la fin du « symbole ». Le premier, raconté par Ifig Jacob, s'est déroulé à Roscoff pendant la Seconde Guerre mondiale, quand un frère de Ploërmel, instituteur dans l'enseignement catholique et défenseur de la langue bretonne, s'était débarrassé de l'objet en grande pompe :

« En 1940, Visant Seité dirigeait alors l'école de Roscoff, la petite école, et quand les Allemands sont arrivés, voici la première chose qu'il a faite, il a dit : "maintenant il n'y a plus de gouvernement français pour nous interdire de parler breton, alors allons tous ensemble noyer le sabot dans la mer !" Et il n'y a pas eu du tout classe dans l'école pendant une demi-journée, pour personne, ils sont tous allés en procession avec le sabot, ils sont allés jusqu'à la grève, et un jeune a jeté le sabot dans la mer. On l'appelait la vache (...). Et ils sont tous revenus à l'école après. Visant Seité a organisé une petite fête, et il a dit : « maintenant il ne sera plus question de la vache, ou d'un sabot de ce genre, qui nous empêchait de parler breton !" Et il parlait souvent breton dans la classe, à l'école à Roscoff. Souvent. »²

L'autre histoire n'est pas un témoignage mais un passage tiré d'une nouvelle de l'écrivain Anatole Le Braz, intitulée *Le forgeron de Plouzelambre*. Le Bras avait en réalité déjà publié en 1896 un paragraphe sur le « symbole » dans le *Bulletin pédagogique des Instituteurs et Institutrices du Finistère*, dont on peut supposer qu'il était autobiographique, le breton étant sa langue maternelle :

« Il nous était présenté, ce symbole, sous les espèces et apparences d'une rondelle de fer blanc, percée en son milieu d'un trou que traversait une ficelle. Au premier terme suspect que vous laissiez échapper, le surveillant vous glissait dans la main ce signe d'infamie. A vous maintenant de vous en défaire, en le passant à un condisciple, astucieusement pris par vous en faute. On gagnait à ce genre d'espionnage de devenir assez vite un excellent apprenti policier. Peut-être est-il permis de penser que ce n'est pas là le but idéal de l'éducation. Le dernier détenteur du symbole, à la fin de la journée, restait une heure après les autres à arroser, à balayer la classe. »³

Dans la nouvelle *Le forgeron de Plouzelambre*, il décrit également « une rondelle de fer blanc percée en son milieu d'un trou que traversait une ficelle », et met en scène sa disparition :

« Ma corvée accomplie, au lieu de déposer le symbole sur la chaire, ainsi qu'il était prescrit, je profitai de l'absence du maître pour emporter la rondelle maudite, et, sitôt à l'air libre, mon premier soin fut d'assembler autour de moi tous les garnements du bourg.

¹ René Nédélec, né en 1929, Saint-Évarzec (SF), transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

² Ifig Jacob, né en 1925, Roscoff (NF), vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

³ Anatole Le Braz, *Bulletin pédagogique des Instituteurs et Institutrices du Finistère*, n° 1, 1896, reproduit dans *Cahiers Pédagogiques de l'Institut d'Études Occitanes*, n° 8, 1958-1959, p. 14.

- Ça, leur dis-je à peu près, il faut en finir avec cet instrument d'oppression. Qui le hait me suive, et faisons-lui les funérailles qu'il mérite.

Ils s'écrièrent d'une seule voix :

- C'est cela, oui ! Qu'on l'enterre ! Qu'on l'enterre !

L'instant d'après, nous étions en route pour le Rûn. (...) Le Rûn, situé à un quart de lieue environ du bourg de Plouzélambre, est, comme son nom l'indique, une éminence broussailleuse, dont d'anciennes carrières abandonnées ont profondément entaillé les flancs. Où le cadavre de notre ennemi pouvait-il être mieux enfoui qu'au pied de cette colline déserte, dans une de ses excavations obstruées par les ronces, hantées seulement des chauves-souris et des crapauds ? Il fut procédé à son inhumation, selon les rites les plus solennels. En guise de monument, nous amoncelâmes au-dessus de lui un tas de pierres analogue à ces cairns qui, chez nos ancêtres, marquaient la sépulture des grands chefs barbares. Puis, sur une couverture de cahier en carton, fixée dans une branche d'épine, l'un de nous - celui-là même dont une croix de bois venait de me rappeler le nom - écrivit au crayon ces deux vers qu'un symboliste d'aujourd'hui (soit dit sans jeu de mots) ne désavouerait peut-être pas :

Ci-gît le symbole,
On pourra parler breton à l'école.
(...)

Pas n'est besoin, je pense, de vous apprendre que, le lendemain, le « symbole » était ressuscité, sinon le même, du moins son frère. Si j'en crois mon ami Le Bourdonnec, nous fûmes, pour cette escapade, fouettés de verges. »¹

2.3.4.3. Les punitions

2.3.4.3.1. En Bretagne

Les punitions pouvaient être administrées aux détenteurs du « symbole », mais elles étaient tout aussi fréquentes dans les écoles où il n'était pas en usage. Les sanctions infligées étaient en règle générale du même ordre et nous prendrons donc en compte les deux cas de figure.

2.3.4.3.1.1. Cadre des sanctions

Cette section porte ainsi sur 462 témoignages², étant entendu que, pour les raisons exposées plus haut, en particulier la grande diversité des sources, rares sont les informateurs qui donnent des informations sur tous les points abordés. Le nombre effectif de contributeurs pour cette section est par conséquent, en réalité, bien moindre.

En ce qui concerne la méthode du « symbole », chaque école, voire chaque instituteur, avait sa propre manière de déterminer quels enfants seraient châtiés : pour certains il s'agissait du dernier à porter l'objet en fin de récréation, pour d'autres en fin de journée, et dans quelques

¹ Anatole Le Bras, *Récits de passants*, Terre de brume, Rennes, 1993.

² 266 témoignages avec « symbole » et 196 sans « symbole ».

cas c'est l'ensemble de ceux qui avaient été surpris à parler breton au cours de la journée qui étaient punis. Près de 100 contributeurs se sont exprimés à ce sujet, et il ressort clairement que la configuration la plus courante (76,29 % des réponses) est celle où seul le dernier à porter le « symbole » en fin de journée était soumis à la sanction, comme on le voit sur le tableau ci-dessous :

Choix des élèves punis	Nombre de citations
Celui qui l'a porté pendant toute la récréation	2
Le dernier à porter le symbole à la fin de la récréation (du matin ou de l'après-midi)	10
Le dernier à porter le symbole avant le repas de midi	3
Le dernier à porter le symbole en fin de journée	74
Le dernier à porter le symbole en fin de semaine	1
Tous ceux qui ont porté le symbole pendant la récréation	1
Tous ceux qui ont porté le symbole dans la journée	6
Total	97

Tableau 17. Choix des élèves punis après avoir porté le symbole en Basse-Bretagne.

Quant au moment précis où la sanction était appliquée (qu'elle ait été précédée du port du « symbole » ou pas), les 142 réponses recensées se répartissent comme suit :

Moment de la punition	Nombre de citations
Pendant la classe	12
Pendant les récréations	30
À la fin de chaque récréation	3
Le midi	3
À la fin de la journée d'école	88
Le soir à la maison	3
Le lendemain	1
En fin de semaine	2
Total	142

Tableau 18. Période de la journée où étaient administrées les punitions aux élèves ayant porté le symbole en Basse-Bretagne.

Là encore, la sanction était appliquée essentiellement à la fin de la journée d'école (61,97 % des cas), et aussi, pour bonne part (21,13 %), pendant les récréations.

2.3.4.3.1.2. Nature des punitions

Nous en arrivons au cœur du dispositif, c'est-à-dire la nature des sanctions infligées aux élèves. Sur les 462 témoins retenus (avec ou sans la pratique du « symbole »), 329 s'expriment sur ce point et sont particulièrement diserts, puisqu'ils donnent un total de 531 réponses, les châtiments administrés par un même instituteur pouvant être multiples.

Je les ai répartis en plusieurs catégories, les principales étant les punitions d'ordre scolaire (lignes à copier, devoirs supplémentaires etc.), les punitions « d'exposition » (quand l'élève est exhibé avec un bonnet d'âne, à travers des tours de cour, au piquet, etc.), les retenues et privations de récréation, les corrections physiques, les tâches d'intérêt général (nettoyage etc.), etc.

Les sanctions citées ci-après avaient toutes pour objet de punir les élèves ayant parlé breton. Parfois elles étaient également administrées pour d'autres fautes, chacun ayant ses méthodes et ses habitudes, mais les informateurs le précisent, en règle générale, si tel était le cas.

Nature des punitions	Punitions avec symbole	Punitions sans symbole	Total
Punitions « scolaires »	71	71	142
Punitions « d'exposition »	34	83	117
Retenues, suppression de récréation	46	40	86
Punitions physiques	21	59	80
Porter le symbole était la punition	41		41
Tâches d'intérêt général	16	8	24
Sévères remontrances	7	4	11
Humiliation publique, vexations	3	7	10
Amende	2	3	5
Interdiction de jouer	3	1	4
Mise au placard, au cagibi	1	2	3
Punitions dégradantes	1	2	3
Interdiction aux autres de parler au fautif		2	2
Privation de sortie pour les pensionnaires		1	1
Se lever plus tôt que les autres	1		1
Renvoi, mise à la porte		1	1
Total	247	284	531

Tableau 19. Nombre de témoignages par type de punition, avec ou sans symbole, en Basse-Bretagne.

Ajoutons que la sévérité des châtiments était diversement appréciée par les élèves eux-mêmes, puisqu'il en est qui affirment que « celui qui parlait breton était sévèrement puni »¹, quand d'autres estiment que « ce n'étaient pas de grandes punitions »². Là encore, les configurations étaient très différentes selon les écoles, et même selon les maîtres, et le jugement de ceux qui étaient souvent punis était différent de celui des enfants jamais pris en défaut.

Arrivent en tête les punitions « scolaires », citées par 142 témoins qui en donnent 152 variantes, soit 27,26 % des citations. La plus courante consiste en lignes à copier, ou en verbes à conjuguer, quelques dizaines de fois, parfois quelques centaines. Les devoirs supplémentaires viennent ensuite, puis la diminution des notes, et le retrait de « bons points » :

Punitions « scolaires »	Avec symbole	Sans symbole	Total
Lignes à copier, verbes...	59	63	122
Devoirs ou interrogations supplémentaires	11	7	18
Diminution des notes, mauvaise note de conduite	4	5	9
Retrait de « bons points »	2	1	3
Total	76	76	152

Tableau 20. Nombre de témoignages par type de punitions « scolaires » avec ou sans symbole, en Basse-Bretagne.

Les lignes à copier sont un grand classique pour punir toutes sortes de fautes, et tout particulièrement pour ceux qui parlaient breton, comme en attestent de très nombreux témoignages, dont voici quelques exemples :

« Une fois j'ai été attrapé à parler breton avec un copain, mon voisin, si bien qu'on est restés tous les deux en punition dans la classe après les autres, et comme pénitence on a dû écrire "je ne parlerai plus breton pendant la récréation" cinq cent fois. »³

« On donnait la vache à ceux qui parlaient breton. Et moi je l'avais tous les jours en fin de journée. (...) J'avais quinze lignes à écrire tous les jours, quinze lignes supplémentaires, pour avoir été le dernier à avoir la vache. Et comme je n'écrivais jamais, à la fin de l'année j'avais 1500 lignes à faire ! »⁴

¹ Jean-Louis Bars, né en 1910, et Joseph Bars, né en 1925, Plouguerneau (NF), témoignage écrit adressé à Mikael Madeg.

² Ifig Jacob, né en 1925, Saint-Pol-de-Léon (NF), vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

³ Auguste Seité, né en 1923, Cléder (NF), notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁴ André Pronost, né en 1907, Plouguerneau (NF), enregistrement Mikael Madeg, traduit du breton.

« Après chaque récréation, quand on rentrait en classe, il fallait montrer celui qui avait eu la gomme et il y avait une punition pour lui : il devait conjuguer "je parle en breton" à tous les modes et à tous les temps. »¹

« Tous ceux qui l'avaient eu avaient une punition. Le dernier avait une double punition. Dans les grandes classes c'était des lignes : "il est défendu de parler breton pendant les heures d'école", à tous les temps. »²

« Alors les enfants qui parlaient breton étaient punis sévèrement. Moi-même j'ai été puni plus de dix fois, plus de cent fois je dirais. A la fin j'en avais marre et je n'exécutais même plus mes punitions ! (...) Car non seulement on devait prendre le bout de bois, mais on vous donnait des verbes à écrire, comme punition. Quelques fois, ça dépend de la gravité de la faute, moi j'ai eu jusqu'à 200 fois le verbe "je parle breton en classe" ou bien "dans la cour". C'est long à écrire, hein. Tu te rends compte ? Pour écrire ça 200 fois, à la fin, la punition était trop grande, je n'en pouvais plus. »³

« Quand on était attrapé à parler breton (...) on nous donnait 19 pages du catéchisme à copier en breton. On était attrapé à parler breton et on nous donnait une punition à faire en breton ! »⁴

De manière tout aussi classique, les notes de ceux qui étaient surpris à parler breton subissaient une baisse, notamment les notes de conduite, un élément important là où « tous les trimestres les familles étaient conviées et la note de conduite était donnée publiquement. »⁵

Les punitions « d'exposition » étaient presque aussi courantes, et plus redoutées encore tant cette humiliation publique pouvait affecter les enfants.

Les témoignages attestant des punitions « au coin », ou « au piquet » sont particulièrement nombreux et variés :

« Les filles qui étaient prises à parler breton étaient mises dans un coin avec un sabot sur la tête. Et si le sabot tombait, la punition était encore pire »⁶

« Il y avait des punitions de type être mise au coin. Mais ça consistait essentiellement en des vexations. Le plus dur c'était la honte. »⁷

« Ceux qui parlaient breton on les mettait au coin, ou au placard, avec la porte fermée sur eux. »⁸

On devait se tenir « debout sur un pied dans la cheminée de la classe. »⁹

Tout aussi humiliants sont les tours de cour ou de classe, l'élève étant parfois affublé de « la vache » pour bien marquer les « retardés linguistiques » :

¹ Agriculteur de Plovan né en 1921, scolarisé dans le sud-Finistère (Plovan ?). Témoignage recueilli par Régine Rocuet, in Fañch Élégout, « Les paysans parlent », Tud Ha Bro n° 2, Plouguerneau, 1979.

² EJ, né en 1935, La Chapelle-Neuve (CdA), questionnaire Klaoda an Du. Traduit du breton.

³ Lomig Donniou, né en 1904, Rostrenen (CdA). Enregistrement Joël Montfort, déposé à Dastum. Traduit du breton.

⁴ Mic Kervella, né en 1926, Plougastel (SF), vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

⁵ Marian Kersalé, née en 1909, Plonévez-Porzay (SF), questionnaire Gérard Prémel.

⁶ Mme Le Hir à propos de sa mère née en 1866, Landerneau (NF), notés par Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁷ Propos de SC, née en 1926, Plouguerneau (NF), notés par sa fille, questionnaire R. Milin.

⁸ Denise Blanche, née en 1927, Lanvellec (CdA), questionnaire Rozenn Milin.

⁹ François Le Gall, né en 1940, Saint-Quai-Perros (CdA), questionnaire Rozenn Milin rempli par sa fille.

« Quand on avait le symbole il fallait aller de classe en classe l'exhiber. Et on ne quittait une classe pour une autre que quand cette classe-là avait assez humilié l'élève fautif. »¹

« Celles des petites classes on les envoyait dans la grande classe pour les vexer en disant : "j'ai parlé breton". »²

« Ceux qui étaient attrapés à parler breton dans la cour étaient mis à faire des "tours de cour" avec leurs bras ouverts pour faire une croix. »³

« Quand un instituteur ou un surveillant les attrapait à parler le breton, il leur faisait trois choses : il les grondait pour qu'ils parlent français, il tirait sur leurs oreilles, et il leur donnait "la croix de l'âne", une assez grande croix, qu'il fallait porter sur le dos. »⁴

« On devait faire le tour des arbres dans la cour, pour montrer à tous qu'on était en pénitence. Et après on devait essayer d'attraper un autre pour nous remplacer, attraper un autre qui parle breton pour faire le tour des arbres. C'était pendant les récréations. Et celui qui était attrapé à la fin de la journée recommençait à tourner le lendemain matin. »⁵

Ceux qui devaient porter le bonnet d'âne étaient également stigmatisés à travers des déambulations dans l'école :

« On allait d'une classe à l'autre avec le bonnet d'âne. »⁶

« On devait mettre le bonnet sur la tête, un bonnet d'âne. Avec "âne" écrit dessus en français. »⁷

« On mettait un bonnet d'âne à celles qui parlaient breton... On avait honte. »⁸

« J'ai entendu ma mère, elle a été à l'école ici aussi à Argol pour commencer, il y avait un bonnet d'âne qu'on leur mettait sur la tête quand on les entendait parler breton dans la récréation. Ah oui, ah oui, j'ai souvent entendu ma mère dire ça. Et puis on gardait ce bonnet d'âne-là pour venir en classe et tout le monde, alors, lui faisait "biz à la carotte"⁹. Oh ce bonnet d'âne-là, presque tous les jours il était coiffé à quelqu'un. »¹⁰

Plusieurs personnes mentionnent aussi des tours d'école avec leur cahier accroché au dos :

« On était punis, oui. Ça m'est arrivé d'avoir le cahier sur mon dos, avec "je ne parlerai plus le breton pendant la récréation", et on faisait le tour de la cour comme ça. »¹¹

Enfin, l'exhibition des « fautifs » pouvait aller jusqu'à l'extérieur de l'école :

« La punition était de mettre sa blouse à l'envers, avec en plus la pancarte¹² sur le dos, de traverser tout le bourg, et d'aller jusqu'à la maison ainsi. »¹³

« Une fois j'ai vu un maître d'école, il n'arrivait pas à empêcher sa classe de parler breton, et il les avait tous mis à défiler à travers le bourg de Kergloff. Ceux qui étaient devant,

¹ Mme LM, née en 1926, Pleyben (SF), questionnaire Rozenn Milin, réponses données par son fils.

² Simone Andro, née en 1921, Plomeur (SF), questionnaire Gérard Prémel.

³ Propos de Félix Dantec, né en 1915, Landerneau (NF), notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁴ Ernest Quéré, né en 1922, Landerneau (NF), notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁵ Louis Le Gall, né en 1929, Plabennec (NF), vidéo RM. Traduit du breton.

⁶ FLR, née en 1923, La Roche-Derrien (CdA), enregistrement CRBC.

⁷ AG, né en 1934, Trédrez, Locquémeau (CdA), enregistrement CRBC.

⁸ Yvonne Le Guellec, née en 1914, Maël-Carhaix (CdA), questionnaire Gérard Prémel.

⁹ Biz signifie « doigt » en breton. L'expression « biz à la carotte », doublée d'un geste consistant à frotter un index de la main sur l'autre, est répétée à l'envi comme une comptine pour se moquer d'un enfant pris en faute.

¹⁰ MK, né en 1932, à propos de sa mère, Argol (SF), enregistrement CRBC.

¹¹ FJ, né en 1935, Plougrescant (CdA), enregistrement CRBC.

¹² La pancarte étant le « symbole ».

¹³ Marie-Anne Riou, née en 1912, Milizac (NF), questionnaire Rozenn Milin rempli par sa fille.

on leur avait mis un bonnet d'âne sur la tête, aux trois premiers. Et ils ont dû traverser tout le bourg comme ça. »¹

Punitions « d'exposition »	Avec symbole	Sans symbole	Total
Piquet, au coin, en pénitence	8	50	58
Tours vexatoires : tours de cour et interdiction de jouer, tours de classe ou d'école	26	29	55
Bonnet d'âne, et éventuellement tours de cour ou des classes	2	8	10
Port du cahier, ou d'un papier, sur le dos et éventuellement tours de cour ou des classes	1	5	6
Traversée du bourg avec signe dégradant	2	1	3
Total	39	93	132

Tableau 21. Nombre de témoignages par type de punitions « d'exposition » avec ou sans symbole, en Basse-Bretagne.

Après les punitions « d'exposition », les retenues étaient de même très en faveur parmi les maîtres souhaitant sanctionner les locuteurs de breton, et elles étaient généralement assorties de devoirs supplémentaires :

« La punition c'était « des pages d'écriture à faire le jour-même, en retenue, après le départ des autres enfants, hiver comme été. »²

« Et donc si tu n'avais pas trouvé un autre qui parle breton pendant la journée, le lendemain matin tu devais faire le tour de la cour pendant toute la récréation, et encore après la journée d'école. On te gardait peut-être 20 minutes ou une demi-heure, et encore les tours de cour, et ça, qu'il pleuve ou qu'il fasse soleil. C'était ça la punition. »³

« Quand une petite fille était attrapée à parler breton, selon l'humeur de la sœur, elle donnait l'une ou l'autre des punitions habituelles. Le pire pour les petites filles en internat était d'être gardées à l'école à la fin de la semaine au lieu de pouvoir rentrer à la maison voir la famille. »⁴

« L'élève qui détenait le symbole en fin de journée était sévèrement puni par l'instituteur et par les parents à la maison s'il osait le montrer. C'était la honte ! (...) Les punitions c'était le coin en classe, afin que tous les élèves sachent qui a été pris, et quitter l'école

¹ RG, né en 1937, Kergloff (CF), enregistrement Gurvan Lozac'h. Traduit du breton.

² Jean Salaün, né en 1919, Kernoues (NF), questionnaire Gérard Prémel.

³ René Nédélec, né en 1929, Saint-Evarzec (SF), enregistrement transcrit par Andrev Daniel. Traduit du breton.

⁴ Propos de MTLR, née en 1933, notés par Mikael Madeg. Traduit du breton.

plus tard après l'exécution de la punition. (...) Rentrer tard à la maison après l'école signifiait une probable punition à exécuter. Et les parents d'en rajouter une ! C'était un cercle vicieux perturbant pour des enfants. »¹

Ces retenues pouvaient aussi impliquer de manquer le repas de midi :

« Et combien de fois j'ai été punie ! On ne me laissait pas aller manger mon déjeuner parce que j'avais parlé breton. (...) Souvent, on n'avait rien à manger puisqu'on ne nous laissait pas partir à l'heure. »²

« J'avais un copain, on rentrait manger à la maison le midi. Et voilà [le maître] qui sort du réfectoire et qui dit à tous les autres de partir, sauf nous deux. Et donc, (...) nous on était en train de faire le tour de la cour, et on devait aller à la maison manger notre déjeuner après ça, pour revenir dans une heure. On avait deux kilomètres à faire à pied. »³

La situation était plus délicate encore lorsque les élèves punis demeuraient loin de l'école. Pendant l'hiver, ils devaient rentrer chez eux dans la nuit, quel que soit le temps, comme l'ont indiqué, douloureusement, nombre de témoins :

« Quand l'école se terminait à 4 heures, on demandait qui avait eu la pièce pendant la journée, qui avait parlé breton. Chacun alors déclarait : ben moi je l'ai donnée à untel, moi je l'ai donnée à tel autre... (...) Tous ceux qui avaient parlé breton pendant la journée étaient gardés en pénitence le soir jusqu'à six heures et demie, été comme hiver. Et il y en avait beaucoup qui avaient de la route à faire pour rentrer à la maison, si bien que tous on cherchait à ne pas être gardés en pénitence. Chacun se défendait comme il pouvait. »⁴

« C'était toujours le plus petit qui avait le sabot. Et on le gardait à l'école une heure après les autres, dans la classe. Mais pendant l'hiver, quand il faisait mauvais temps, il avait 3,5 kms à faire pour rentrer à la maison, il faisait complètement nuit avant qu'il n'arrive à la maison. »⁵

« On était « gardés à l'école après les autres. Avec 6 kms à faire. »⁶

« J'ai eu 100 lignes à copier, après l'école. Et on était à presque 3 kms de l'école, il y avait de l'eau et de la boue, on ne nous demandait pas si on avait froid, si on avait faim, ou si on avait soif. On devait faire ce qu'on nous disait de faire, parce qu'on avait parlé breton. »⁷

¹ Émile Guillou, né en 1929, Moëlan-sur-Mer (SF), questionnaire Rozenn Milin rempli par son fils Germain Guillou.

² Maria Paul, née en 1912, Penmarc'h (SF), vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

³ Jean Le Bleiz, né vers 1915, Plomeuer (SF), enregistrement transcrit par Andrev Daniel. Traduit du breton.

⁴ Jean Maheu, né en 1929, Saint-Barthélémy (M), vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

⁵ Henri Morvan, à propos de son frère Yves Morvan, né en 1919, Maël-Pestivien (CdA), vidéo Rozenn Milin. Traduit du breton.

⁶ M. B, né en 1944, Plougouven (CdA), questionnaire Klaoda an Du. Traduit du breton.

⁷ Berthe Jaouen, née en 1920, Loctudy (SF), transcription d'enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

Mais les punitions les plus redoutées étaient certainement les châtiments corporels (15,07 % des citations), pour lesquels les instituteurs pouvaient faire preuve d'une grande imagination.

Punitions corporelles	Avec symbole	Sans symbole	Total
Coups de règle (ou équivalent) sur les doigts	12	32	44
Coups sur la tête, coup de pied au derrière	1	18	19
Coups de bâton, de baguette ou de règle	5	5	10
Oreilles, cheveux ou rouflaquettes tirés, pincements de peau	7	6	13
Punition à genoux, ou debout sur un pied	5	6	11
Gifles, fessées	2	5	7
Total	32	72	104

Tableau 22. Nombre de témoignages par type de punitions corporelles avec ou sans symbole, en Basse-Bretagne.

La règle était le premier instrument de supplice à l'encontre des enfants qui se laissaient aller à parler dans leur langue :

« Les instituteurs, dès qu'ils entendaient du breton dans la cour, faisaient venir le garçon "coupable", ils lui administraient des coups de règle sur les doigts, et lui faisaient honte pour avoir osé parler breton. »¹

« Quand on parlait breton à l'école, on nous tapait avec ce crayon rouge. Car on n'avait pas le droit de parler breton à l'école. On n'avait pas le droit. (...) Alors, quand il en entendait un parler breton à l'école, allez, un coup avec le crayon rouge sur les doigts. Oh c'était dur. Oh oui c'était dur ! »²

« Je ne peux pas compter le nombre de violents coups de règle que le maître d'école m'a administrés sur les doigts et sur la paume de la main. Et trois fois, ou plus, quand on enlevait la main et que la règle frappait à côté (...). Chaque après-midi les séries de coups quotidiennes nous tombaient dessus. Ça m'arrivait plus souvent qu'à mon tour, car j'étais un habitué de "la vache". »³

« D'abord, la première année, on allait dans les chiottes parler breton. Et le gars, là, l'instituteur, allez, daoñ, raclée, quoi ! On était mis en punition, au piquet. Pendant une

¹ Hervé Bizien, né en 1945, Saint-Thonan (NF), notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

² Lucien Hervoche, né en 1937 ou 1938, Brec'h (M), vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

³ Albert Le Lidec, né en 1924, probablement Langonnet (M), témoignage écrit adressé à Mikael Madeg. Traduit du breton.

heure. Et on te tapait sur la main, daoñ, daoñ, et si tu enlevais ta main, allez, deux coups de plus ! (...) Au bout d'un an on ne parlait plus que le français ».¹

« Ah oui, celui qui parlait breton était "fuittt". On n'avait pas le droit. On te grondait. Et ici il y avait un instituteur qui ne lésinait pas avec sa règle. "Tiou ! »²

« Il y avait aussi une institutrice, Mademoiselle P., chez les garçons, en deuxième classe (entre les petits et les grands), qui était célèbre pour hurler sur les enfants et les frapper avec un bâton de bambou, des coups de règle sur les doigts, etc., pour les enfants qui ne parlaient pas bien le français ou avaient utilisé le breton. »³

« Et à la fin de la journée après il fallait voir qui avait eu la vache en tout. Si bien qu'ils venaient, et l'un après l'autre on leur tapait sur la main. Tous avaient le droit à quelques coups de bâton. Je ne me rappelle plus combien on donnait. Des coups de bâton sur les doigts, parfois avec une règle, parfois avec un bâton, ça dépendait. C'était le bâton qui servait à apprendre au tableau. »⁴

Les coups de toutes sortes pouvaient pleuvoir, sur différentes parties du corps des enfants, qu'ils soient administrés avec un bâton, la main ou le pied :

« Quand on était attrapées à parler breton, on se faisait gronder et on prenait des coups de baguette de bambou sur la tête. »⁵

« Des fois on tapait sur toi, on mettait les mains comme ça, tac ! Ou bien on te tapait sur la tête, tchac, tchac. Il y en a qui tapaient fort, encore. »⁶

« Il y avait trois classes à l'école : celle des plus petits était tenue par madame LV, originaire du Cantal, la suivante par Mme C, la femme du directeur, et celle des plus grands par le directeur, M. C, connu pour être membre du Parti Communiste. Il était strictement défendu de parler breton à l'école. Le directeur se chargeait des punitions corporelles, et quand il attrapait les contrevenants, ou qu'ils étaient dénoncés par les deux institutrices, il les frappait avec son bâton, une baguette de saule. Il tapait tellement fort que le bâton cassait parfois, et celui qui était puni en était rendu responsable et devait aller immédiatement chercher une autre branche de saule pour en faire un nouveau bâton. Cette punition corporelle s'appliquait aussi aux autres erreurs scolaires, mais parler le breton en faisait partie. »⁷

Les oreilles et les cheveux pouvaient être tirés sans ménagements :

« La punition était de faire deux fois le tour de la cour de récréation tiré par le maître par une rouflaquette. C'était très douloureux. »⁸

¹ JMD, né en 1931, Logonna-Daoulas (SF), enregistrement CRBC. Traduit du breton.

² MFK, née en 1932, Hanvec (SF), enregistrement CRBC. Traduit du breton.

³ Angèle Jacq, née en 1937, Landudal (SF), questionnaire Rozenn Milin.

⁴ Louis Guével, né en 1922, Plouguerneau (NF), vidéo Rozenn Milin. Traduit du breton.

⁵ Armelle Dubourd, née en 1946, Plouaret (CdA), questionnaire Rozenn Milin.

⁶ JF, né en 1936, Callac (CdA), enregistrement CRBC.

⁷ Jo Patinec, né en 1934, Saint-Frégant (NF), notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁸ Stanis Mogn Bihan, né en 1915, Saint-Derrien (NF), questionnaire R Milin rempli par son fils.

Nombre d'enseignants appréciaient également les punitions à genoux, qu'ils officient en écoles laïques ou confessionnelles :

La punition c'était « à genoux devant toute la classe pendant une demi-heure. Sans bouger. Ou sous le bureau. Pour avoir parlé breton. »¹

« Le dernier qui avait [“la vache”] le soir, après le repas, après le dîner, il devait aller près de la chambre du directeur, et il passait deux ou trois heures là-bas, à genoux. Puni. Le dernier. Comme ça, alors il valait mieux ne pas être le dernier ! »²

Mais certains agrémentaient cette position de soumission d'un surcroît de pénibilité :

« Ce que nous ont raconté nos parents, mais très peu parce qu'ils n'aimaient pas parler de ça, donc ils nous en ont très rarement parlé, c'est qu'ils étaient punis à chaque fois qu'ils parlaient breton à l'école. Je n'ai pas entendu parler de coups, mais par contre il y avait une punition terrible, c'était de rester à genoux pendant une demi-heure, et une demi-heure sans bouger, sur une règle en métal. Et celui qui tombait, hop, il fallait qu'il recommence. Mais il ne tenait pas, ça faisait trop mal, c'était impossible de tenir. »³

« Lorsque l'on prononçait un mot de gallo (appelé patois de manière péjorative) il n'y avait pas de symbole à mettre autour du cou. La bonne sœur (qui n'était bonne que de nom) nous mettait au coin à genoux sur une règle, pendant quelques minutes (abominable) nous préférons les coups de règle sur les doigts, ça faisait mal, mais c'était plus rapide. »⁴

Ce châtiment n'est pas sans rappeler les punitions de l'époque moderne décrites par Pierre Giolitto, déjà cité, dans *Abécédaire et férule – maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*⁵, telles que

« se mettre à genoux sur une pièce de bois mal équarri, dénommée “genouiller”, et présentant à sa partie supérieure une arête vive. »

Moins rudes, les punitions consistant en tâches d'intérêt général sont aussi moins citées. Ce type de sanctions génère peu de commentaires de la part de nos contributeurs, si ce n'est à propos de cette particularité consistant à ramasser des clous :

« Ça ce n'est pas facile de faire faire ça à des enfants aussi. On avait tous des clous à nos sabots, comme punition tu devais trouver cinquante clous dans la cour. »⁶

¹ Pierre Mahé, né en 1937, Melrand (M), questionnaire Gérard Prémel.

² AB, né en 1929, Rosporden (SF), enregistré par Pierre-Yves Kersulec. Traduit du breton.

³ André Le Meut, à propos de son père Jean Le Meut, né en 1925, Ploemel (M). Vidéo Rozenn Milin. Cette description est confirmée par l'interview de Jean Le Meut dans le film de Philippe Durand *Yezh ar Vezh* (« La langue de la honte »), 1979.

⁴ Jean-Luc Lacquittant, né en 1939, Béganne (M), questionnaire Rozenn Milin.

⁵ Pierre Giolitto, *Abécédaire et férule – maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*⁵, Editions Imago, 1986, p. 298.

⁶ Yvon Yvinou, né en 1936, Plomeur (SF), enregistrement transcrit par Andrev Daniel. Traduit du breton.

Punitions d'intérêt général	Avec symbole	Sans symbole	Total
Ranger et/ou balayer la classe	11	3	14
Nettoyer les « cabinets » (toilettes)	3	2	5
Balayer, arroser la cour	4	1	5
Ramasser les clous dans la cour		2	2
Nettoyer le réfectoire		1	1
Éplucher les patates	1		1
Couper du bois	1		1
Total	20	9	29

Tableau 23. Nombre de témoignages par type de punitions d'intérêt général, avec ou sans symbole, en Basse-Bretagne.

Ils sont par ailleurs 5 à mentionner le paiement d'une amende pour sanctionner la « faute linguistique » :

« La dernière titulaire du "symbole", à la fin de la classe, devait payer une amende de un ou deux sous. »¹

« Ça vous coûtait quatre sous. Vous deviez mettre quatre sous dans la caisse le soir, à la fin de la journée. Et si vous étiez le dernier, c'était cinq sous. Oui.

- Qu'est-ce qu'ils faisaient de cet argent alors ?

- Oh on ne nous a jamais rendu de comptes ! Le directeur faisait ce qu'il voulait avec. »²

Peu citées également, les punitions réellement dégradantes n'en attirent pas moins l'attention, comme celles de ces 3 témoins qui décrivent des sévices que l'on s'étonne de trouver dans un lieu dédié à l'éducation d'enfants :

« *'Pinijenn an teod'*, la pénitence de la langue : lécher le tableau noir ou lécher l'estrade du maître en y faisant une croix. »³

« Ma grand-mère m'a raconté qu'ils étaient punis quand ils parlaient breton à l'école : on lui avait fait lécher le sol de la salle de classe. »⁴

« A l'école quand elle parlait breton on lui attachait la langue aux oreilles avec une ficelle. »⁵

¹ Maryvonne Quéméré-Jaouen, née en 1910, Quimper (SF), texte publié dans le bulletin de l'association *Foenn-Izella* n° 20.

² Jean-Louis Lallouët, né en 1920, Pleyben (SF), vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

³ René Durand-Berthou, né en 1915, Riec-sur-Belon (SF), questionnaire Rozenn Milin rempli par son fils.

⁴ Laorañs Motrot à propos de sa grand-mère Julia Henri, née en 1908, Plouezoc'h (CdA). Témoignage écrit adressé à Rozenn Milin. Traduit du breton.

⁵ MCL, née vers 1940-1945, Lesneven (NF), témoignage donné à Rozenn Milin par un proche.

Les deux premiers sont assez similaires et datent du tout début du XX^e siècle. Ce sont certes des témoignages indirects, rapportés par des proches, mais nous n'avons pas de raisons de douter de leur véracité : s'ils ont été retenus, c'est qu'ils avaient marqué. On peut d'ailleurs les rapprocher, là encore, de ce qu'écrit Giolitto à propos de *La Conduite des écoles chrétiennes*¹ de Jean-Baptiste de la Salle. Publiée en 1706, elle visait à établir des règles dans l'enseignement, notamment en ce qui concerne les châtiments infligés aux élèves :

« il n'est pas non plus "seyant", pour la *Conduite*, de faire faire à l'écolier des croix avec sa langue sur le plancher de la classe, de lui intimer l'ordre de baiser la terre ou les pieds du maître, de lui imposer de tenir les bras en croix ou de le laisser trop longtemps à genoux »².

Des enseignants bretons ont donc pu, pour sanctionner les élèves parlant leur langue maternelle, avoir recours à des pratiques qui étaient déjà condamnées au XVIII^e siècle.

Enfin, signalons que les punitions étaient souvent cumulatives, puisque l'on pouvait être tout à la fois en retenue, écoper de lignes à copier et de coups sur les doigts, pour n'en citer que quelques-unes :

« Le dernier qui détenait le symbole en fin de journée restait en punition écrire des lignes : "Je ne parlerai plus breton" cent fois ; les punitions c'était aussi balayer la cour, ramasser des clous sur la cour, car les sabots étaient cloutés. Une heure de punition au moins. C'était difficile l'hiver. »³

« Les punitions quand on parlait breton, c'était les coups de règle sur les doigts, les gifles, ou on te tirait sur les cheveux, si bien qu'on ne gardait pas les cheveux longs. Pour les garçons c'était des coups de pied dans le derrière. Et puis on était mis en pénitence le soir avant d'aller à la maison. Donc on était tard à rentrer, et certains parents se plaignaient à l'école car c'était pendant la guerre et il y avait le couvre-feu, donc c'était dangereux de laisser les enfants tard sur la route. »⁴

« Celui qui avait le sabot de bois ou le scoubidou, il allait en classe quand la classe recommençait, et il devait écrire des lignes : "Moi je ne parlerai plus que le français, et jamais plus le breton". Et quand le cahier était plein, il fallait aller faire le tour de la cour pendant la récréation, pendant toute la journée, avec le cahier dans le dos. (...) J'ai été attrapé, oh oui, souvent ! On nous tirait les oreilles. On nous mettait les mains sur la table et le maître tapait sur les doigts avec une règle, parfois il cassait sa règle en nous tapant. (...) C'était des punitions pour le breton et les autres erreurs aussi, mais surtout pour le breton. »⁵

¹ Jean-Baptiste de La Salle, « Conduite des écoles chrétiennes, édition comparée du manuscrit dit de 1706 et du texte imprimé de 1720 », in *Cahiers lasalliens, Textes Études – Documents*, Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle, Rome, 1965, p. 124 et suivantes.

² Pierre Giolitto, *op. cit.*, p. 297.

³ Émile Briec, né en 1924, Tréogat (SF), questionnaire Gérard Prémel.

⁴ MP, née en 1932, Lannilis (NF), questionnaire Rozenn Milin.

⁵ Michel Diridollou, né en 1948, Bourbriac (CdA), enregistrement CRBC complété par entretien personnel Rozenn Milin. Traduit du breton.

Et nous terminerons cet inventaire en précisant que là où le « symbole » était en usage, il représentait souvent la sanction, puisque l'enfant ainsi stigmatisé était couvert de honte :

« Ils n'étaient pas punis, mais ils avaient honte quand ils se retrouvaient avec le symbole, qui était un sabot, ou un morceau de bois, et c'était la honte d'avoir ça à la fin de la journée. Ils n'étaient pas punis, mais c'était quand même un déshonneur pour eux de l'avoir. »¹

« Il n'y avait pas de punitions pour le dernier à avoir le symbole le soir ou en fin de semaine. Les enfants n'étaient pas gardés en pénitence le soir. La punition était d'avoir honte de porter le symbole. Ça donnait honte aux enfants qui étaient attrapés. Ça les a marqués. »²

« Porter le poids était la punition, et c'était une vraie punition ! »³

« Avoir la vache était un déshonneur. »⁴

2.3.4.3.2. Au Sénégal élargi (A.-O.F. et A.-E.F.)

La très grande majorité des contributeurs africains ont connu la pratique du « symbole », puisqu'ils ne sont que 7 sur les 102 contributeurs à l'enquête à ne pas avoir eu connaissance de cette pratique, essentiellement au Cameroun. La situation est donc différente de ce que nous avons vu en Bretagne, où les punitions étaient décernées pour partie en sus de l'attribution du « symbole », et pour partie sans qu'il ne soit question du port d'un accessoire vexatoire.

2.3.4.3.2.1. Cadre des punitions

Ils sont 54 sur les 95 informateurs à spécifier comment s'effectuait le choix des élèves devant être châtiés, et les modalités correspondent à ce que l'on trouve en Bretagne : dans la majorité des cas (près de 60 %), c'est le dernier à porter le « symbole » en fin de journée qui écopait de la punition ; puis viennent différentes autres configurations, y compris une punition généralisée à tous ceux qui ont été pris en « faute ».

Quant au moment où s'appliquait la sanction, les réponses sont également similaires à ce qui a été décrit précédemment : les châtiments étaient administrés majoritairement en fin de journée (39,29 %), ou le matin suivant si l'élève devait apporter l'objet chez lui le soir (19,64 % des cas). Pour le reste, les réponses se répartissent entre la fin de matinée, les fins de récréation et la fin de semaine.

¹ Nicolas Coatmellec, à propos de l'école de son épouse Anne, née en 1938, Paule (CdA), vidéo Rozenn Milin. Traduit du breton.

² Beau-frère de Louis Le Gall, Kerlouan (NF). Vidéo Rozenn Milin. Traduit du breton.

³ Marie-Louise Boulaner, née en 1938, Saint-Hernin (SF), questionnaire Rozenn Milin.

⁴ Jean Le Borgne, né en 1937, Plougar (NF), questionnaire Rozenn Milin.

Les deux tableaux qui suivent donnent le détail des réponses fournies à ces questions :

Choix des élèves punis	Nombre de réponses
Le dernier à porter le symbole en fin de journée ou qui le rapportait le matin suivant	32
Le dernier à porter le symbole avant le repas de midi	9
Le dernier à porter le symbole à la fin des récréations	3
Le dernier à porter le symbole en fin de semaine	3
Tous ceux qui ont porté le symbole pendant la récréation	3
Tous ceux qui ont porté le symbole dans la journée	2
Tous ceux qui ont porté le symbole pendant la semaine	1
Un élève qui l'avait gardé deux jours	1
Total	54

Tableau 24. Choix des élèves punis dans le cadre de la pratique du symbole, en Afrique subsaharienne.

Moment de la punition	Nombre de citations
À la fin de la journée d'école	22
Le lendemain matin	11
Le midi	8
À la fin de chaque récréation	5
En fin de semaine	4
Pendant les récréations	3
Pendant la classe	2
Le soir à la maison	1
Total des réponses	56

Tableau 25. Moment où était infligée la punition dans le cadre de la pratique du symbole, en Afrique Subsaharienne.

Le cadre de l'application des punitions en Afrique est donc finalement assez proche du cadre breton. Ajoutons, pour compléter l'analogie, que Boubacar Kane, un ancien instituteur né dans le Fouta en 1934, signale que

« frapper les enfants était illégal, donc le directeur faisait venir les parents pour qu'ils frappent leurs propres enfants avec la cravache du directeur, qui était toujours prête ! »

Ceci rappelle un épisode survenu au Faouët en Bretagne, quand le maître avait fait venir le père d'un élève, qui parlait lui-même un français approximatif, afin qu'il frappe durement son fils au prétexte qu'il ne parlait pas suffisamment le français.

2.3.4.3.2.2. Nature des punitions

Ici également, les témoins ont été très loquaces sur la manière dont ils étaient punis lorsqu'ils commettaient la « faute » de parler en langue maternelle à l'école. Les réponses sont en effet généralement multiples, les instituteurs pouvant appliquer des sanctions très diverses, qui pouvaient s'additionner selon l'humeur ou la fréquence à laquelle les récalcitrants s'exprimaient autrement qu'en français.

La répartition par types de punitions est en revanche assez différente en Afrique de ce qu'elle était en Bretagne :

Nature des punitions	Nombre de témoins
Punitions corporelles	47
Porter le symbole était la punition	37
Punitions « scolaires »	20
Retenues	16
Tâches d'intérêt général ou chez les enseignants	14
Punitions « d'exposition »	11
Amende	7
Sévères remontrances, pressions psychologiques	6
Humiliation publique	2
Renvoi	1
Total	161

Tableau 26. Nature des punitions dans le cadre de la pratique du symbole, en Afrique Subsaharienne.

(NB : plusieurs types de punitions pouvaient s'appliquer au sein de la même école).

Les châtiments corporels avaient les faveurs des instituteurs africains, avec 29,19 % des citations. C'est deux fois plus qu'en Bretagne, où ils arrivent seulement en quatrième position (15,07 %), après les sanctions d'ordre scolaire, les punitions "d'exposition", et les retenues.

Pour ce qui est de la ventilation des différents types de punitions physiques, elle recoupe partiellement les résultats bretons, mais comporte quelques particularités :

Les coups sur les doigts arrivent en tête de part et d'autre, mais de façon moins nette en Afrique, avec 22 témoignages sur 79 (27,85 %), qu'en Bretagne (42,31 %).

Viennent ensuite les coups de cravache, ou de chicotte, constituées de toutes sortes de matières (cuir, caoutchouc, fils électriques, etc.), tout aussi redoutés.

Très particulier à l'Afrique, le châtiment dit "des quatre gaillards", présent à travers tout le Sénégal, mais aussi au Cameroun et en Gambie, était sans doute le plus terrible. Plusieurs témoins précisent qu'il était en vigueur pour d'autres types d'erreurs, et pas nécessairement pour les « fautes linguistiques ».

Comme en Bretagne, on trouve aussi les coups de bâton, les punitions à genoux, les gifles et les fessées.

Moins classiques, les flexions « assis-debout » ne se rencontrent quant à elle qu'en Afrique, de même que le piment dans les yeux (Cameroun) ou la punition de la tortue (Sénégal).

Nature des punitions	Nombre de citations
Coups de règle ou de bâton sur les doigts	22
Coups de cravache, de fouet, de chicotte	15
Punition «des quatre gaillards»	13
Coups de bâton	12
Punition à genoux	9
Flexions « assis-debout »	3
Gifles, fessées	2
Oreilles tirées	1
Piment dans les yeux	1
Punition de la tortue	1
Total	79

Tableau 27. Nombre de témoignages par type de punitions corporelles, en Afrique Subsaharienne.

NB: Chaque témoin peut citer plusieurs types de châtiments corporels, ce qui explique que le nombre total de mentions (79) est supérieur au nombre de témoins (47).

Les quelques extraits qui suivent décrivent ces différents types de châtiments et donnent une idée de la violence que pouvaient exercer certains maîtres africains :

« Les châtiments corporels étaient interdits formellement mais les enseignants en usaient quand même !! On nous battait et on nous cravachait : on nous donnait des coups sur les fesses avec une cravache, faite de fils électriques ou autres, chacun avait son procédé, ou des coups sur les mains avec une règle. »¹

« Il y avait aussi beaucoup de punitions corporelles en classe. Le fouet était toujours présent et on l'utilisait tout le temps. Il y en avait plusieurs dans la classe, mais dès qu'un inspecteur arrivait, l'instituteur les jetait car ce n'était pas vraiment autorisé. »²

« Il y avait une punition après chaque récréation, celle du matin et celle de l'après-midi. Ils donnaient des châtiments corporels, en particulier la chicotte : des coups de bâton, des coups de cravache, des coups de lanière de peau. Moi par exemple j'ai été frappé sur la tête. Par deux fois ça a été tellement fort que ça saignait, et qu'on m'a amené au dispensaire car j'étais baigné de sang. J'en ai toujours des cicatrices. »³

« Si celui qui avait le symbole n'avait trouvé personne à qui le donner, la punition était en fin de journée, à partir de 17h30. Il devait payer une sorte d'amende, il devait donner 25 Francs. Ou s'il n'avait pas les 25 Francs, le prof faisait venir quatre gaillards, les plus forts dans la classe : l'un pour tenir la main droite, l'autre la main gauche, et la même chose pour les pieds ; ensuite le prof prenait une cravache (une lanière de caoutchouc) ou un gros bâton, avec lequel il battait les élèves ; c'était 5 à 10 coups avec la cravache, 10 coups de bâton, ou bien 20 coups avec la main. Il y avait aussi des flexions, on appelait ça "debout-assis", c'était comme des pompes, mais debout et en tenant les oreilles comme ça, des deux côtés⁴, 30 fois le matin et 30 fois le soir. »⁵

« La punition était essentiellement de rentrer à la maison avec le symbole. Les parents voyaient alors qu'on n'avait pas bien travaillé. On pouvait aussi avoir des punitions corporelles mais uniquement si on cherchait à cacher le symbole, ou si on ne le rapportait pas à la maison, en prétextant qu'on l'avait oublié à l'école. La punition était alors des coups de chicotte sur les doigts ou sur les fesses. Ça pouvait aussi être les "quatre gaillards", qu'on appelait "tendu par quatre", c'est-à-dire que l'enfant était porté, sur le dos ou sur le ventre, par quatre grands élèves, et on lui frappait les cuisses ou les fesses. On avait cette punition pour avoir caché le symbole, ou pour avoir fait d'autres bêtises. »⁶

« Il arrivait que le symbole soit porté pendant deux jours par le même élève, qui était alors puni deux fois. Les punitions c'était les "quatre gaillards", avec un nombre de coups sur les fesses déterminé par l'enseignant : 5, 10... L'élève puni était maintenu à 50 cm du sol environ, et j'avais peur de la chute brutale une fois les coups terminés. Ça pouvait aussi être des coups de bâton sur la paume de la main. »⁷

¹ Adama Samba Diouf, né en 1945, Ngor (SEN), instituteur et directeur d'école retraité, imam.

² Pierre Diarra, né en 1951, Togo (MAL), responsable de formation et enseignant (à Paris).

³ Ibou Diallo, né en 1945, Dakar (SEN), professeur d'histoire en lycée, en retraite.

⁴ Fait le geste de croiser les bras et de tenir une oreille dans chaque main.

⁵ El Hadj Oumar Baba Sarr, né en 1999, Podor (SEN), lycéen en terminale au moment de l'enquête en 2017.

⁶ Nestor Fall, né en 1995, Kanifing (GAM), étudiant au moment de l'enquête en 2017

⁷ Ibrahima Sarr, né en 1981, Sokone (SEN), enseignant chercheur en sociolinguistique.

« La punition était le matin en rentrant. On pouvait donc encore s'en débarrasser sur le chemin en allant à l'école. Comme punition, on se faisait battre : on avait très souvent les "quatre gaillards" avec une cravache qui était une courroie de distribution. On avait aussi des coups de règle ou de bâton, ou de courroie, sur la paume de la main. Et on avait des tours de cour à faire pour montrer qui avait le symbole. »¹

« Tous ceux qui avaient porté le symbole étaient punis. La punition était donnée immédiatement quand on était attrapé et qu'on rentrait en classe. Il y avait différentes punitions : des "flexions debout-assis mains aux oreilles", surtout pour les garçons, pas les filles. On devait en faire 10, 20 ; des coups de règle sur les mains ; à genoux, front contre le mur, mains derrière le dos, devant le tableau, pendant un quart d'heure ; ou front sur la table et le maître pouvait venir te mettre des coups de cravache dans le dos. Ça c'était pour le symbole mais aussi pour les bavardages. »²

« Le dernier à porter le symbole à la fin de chaque récréation était puni. Il y avait des châtiments corporels : le maître tapait sur la paume de la main avec une règle. Les "quatre gaillards" existaient aussi dans mon école, mais pas pour le symbole. La correction était moins dure quand on avait le symbole que quand on avait fait des fautes à la dictée ou qu'on bavardait en classe. La punition pour le symbole était plutôt légère en comparaison. »³

En deuxième position, ils sont 37 sur 161, soit 22,98 %, à indiquer que le port du « symbole » était la punition et qu'aucune autre sanction ne venait s'y ajouter :

« Il n'y avait pas d'autre punition pour ceux qui avaient le symbole : la punition c'était le symbole, car ce n'était pas joli à voir, c'était la honte. C'était vexant. »⁴

« Porter le symbole était la punition. Je pleurais quand j'avais le symbole car j'avais honte. »⁵

« Je n'ai pas vu quelqu'un être frappé parce qu'il avait le symbole. La punition était la honte de porter le symbole. »⁶

« Il n'y avait pas de punitions corporelles, mais c'était très mal vu d'avoir le symbole, on avait une mauvaise image. »⁷

« La punition, c'était le port de ce symbole. Celui qui le portait subissait des moqueries de la part des autres élèves. Tout le monde s'éloignait de lui et c'était difficile à assumer. C'était une grande honte, et l'élève cherchait à se débarrasser au plus vite de ce symbole de la honte. La punition, le soir, était qu'il devait continuer à porter ce symbole. »⁸

¹ Alain-Christian Bassène, né en 1976, Niaguis (SEN), enseignant chercheur en linguistique.

² Babacar Diouf, né en 1960, Diara Diolof (SEN), vigile.

³ Ibrahima Thioub, né en 1955, Mbour (SEN), instituteur, enseignant dans le secondaire, enseignant-chercheur en histoire, en retraite.

⁴ Frère Ambroise Coly, né en 1967, Ziguinchor (SEN), enseignant et principal de collège. Pratiquait encore le « symbole » lors de l'enquête sur le terrain en 2017.

⁵ Sera Mbodji, née en 1959, Pikine (SEN), transitaire portuaire et aéroportuaire, femme au foyer.

⁶ Seydina Hamjatou Kane, né en 1958, Podor (SEN), enseignant puis cadre à l'inspection.

⁷ Ibrahima Thiam, né en 1970, Dagana (SEN), enseignant-chercheur.

⁸ Marcel Camara, né en 1982, Kédougou (SEN), éducateur spécialisé (à Paris).

Le port du « symbole » était donc souvent considéré comme suffisamment pénible à cause de son côté dégradant. Il est vrai qu'être affublé d'un gros os animal, parfois un os faisandé et malodorant, pouvait être traumatisant.

Viennent ensuite les sanctions d'ordre scolaire, très classiques, avec 20 mentions : lignes à copier et devoirs supplémentaires.

Les retenues sont quant à elles citées 16 fois, et les corvées 14 fois. Les deux pouvaient être cumulées quand, par exemple, l'élève gardé après l'école, ou le jeudi, devait arroser le jardin.

Punitions d'intérêt général	Nombre de citations
Ranger et/ou balayer la classe	8
Arroser le jardin	7
Balayer la cour	6
Nettoyer les toilettes	4
Aller chercher de l'eau	3
Désherber la cour	1
Ramasser du bois	1
Laver la vaisselle	1
Tâches domestiques chez les enseignants	1
Total	32

Tableau 28. Nombre de témoignages par type de punitions d'intérêt général, en Afrique Subsaharienne.

Les tâches que devaient accomplir les contrevenants linguistiques africains n'étaient guère différentes de celles imposées aux élèves bretons, et concernaient principalement le nettoyage de la classe, de la cour et des cabinets :

« Les punitions c'était de revenir travailler le samedi en matinée, de recopier en français la phrase que tu as dite en lari jusqu'à 15 fois, d'aller puiser l'eau pour arroser le jardin de l'école, de désherber la cour et de nettoyer les toilettes. »¹

« Pour le symbole il y avait aussi des corvées d'utilité publique : corvée de balayage, nettoyage de la classe, aller chercher de l'eau pour nettoyer, remplir les encriers. »²

¹ Basile Mbemba, né en 1942, Matoumbou (CON), comédien et conteur.

² Oumou-Dioro Ly, née en 1946, Kaedi (MAU), psychologue retraitée.

« On remettait la médaille au maître le soir contre 10 coups de fouet. Et les enfants étaient aussi astreints aux travaux extra-scolaires comme les travaux domestiques chez les enseignants. »¹

« A la fin, le responsable (l'instituteur, ou le surveillant ou les aînés des élèves) demande : "toi, à qui est-ce que tu l'as remis ?" Après, vers la fin de la semaine, soit vous allez ramasser du bois mort, ou bien vous lavez les plats à manger, ou bien vous balayez la cour de la mission. »²

Quant aux punitions « d'exposition », elles consistaient, tout comme en Bretagne, en tours de cour, tours de classe, et port du bonnet d'âne :

« La punition était de porter le bonnet d'âne, dans des moments particuliers : d'une part on te faisait circuler, on te faisait faire le tour des classes de l'école avec le bonnet d'âne, accompagné d'un autre élève ; d'autre part, tous les matins, celui qui avait le bonnet le portait pendant le lever de drapeau. Ils étaient parfois plusieurs car il y avait un symbole dans chaque classe. On le vivait très mal. »³

« La sanction était les réprimandes de l'instituteur et les moqueries des autres élèves. Le porteur du symbole était en effet montré d'une classe à l'autre. Il devait faire un "tour de classe". Ce n'était pas systématique, mais c'était très souvent. Ça se faisait les dix dernières minutes de la journée. »⁴

Punitions « d'exposition »	Nombre de citations
Tours de classe, tour de l'école de classe en classe	6
Tours de cour et interdiction de jouer	4
Bonnet d'âne	2
Au tableau pour montrer qui a le symbole	1
Piquet, au coin	1
Total	14

Tableau 29. Nombre de témoignages par type de punitions « d'exposition », en Afrique Subsaharienne.

On trouve aussi 7 mentions d'amendes, avec une somme qui augmente au fil des années :

« On devait payer une amende de 5 francs ou 10 francs, qui allaient dans la caisse de la classe, pour acheter des balais ou du matériel. »⁵

¹ Élysée Dimwemwe, né en 1974, Kribi (CAM).

² Gilbert Kanté, né en 1990, Kédougou (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

³ Amadou Fall, né en 1951, Tivaouane (SEN), professeur d'histoire à la FASTEUF, en retraite.

⁴ Boubacar Niane, né en 1949, Ndoffane (SEN), sociologue de l'éducation à la FASTEUF en retraite.

⁵ Marie-Hélène Cissé, née en 1950, Dakar (SEN), femme au foyer.

« Il n'y avait pas de châtiments corporels ou de devoirs supplémentaires, mais ceux qui avaient le symbole devaient donner une somme symbolique à l'instituteur. Cet argent allait dans une sorte de tontine servant à organiser des manifestations scolaires ou autres. La somme était de 25 francs ou 50 francs. C'était symbolique mais ce n'était pas rien à l'époque. »¹

« On devait donner une pièce de 100 francs »²

Certains maîtres optaient pour des sanctions graduées si les contrevenants étaient des récidivistes :

« La punition était administrée le matin en arrivant. le maître disait : "où est l'âne ? Où est l'âne ?..." On était privé de récréation si c'était juste une fois. Si on était récidiviste, le maître cravachait. Il cravachait avec un bâton sur la paume de la main. »³

« Il s'agissait essentiellement de lignes à copier à la maison. Le plus souvent c'était "je ne parlerai plus wolof dans la cour de l'école" ou "je ne parlerai plus wolof sur le chemin de l'école". A copier 100 fois. Si on était récidiviste, si on était fautif trois fois dans le mois, il y avait des punitions corporelles, on était frappé, on nous donnait des coups de règle sur les doigts. »⁴

« Il y avait plusieurs degrés dans la punition : la première fois c'était léger, le fait de porter le symbole était la punition car on était montré comme étant celui qui n'apprenait pas bien etc. On était réprimandé, et on devait faire des tours de classe pour montrer qu'on avait le symbole. Si on était récidiviste il y avait d'autres punitions : on était privé de récréation, on avait des devoirs supplémentaires, des retenues le soir avec des devoirs surveillés, comme recopier la leçon plusieurs fois, par exemple. On devait aussi arroser le jardin scolaire, nettoyer les toilettes etc. Mais il n'y avait pas de châtiment corporel. »⁵

Dans la majorité des cas, les instituteurs adaptaient probablement les sanctions, selon que l'élève était une fille ou un garçon, selon ses antécédents, selon qu'il avait parlé dans sa langue ou tenté de cacher le « symbole », et sans doute aussi selon l'humeur du jour.

Après avoir classé les sanctions selon leurs types, nous pouvons passer en revue les différentes régions du Sénégal pour voir comment elles y étaient appliquées. On constate que les mêmes pratiques semblent avoir été suivies dans l'ensemble du pays :

Au nord, dans la région qui comprend Saint-Louis et Podor, par exemple,

« on recevait des coups de bâton sur la paume de la main. Le nombre de coups dépendait des maîtres, plus ou moins 10 coups. La punition des "quatre gaillards" était pour ceux qui restaient avec le symbole une journée entière ou si on faisait un certain nombre de fautes, ou de très grosses fautes, à la dictée. Pour le symbole on avait aussi des devoirs supplémentaires, des phrases à recopier 100 fois ou 200 fois pendant la récréation : "je parle français à l'école", "je parle français en classe" etc. »⁶

¹ Gora Dia, né en 1960, Dakar (SEN), conservateur à l'IFAN.

² Hadja Diagne, né en 1985, Dakar (SEN), enseignant en Mauritanie.

³ Oumar Diop, né en 1958, Podor (SEN), instituteur, puis cadre à l'inspection.

⁴ Sakho Bécaye, né en 1954, Dakar et Saint-Louis (SEN), inspecteur de l'éducation en retraite.

⁵ El Hadj Mamadou Moussa Ba, né en 1963, Podor (SEN), instituteur.

⁶ Mammadou Hammedine Sarr, né en 1959, Podor (SEN), instituteur, puis directeur d'école, puis inspecteur.

« Les punitions corporelles, c'était des flexions "debout-assis", devant les autres, par dizaines. Selon la conduite habituelle de l'enfant, selon qu'il était bon élève ou récidiviste, il avait plus ou moins de dizaines à faire. Les maîtres étaient subjectifs, c'était à la tête du client. Certains enfants bons élèves n'étaient pas punis. On avait aussi des retenues après l'école, et on était donc privé de spectacle quand il y avait du théâtre, comme par exemple "Les fables de La Fontaine ". Il y avait un système de "bons points" : les tickets de spectacle étaient réservés aux bons élèves et aux élèves appliqués. Si on avait le symbole, ou si on ne travaillait pas bien, on était privé de ces avantages. »¹

Sur la côte au sud de Dakar, à Joal, les pratiques n'étaient guère différentes, ici dans une école catholique :

« Pour les punitions ça dépendait du maître. Ça pouvait être des petits coups : des coups de règles sur les paumes de la main. Et ça pouvait être des grands coups : sur les mains, sur les fesses, la punition des "quatre gaillards" etc. Le nombre de coups était selon le maître. En tous cas c'était dur. Il y avait aussi le balayage de la classe. C'était une grande bagarre pour ne pas porter le symbole, on faisait tout pour ne pas le porter. »²

« On recevait par exemple des coups sur la main ou sur les fesses avec un bâton. Ou les "quatre gaillards" : un des maîtres disait seulement "prenez-le", et les quatre gaillards, toujours les mêmes, savaient qu'ils prenaient l'élève pour qu'il ait ses coups de bâton. Cette punition était appliquée pour le symbole et d'autres fautes qui n'avaient rien à voir. Certains maîtres allaient trop loin, ils exagéraient trop. Il y avait aussi d'autres punitions : balayer la classe, arroser les arbres, nettoyer tout ce qui était sale. Et porter le symbole était déjà une punition, personne ne voulait de ce symbole. »³

Non loin de là, dans la région de Fatick, on retrouve peu ou prou les mêmes sanctions, cette fois dans des écoles publiques :

« Certains maîtres donnaient des coups de cravache - une lanière de caoutchouc - sur le dos, d'autres donnaient des coups de cravache ou de bâton sur les mains. Ils donnaient aussi des tours de cour et des tours de classe. Ou on te mettait au milieu de la cour à genoux, pour que tout le monde te voie. C'était une honte pour celui qui y passait. Ça ne se faisait pas tous les jours. C'était seulement pour ceux qui avaient le symbole trop souvent. »⁴

Un peu plus à l'est, un châtiment très particulier, et très cruel, était appliqué à Kaolack :

« Plusieurs punitions étaient possibles. Il y avait les "quatre gaillards", ventre face à la terre, tenu par quatre costauds, le maître frappait avec un bâton de bois sur les fesses. Il donnait beaucoup de coups, les enfants pleuraient. De temps en temps, on avait des flexions "debout-assis", les bras croisés par devant, les mains aux oreilles, il fallait se mettre accroupi, se relever, s'accroupir, etc. De rares fois on restait après l'école copier des lignes. Une autre punition était pratiquée, n'importe quand dans la journée, pour forcer à bien apprendre le français : l'instituteur mettait une tortue dans un seau. L'enfant qui avait fait une faute de français devait plonger la tête dans le seau. Quand la tortue

¹ El Hadji Mouhammadou Diouf, né en 1968, Saint-Louis (SEN), enseignant en lycée puis chef d'inspection.

² Etienne Ndong, né en 1945, Thiès (pas de « symbole ») et Joal (« symbole »), (SEN), instituteur retraité.

³ Philippe Ndiaye, né en 1945, Joal (SEN), instituteur à la retraite.

⁴ Senghor Mamadou Coly, né en 1977, Diofior (SEN), instituteur.

remuait, l'enfant voulait relever la tête hors du seau, et l'instituteur mettait une aiguille de compas pointée au-dessus du crâne de l'enfant pour qu'il ne puisse pas sortir la tête. »¹
A l'extrême-est du pays, on ne faisait pas preuve de plus de mansuétude à l'école de la mission de Kédougou :

« Il y avait des punitions corporelles : des coups de cravache sur les paumes des mains, avec une lanière de caoutchouc ; les "quatre gaillards", avec des coups de cravache aussi, ça pouvait être beaucoup de coups, 10, 15, jusqu'à ce que tu pleures ; il y avait aussi des retenues, parfois tu restais seul avec le maître, à genou contre le mur, pendant longtemps. Et puis, porter le symbole était une punition en soi. C'était honteux de porter un gros os devant tout le monde, les gens te criaient dessus. »²

De même, en école catholique ou en école publique, les châtiments pleuvaient en Casamance :

« Il y avait des punitions deux fois par jour, le midi et le soir à la descente. Ceux qui avaient le symbole à la fin de chaque demi-journée étaient punis. C'étaient des bastonnades, des coups sur la main. Le maître frappait avec un long bâton d'épaisseur moyenne. Le nombre de coups dépendait du maître : ça pouvait être 2, mais ça pouvait aussi être 10, 20, 30... Il y avait aussi des exercices supplémentaires à faire en retenue à l'école. Et on était sous pression car on avait tout le temps peur de porter le symbole. »³

« La punition était donnée au début de la journée à celui qui ramenait le symbole parce qu'il était le dernier à l'avoir eu la veille. Les premières années, jusqu'en CM1, c'était la chicotte : une lanière de caoutchouc, une longue lanière qui pouvait faire le tour du corps de l'élève. Il fallait tendre les mains et on recevait 15 coups. En CM2 on avait une amende, on donnait 100 Francs. L'argent servait à acheter du matériel pour l'entretien de la classe, des balais, des seaux..., et aussi pour organiser des manifestations culturelles. Parfois l'élève allait à l'école sans les 100 F et il avait alors une autre punition : le nettoyage de la classe, des toilettes, etc. Il pouvait y avoir aussi des lignes à copier 50 fois : "je ne porterai plus le symbole". Celui qui avait le symbole le soir rentrait avec et devait faire ses lignes à la maison. En Terminale, quand on avait le symbole le soir, il fallait impérativement le rapporter le matin. Si on ne le rapportait pas, il y avait une possibilité de renvoi temporaire des cours. Il fallait alors aller rechercher le symbole pour le rapporter. »⁴

« Le matin, celui qui avait le symbole revenait à l'école en le portant tout au long du chemin. Il devait se poster à l'entrée de sa classe, les autres enfants étaient en rangs, et quand ils rentraient, chacun donnait une gifle à celui qui avait le symbole. Deux fois par jour : le matin et l'après-midi. Quand un élève gardait le symbole plus de deux jours, le maître le punissait. Il y avait différentes punitions, par exemple 40 coups de bâton sur les fesses. Il y avait aussi la punition des "quatre gaillards", aussi bien pour le symbole que pour autre chose. Après tu ne pouvais même pas t'asseoir. On en a souffert, vraiment. Certains instituteurs étaient vraiment méchants. On te donnait aussi des tours

¹ Yakhya Sangare, né en 1949, Kaolack (SEN), receveur des postes en retraite.

² Benoît Fader Keita, né en 1986, Kédougou (SEN), monteur TV.

³ Saliou Diouf, né en 1993, Dakar (pas de « symbole »), puis Kabrousse (« symbole »), (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

⁴ Bill Jepherson Malou, né en 1993, Goudomp (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

de classe quand tu avais le symbole pendant longtemps : tu entrais dans la classe et tu étais hué par les autres élèves. Ensuite tu sortais et tu allais dans une autre classe. Tu devenais la risée de tes camarades et tu étais sous pression pour t'en débarrasser.

A l'époque c'était très dur en Casamance. Les maîtres étaient des rois, ils faisaient ce qu'ils voulaient. Ceux qui étaient envoyés là-bas n'étaient pas du tout contrôlés. S'ils étaient très sévères ils appliquaient les châtiments qu'ils voulaient. Ils avaient le prestige d'être instituteurs, et ils pouvaient être durs sans que personne ne dise rien car on nous considérait comme des villages perdus. En ville, les maîtres ne pouvaient pas bastonner comme ça pour le symbole. »¹

Toujours en A.-O.F., les punitions étaient les mêmes au Mali :

« Tout au long de ma scolarité, du CE1 au CM2, la nature des sanctions a varié du coup de fouet au paiement d'une somme d'argent à la fin de la semaine. Au début c'était 10 coups de fouet, un fouet en cuir. Puis à partir de 1953, il fallait payer une somme qui était versée dans la caisse de l'école car l'inspecteur colonial avait interdit les coups de fouet. Pour les filles, qui étaient ultra-minoritaires dans mon école, il n'y avait pas de coups de fouet mais les corvées de nettoyage des salles de classe et de la cour. Ceux qui perdaient le symbole avaient des sanctions très sévères : des coups de fouet, une somme plus importante à verser, du travail dans le jardin de l'école toute la journée du jeudi. »²

Quant à l'A.-E.F., le « symbole » n'était pas en usage dans certaines parties du Cameroun, mais les châtiments n'étaient pas plus cléments, tant en école protestante qu'en école publique :

« Les Blancs nous ont battus à l'école, ils nous mettaient à plat ventre et ils nous battaient les fesses. Ils nous mettaient à genoux, des pierres sur les mains. Et souvent ils apportaient du piment au cas où tu continuerais à t'exprimer dans ta langue, et ils te mettaient le piment dans les yeux pour te punir d'avoir parlé banôhò. »³

« Tous les élèves qui parlaient la langue maternelle étaient punis. Quand nous parlions banôhò à l'école, le maître nous battait, on était bastonnés. Souvent il nous mettait à plat-ventre. Ou on nous mettait à genoux, on tendait les mains et on devait porter des cailloux. Et il nous demandait de marcher sur nos genoux, on devait monter une petite colline depuis la route jusqu'à l'école en marchant sur nos genoux. »⁴

« Quand l'école des Blancs est arrivée, les enseignants ont commencé à nous donner la fessée pour que nous parlions seulement en français. Quand nous étions à la pause, si l'enseignant nous trouvait en train de parler le banôhò, en train de faire nos petits jeux en banôhò, il t'appelait, les aînés t'attrapaient et te donnaient une fessée. Quatre personnes te portaient et te donnaient environ 25 coups de fouet. Et ensuite tu n'avais pas le droit de rentrer chez toi à la pause, on te contraignait à rester à l'intérieur de la salle de classe pendant la pause de 12h à 14h et tu restais affamé. »⁵

¹ William Diatta, né en 1964, Enapore (SEN), enseignant-chercheur en biologie à l'UCAD.

² Tidiane Diakité, né en 1944, Wersébougou (MAL), enseignant retraité (en France).

³ Charles Iyanga, né en 1931, zone de Kribi (CAM), formateur au combat rapproché, agent de liaison.

⁴ Eleine Epsemeye Bonyohè, née en 1959, zone de Kribi (CAM), agricultrice.

⁵ Miriel Rita Mahaillet, née en 1974, zone de Kribi (CAM), agricultrice.

En résumé, les sanctions administrées aux élèves parlant en langue maternelle dans les écoles d'Afrique subsaharienne francophone étaient d'une très grande variété, en genres et en intensité : la sévérité, voire la brutalité, n'étaient pas les mêmes quand il s'agissait d'arroser le jardin ou de passer entre les mains des « quatre gaillards ».

Les sanctions pouvaient également être très différentes d'une école à l'autre, et même d'un maître à l'autre. En revanche, les pratiques semblent avoir été similaires dans les écoles publiques et dans les écoles confessionnelles, catholiques et protestantes, d'après les éléments rassemblés.

On note par ailleurs la grande fréquence des châtiments corporels sur l'ensemble du territoire, alors qu'en Bretagne on privilégiait les punitions d'ordre scolaire, et les punitions « d'exposition » qui visaient à humilier les enfants considérés fautifs.

2.3.4.4. Exemples de la continuité des pratiques en Bretagne

Nous allons à présent nous concentrer sur les pratiques en Bretagne où, nous l'avons vu plus haut, la question de la fiabilité des sources se pose de façon plus aigüe qu'au Sénégal, les faits étant plus anciens et les sources plus disparates. L'ensemble des contributions réunies et analysées permet d'examiner les pratiques commune par commune dans la péninsule armoricaine, afin d'en faire ressortir les grandes lignes et de tirer quelques conclusions sur les usages, et les périodes et lieux où ils avaient cours.

Il ne s'agit bien entendu pas de prétendre à l'exhaustivité, les données étant toujours très partielles, et en quantité inégale selon les territoires. J'ai en effet pu réunir des témoignages dans 149 communes du Finistère, 85 communes des Côtes-d'Armor et seulement 33 du Morbihan. Nous prendrons ici en considération celles pour lesquelles sont réunies suffisamment d'informations, soit grâce à certains chercheurs qui ont concentré leurs travaux sur des zones précises (Mikael Madeg dans le Léon, Andrev Daniel en pays bigouden, Klaoda An Du dans le centre-Bretagne, etc.), soit à l'inverse parce que plusieurs collecteurs différents, ayant opéré à des dates diverses, présentent des témoignages qui se complètent. Nous verrons, en les présentant de façon chronologique, si nous y trouvons une certaine cohérence. Gardons par ailleurs toujours à l'esprit que les contributions prises en compte sont également de qualité diverse, plus ou moins étayées, plus ou moins précises. Certaines sont plus fragiles, tout particulièrement celles qui tiennent en quelques lignes très brèves, ce qui sera mentionné pour chaque exemple cité, le cas échéant.

2.3.4.4.1. Quelques communes dans le Finistère

Le Finistère est logiquement le département où plus grand nombre de documents a été réuni, puisque la langue bretonne était parlée sur l'ensemble du territoire. J'ai sélectionné quelques communes parmi celles où nous disposons de plusieurs témoignages, et constaté qu'ils sont tout à fait concordants.

2.3.4.4.1.1. Pays de Léon¹

La commune de Landerneau, dans le Finistère, est l'une des mieux dotées avec un total de 17 contributions, dues en majeure partie à Mikael Madeg qui a consacré l'un de ses corpus de recherche au breton parlé dans cette ville jusqu'à il y a quelques décennies. Tous ses informateurs ont été scolarisés en écoles catholiques, et la plupart d'entre eux, au nombre de 9, citent bien le « symbole », quand 5 autres, majoritairement des filles, ne font état que de punitions.

Les témoignages concernent en premier lieu l'école de garçons Saint-Joseph, tenue par les frères de Ploërmel, qui en réunit 12 à elle seule. Nés entre 1905 et 1929, les hommes concernés ont intégré cette école, grosso modo, entre 1911 et 1943, pendant la Deuxième Guerre mondiale :

- Joseph Déniel, né en 1905, évoque un objet à porter, qu'il ne définit pas².
- M. Le Guen, né en 1910 et scolarisé à Saint-Joseph jusqu'en 1923, signale l'usage du « symbole », mais sans plus de précisions³.
- Yves Hernot, né en 1911, parle d'un bâton de bois, « une sorte de toise », et d'une mise au piquet en guise de punition à la récréation suivante⁴.
- M. Le Bris, né un an plus tard, en 1912, décrit quant à lui une plaque de cuivre et des lignes à copier en fin de journée⁵.
- Vient ensuite un témoignage collecté dans le cadre de l'étude de Gérard Prémel, qui concerne M. Priser né en 1925. Selon lui, le « symbole » était une règle, et son détenteur en fin de journée recevait des coups sur les doigts avec ce même objet, en plus d'autres punitions.
- Né la même année, Félix Dantec ne cite pas le « symbole » mais il indique qu'il était rigoureusement interdit de parler breton, et que les contrevenants écopaient de tours de cour les bras ouverts en forme de croix⁶.
- Ernest Quéré, né en 1922, mentionne trois punitions pour ceux qui ne respectaient pas l'interdit : de sévères remontrances, les oreilles tirées et la « croix de l'âne », une grande croix que l'on portait sur le dos, et qu'il se souvient avoir conservée une semaine entière⁷.
- LR, né en 1925, parle simplement de coups de règle sur les doigts⁸.
- Jean-Pierre Roué, né en 1924, et qui a étudié un an à Saint-Joseph en 1936-1937, se rappelle un jeton, « une sorte de pièce »⁹.
- CLR, née en 1928 et interrogée dans le cadre de l'étude du CRBC, rapporte que son mari, un peu plus âgé qu'elle, « avait le droit à je ne sais pas quoi, moi » (probablement

¹ Approximativement la partie nord du Finistère.

² Notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

³ Notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁴ Enregistrement Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁵ Notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁶ Notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁷ Enregistrement Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁸ Enregistrement CRBC.

⁹ Notes et enregistrement Mikael Madeg. Traduit du breton.

le « symbole », qu'elle ne parvient pas à nommer), quand il parlait breton à l'école, et qu'il recevait alors des coups de règle.

- François Gayet, né en 1927 ou 1928, dépeint un vieux cartable en feutre que l'on mettait sur le dos des fautifs, avant qu'ils n'écopent de tâches de nettoyage (balayage de la classe, etc.) en fin de journée¹.
- Enfin, des années plus tard, en 1943, François Kermarec intègre Saint-Joseph en sixième. Tous les élèves sont alors à même de parler français, mais s'il arrivait que certains discutent en breton, « le maître leur faisait sentir que c'était un déshonneur », sans qu'il ne soit question ni de « symbole » ni de punitions².

L'on observe en premier lieu, d'après les informations fournies, que l'abandon de la pratique semblerait dater de la fin des années 1930 ou du début des années 1940. On constate par ailleurs que les objets, tout comme les sanctions, sont d'une grande diversité. Cela n'est guère étonnant si l'on considère, tout d'abord, que l'ensemble s'étale sur une période d'une trentaine d'années : le côté composite montre que les pratiques n'étaient pas figées et que les manières de sanctionner les enfants s'exprimant en breton pouvaient varier d'une année à l'autre, d'un maître ou d'un surveillant à l'autre, selon l'imagination, l'humeur et la sévérité de chacun. Ensuite, concernant les objets utilisés, leur variété est bien conforme aux descriptions de multiples informateurs, qui les ont dépeints comme étant « n'importe quel objet de rien ».

Pour ce qui est des écoles de filles, nous avons seulement quatre témoignages, qui ne permettent pas une véritable analyse mais qui valent néanmoins d'être notés :

- La mère de Mme Le Hir (déjà citée), née en 1866, fréquentait l'école des sœurs de Landerneau où la sanction pour avoir parlé breton était d'être mise au coin, un sabot de bois sur la tête.
- Anna Plouguerné, née en 1915, scolarisée quant à elle à l'école laïque, ne fait pas mention d'un quelconque « symbole », mais évoque seulement des punitions, qui consistaient, là aussi, à être mise en pénitence au coin³.
- Virginie Le Bras, née en 1919, parle d'une interdiction rigoureuse chez les sœurs⁴.
- François Kermarec, déjà cité, évoque les filles de l'école Saint-Julien en 1943-1944, au moment où il démarrait lui-même à Saint-Joseph, et souligne qu'il leur était strictement défendu de s'exprimer en breton et que les fautives étaient punies, contrairement aux garçons à la même époque⁵.

La seule indication du recours à un objet stigmatisant pour marquer les écolières ayant parlé breton remonte donc à la fin du XIX^e siècle. Nous verrons d'ailleurs dans les exemples à venir que le « symbole » se pratiquait bien plus dans les écoles de garçons que dans celles de filles. Celles-ci pouvaient en revanche recevoir des sanctions ou des pressions psychologiques tout aussi rudes.

¹ Notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ Enregistrement Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁵ Notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

Toujours dans le Finistère, mais cette fois sur la côte nord, les témoignages sur les écoles de Plouguerneau sont également nombreux. Le principal établissement cité est ici l'école de garçons Saint-Jean Baptiste, où enseignaient des frères lassaliens¹. Ils sont 6 anciens élèves à attester la pratique du « symbole », et un seul, là encore plus jeune, à ne mentionner que des punitions :

- Un homme né en 1898, pensionnaire à Plouguerneau à partir de 1907, décrit ainsi son expérience :

« celui qui était surpris à parler breton attrapait le "symbole". C'était une petite croix de bois ou une médaille qu'on devait garder dans la bouche, ou bien une pièce de deux sous percée qu'on nous accrochait autour du cou par une ficelle. Si on prenait quelqu'un à parler breton, on pouvait lui passer le symbole et c'était à lui, alors, de faire le tour de la cour pour en prendre un autre. (...) Si on ne trouvait pas de remplaçant, le soir on avait des lignes à faire. Je me souviens de frère Jean qui nous interdisait de sortir à la récréation quand on n'avait pris personne. C'était bizarre, quand même. Ce n'était pas en classe qu'on aurait pu trouver quelqu'un à qui passer le symbole ! ... Et les gars disaient : « fais attention, fais attention ! Celui qui vient là, il a le symbole ! Alors on parlait français, du moins ce qu'on en savait. »²
- Quelques années plus tard, André Pronost, né en 1907, dépeint de même le « symbole », en français, ou « ar vuoc'h » (« la vache »), en breton comme étant une pièce de deux sous. De même que précédemment, le châtiment en fin de journée consistait en lignes à copier³.
- Les frères Joseph et Jean-Louis Bars, nés en 1920 et 1925, parlent d'« un collier, la vache, qu'on mettait autour du cou » et de punitions sévères en fin de journée⁴.
- Louis Guével, né en 1922, décrit quant à lui l'objet en ces termes⁵ :

« parfois il s'agissait d'un bouchon, parfois d'un gros bouton, comme un bouton dans la poche ».

Tous ceux qui l'avaient eu dans la journée étaient punis :

« ils venaient, et l'un après l'autre on leur tapait sur la main. Tous avaient droit à quelques coups de bâton. Je ne me rappelle plus combien on donnait. (...) Oui oui, parfois avec une règle, parfois avec un bâton, ça dépendait. (...) A un moment donné on nous donnait des lignes à faire sur des cahiers. Parfois il n'y avait que des lignes à faire, il n'y avait pas de coups de bâton tous les jours non plus, ce n'était qu'une fois de temps en temps. »

¹ Les Frères des Écoles Chrétiennes, ou Lassaliens (de Saint-Jean Baptiste de La Salle), ne doivent pas être confondus avec les Frères de l'Instruction Chrétienne, ou Mennaisiens (de Jean-Marie de La Mennais). Les Lassaliens tenaient des écoles à Plouguerneau, Lannilis, Ploudalmézeau, Milizac, Plouarzel, etc., et dans toutes les grandes villes de Bretagne). Les Mennaisiens étaient présents à Landerneau (école Saint-Joseph et Saint-Julien, cf plus haut), Saint-Renan, Pleyben, Châteaulin, etc., et surtout dans le Morbihan, où se trouvait leur siège, à Ploermel.

² Témoignage transcrit dans Fañch Élégoët, « *Nous ne savions que le breton et il fallait parler français* » - *Mémoires d'un paysan du Léon*, Editions Breiz hor bro, La Baule, 1978, pp. 14-15.

³ Enregistrement Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁴ Texte biographique confié à Mikael Madeg par Hervé Bars, fils de Jean-Louis Bars.

⁵ Entretien filmé en 2017 par moi-même. Traduit du breton.

- Guillaume Bertouloux, né en 1925 et scolarisé à Plouguerneau à partir de 1933, affirme que le « symbole » était encore, ou de nouveau, en vigueur ces années-là. C'était alors une pièce de monnaie, et les punitions en fin de journée consistaient à copier des séries de phrases ou de verbes¹.
- Marcel Bramoullé, né en 1939, se souvient en revanche que lors de sa première année à l'école, le breton était pleinement autorisé et c'est aussi en cette langue que se faisait le catéchisme. Mais l'interdit est réapparu à partir de la fin de la guerre en 1945, sans toutefois le retour du « symbole », avec seulement des coups de règle sur les doigts des « fautifs »².

La période ici prise en compte est peu ou prou la même que celle examinée à Landerneau, avec une scolarisation s'étendant du tout début du XX^e siècle à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Les usages décrits sont assez similaires, tant dans les objets que dans les sanctions, et la disparition de la pratique du « symbole » tourne toujours autour de la Seconde Guerre Mondiale.

Du côté des filles, celles qui ont témoigné ont toutes fréquenté l'école Saint-Joseph, tenue par des sœurs. Les plus âgées, nées à la fin du XIX^e siècle, ont bien connu le « symbole », alors que les plus jeunes, scolarisées à partir des années 1930, font seulement état de punitions :

- Thérèse, née en 1892, évoque brièvement le « symbole »³.
- Madeleine, née en 1898, parle d'une pièce de deux sous percée accrochée à une ficelle⁴.
- SC, née quelques décennies plus tard, en 1926, n'a pas connu « la vache », mais simplement une mise au coin et des vexations tout aussi pénibles quand elle parlait breton⁵.
- Marie-Thérèse Le Roux, née en 1933 et pensionnaire à Saint-Joseph, signale quant à elle les « punitions habituelles », dont la plus dure était d'être retenue dans l'établissement en fin de semaine au lieu de repartir dans sa famille⁶.

Mentionnons pour terminer que le « symbole » avait également cours dans les autres paroisses de la commune, y compris dans les écoles laïques :

- A l'école publique de Lilia, Eugène Le Pors, né en 1918, indique que c'était « un petit bout de bois rouge, provenant sans doute d'un morceau de bois trouvé sur la grève »⁷.
- René Nicolas, né en 1933, a connu le « symbole » et les punitions à l'école Saint-Kenan du Grouanec, ouverte en 1939⁸.

¹ Témoignage dans André Nicolas, *Plouguerneau se raconte*, mairie de Plouguerneau, Plouguerneau, 2011.

² Enregistrement Mikael Madeg. Traduit du breton

³ Témoignage transcrit dans Fañch Élégoët, *Paysannes du Léon*, Tud Ha Bro n°3-4, Plouguerneau, 1980.

⁴ *Ibid.*

⁵ Questionnaire Rozenn Milin rempli par la fille de SC.

⁶ Notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁷ Témoignage dans André Nicolas, *Plouguerneau se raconte*, mairie de Plouguerneau, Plouguerneau, 2011.

⁸ *Ibid.*

Dans le même canton, les établissements de Lannilis accueillait des élèves des petites communes avoisinantes, les enfants passaient souvent un ou deux ans à l'école laïque, avant d'intégrer l'école religieuse du chef-lieu.

J'ai ainsi pu rassembler quatre témoignages d'hommes ayant été scolarisés chez les Lassaliens de Saint-Antoine. Nés en 1884, 1904, 1921 et 1932, tous ont connu le « symbole », un objet non défini autour du cou pour le premier¹, une médaille ou un morceau de carton pour le second², un sabot de bois pour le troisième et le dernier³, à la fin des années 1930.

Les trois contributions suivantes⁴, correspondant à une scolarisation à partir des années 1940 et ne mentionnent plus le « symbole ». Nés en 1934, 1941 et 1943, ces trois témoins décrivent des coups de règle sur les doigts, des lignes à copier pour deux d'entre eux, et des tours de cour pour un seul.

De même, le témoignage de MP, née en 1932, qui a fréquenté d'abord l'école laïque de Tréglonou puis, en 1940, celle des sœurs à l'école du Sacré-Cœur de Lannilis, évoque, pour les deux établissements, des coups de règle sur les doigts, des gifles, des cheveux tirés, des pénitences le soir avant de rentrer à la maison et des points soustraits : « à Lannilis on attrapait parce qu'on ne parlait pas assez bien le français »⁵.

Un peu plus à l'est, à Plabennec, l'étude comparative des témoignages de cinq anciens élèves, nés entre 1904 et 1933, permet de dresser un tableau des pratiques linguistiques à l'école Saint-Joseph, tenue par des frères, durant quelques décennies.

- Le « symbole » est mentionné (en témoignage indirect), mais sans plus de précisions, par Claude Tynevez, né en 1904.
- deux décennies plus tard, François Le Gall, né en 1925, déclare ne pas avoir connu le « symbole » mais avoir écopé de punitions, des retenues après l'école, pour avoir parlé breton.
- puis son frère Louis, né 1929, se souvient d'un procédé consistant à attraper un autre enfant parlant breton, lequel devait à son tour en trouver un autre etc., une sorte de méthode du « symbole » dématérialisé. Celui qui se faisait attraper devait faire des tours de cour.
- YMB, né en 1931, se rappelle clairement que le « symbole » circulait à l'école et que c'était un bâton de bois⁶.
- Enfin, Georges Bleunven⁷, né en 1933, ne donne pas la nature de l'objet mais précise que la punition consistait en des tours de cour.

Le « symbole » est ici attesté dans les années 1910, puis semble disparaître, pour revenir dans les années 1930-1940. Comme nous l'avons déjà noté à plusieurs reprises, on sait par de nombreux témoignages que cette méthode pouvait être appliquée par certains enseignants uniquement au sein d'une même école, dans certaines classes et à certaines périodes.

¹ Yves Tillenon, né en 1884, témoignage par son petit-fils.

² Joseph Derrien à propos de son père Auguste Derrien, né en 1904, enregistrement et questionnaire Rozenn Milin.

³ Yves et François Lossouarn, nés en 1921 et 1932, questionnaire Rozenn Milin.

⁴ Jean-Louis Morvan, né en 1934, questionnaire Rozenn Milin ; JP, né en 1941, questionnaire Rozenn Milin ; JC, né en 1943, enregistrement CRBC.

⁵ Questionnaire Rozenn Milin.

⁶ Questionnaire Rozenn Milin.

⁷ Notes Mikael Madeg.

Non loin de là, nous disposons également de plusieurs témoignages pour Lesneven, dont quatre mentionnent le « symbole », toujours dans des établissements confessionnels, prédominants dans cette partie de la Bretagne.

- La contribution qui remonte le plus loin dans le temps concerne un garçon né en 1894 et qui écrit à un abbé, en 1907, alors qu'il a treize ans, pour lui faire part de son désarroi de ne pouvoir parler sa langue maternelle dans l'établissement :
« Ce qui me déplait surtout à l'école, c'est qu'elle est française et sans un seul mot de breton. (...) Les petits enfants qui viennent à l'école pour la première année doivent être bien ennuyés, sans doute, à essayer de comprendre un mot quelconque dans les prières que nous débitons chaque soir et chaque matin. Il est honteux de voir qu'est méprisée ainsi notre belle langue dans un pays où le breton est la langue unique, car ici, la majorité des élèves sont des paysans. Il est strictement défendu de parler breton, sinon on doit porter "la vache". Je vous parlerai un jour de cette vache française-là. »¹
- Deux décennies plus tard, Hervé Cozian, né en 1913, intègre le collège Saint-François en 1926, après avoir effectué son primaire à l'école Saint-Pierre au Relecq-Kerhuon, près de Brest. Au Relecq, avec ses frères et ses cousins, tous d'origine populaire, ils étaient les quatre seuls bretonnants et restaient isolés dans la cour, « presque comme des martyrs ». Arrivé à Lesneven après son certificat d'études, bien que la langue soit toujours interdite dans la cour de récréation, Hervé Cozian bénéficie d'une ou deux heures de cours de breton par semaine. Il faut sans doute y voir les effets de la politique de Monseigneur Duparc en faveur de l'enseignement de la langue, comme cela a été décrit dans un précédent chapitre. Notre tinformateur a par ailleurs entendu parler d'un bout de bois qu'on se repassait à la manière d'un « témoin » dans cette école, mais il ne s'en souvient pas lui-même², peut-être parce que cette pratique concernait les enfants de l'école primaire.

Louis Cochard, né en 1924, fréquente également l'école des frères de Lesneven et y expérimente bien le « symbole » dans les années 1930 :

« Quand je suis allé à l'école il n'y avait pas le droit de parler breton ! Si tu étais attrapé à parler breton dans la cour de l'école, tu attrapais le symbole, comme on l'appelait. On te donnait une pièce, et tu devais te débrouiller pour en attraper un autre qui parle breton pour la lui donner. (...) Parfois tu passais deux ou trois jours sans réussir à la « vendre ». (...) Tu devais être sur tes gardes, tu ne pouvais pas aller jouer, tu avais assez à faire à écouter les autres. »³

Mais il mentionne aussi que plus tard, dans les classes supérieures, il avait en revanche suivi des cours de breton, tout comme mentionné par HC. L'on peut en déduire que le « symbole » était bien en circulation à l'école primaire, mais qu'ensuite, au collège, bien que toujours interdite en cour de récréation, la langue était enseignée comme matière scolaire.

Les établissements du Bas-Léon, la partie occidentale du nord du Finistère, n'étaient pas en reste. A Plouarzel, l'école Saint-Charles, établie en 1924, est particulièrement citée.

¹ Lettre reproduite dans Youenn Caouissin, *Vie de l'abbé Yann-Vari Perrot*, Via Romana, 2017, p. 255.

² Questionnaire Gérard Prémel.

³ Enregistrement Mikael Madeg.

- Yves Le Ru, né au début des années 1920, y a connu le « symbole », alors une pièce trouée avec une ficelle permettant de la suspendre autour du cou. Le dernier à le porter écopait d'une punition en fin de journée. Le témoin indique en revanche que la vache n'existait pas à l'école des sœurs que fréquentait sa femme¹.
- Goulven Le Bars, né en 1925 et scolarisé à Saint-Charles en 1934, confirme que le breton n'était autorisé nulle part dans l'école, et décrit le « symbole » comme une petite croix que l'on cachait dans sa poche. Ceux qui étaient punis étaient privés de récréation, ils devaient effectuer des tours de cour et apprendre des lignes par cœur. En fin de semaine il fallait dénoncer tous ceux qui l'avaient eu afin que chacun reçoive un châtiment. Il signale par ailleurs que cette pratique concernait non pas les petits, mais ceux des grandes classes, « vers l'année du certificat, pour être bien prêts à passer le certificat »².
- Quelques années plus tard, c'est un caillou qui sert de « symbole » pour Louis L'Hostis³, né en 1927 ;
- Le « symbole » est également attesté par M. T., né en 1929 et scolarisé à Saint-Charles en 1935, mais sans précisions sur l'objet⁴.
- René Alençon, né en 1930, affirme que le « symbole » était toujours en usage à son arrivée à l'école en 1937 et, tout comme son aîné Louis L'Hostis, il évoque un petit caillou ou un galet. De façon classique, c'est le dernier détenteur de la journée qui subissait la punition⁵.
- Enfin, Jean Quéméneur, né en 1931, a lui aussi connu « la vache », qui était alors un objet quelconque, par exemple une vieille pièce de monnaie, que l'on cachait dans la poche. Comme dans les exemples précédents, les punitions étaient généralement des tours de cour et des lignes à copier⁶.

Citons, pour terminer cette revue des témoignages sur les écoles de Plouarzel, la contribution de Marné Phélep, née en 1895. Arrivée au tout début du XX^e siècle à l'école lassalienne Les Saints Anges, elle n'évoque pas de « symbole » chez les filles à cette époque, mais fait part de l'interdiction de parler breton et des punitions en cas de manquement à la règle⁷.

Non loin de là, à Saint-Renan, le chef-lieu du canton, ce sont les frères de La Mennais qui tenaient l'école catholique Saint-Stanislas, où les pratiques ressemblaient fort à celles de leurs homologues de Plouarzel. Trois témoins nés entre 1922 et 1929, donc scolarisés entre la fin des années 1920 et les années 1930, y mentionnent en effet l'utilisation d'une pièce de monnaie en tant que « symbole ».

- Saig ar Gall, né en 1922, précise que cela pouvait aussi être une clef ou tout autre objet que l'on pouvait suspendre autour du cou à l'aide d'un lacet, même si les enfants s'arrangeaient généralement pour le cacher dans la poche afin de piéger plus

¹ Témoignage recueilli par son petit-fils Yannick Bigouin.

² Questionnaire et enregistrement Rozenn Milin.

³ Questionnaire Rozenn Milin, rempli par le petit-neveu du témoin, Yannick Bigouin.

⁴ Témoignage de son épouse.

⁵ Vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

⁶ Témoignage recueilli par Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁷ Enregistrement par son arrière-petit-fils, Yannick Bigouin.

facilement leurs camarades. La punition, 50 ou 100 lignes à copier, était infligée en fin de journée¹.

- Yvonne Salaün indique que du temps où son frère, né en 1926, était à Saint-Stanislas, le « symbole » était bien une pièce que les enfants devaient se repasser, mais lui et ses copains grimpaient aux arbres pour parler breton tranquillement, sans se faire attraper. En revanche, ceux qui étaient pris en faute devaient effectuer des tours de cour. Elle précise par ailleurs qu'elle ne se souvient pas de punitions chez les filles, qui s'efforçaient d'emblée de parler en français car « elles avaient honte de parler breton »².
- Quant à SR, née en 1929, elle mentionne également le recours au « symbole » à l'école des garçons mais signale, comme Yvonne Salaün, que rien de tel n'était en vigueur à l'école des sœurs, où les filles parlaient français car on était en ville : « dans la cour aussi c'était en français. Surtout Saint-Renan c'était pas comme ici³. Ici j'aurais parlé en breton mais pas à Saint-Renan. »⁴
- Signalons toutefois que Joséphine Jaouen, née en 1928 et scolarisée de même à Notre Dame de Liesse, se rappelle que l'interdiction de parler en breton existait bien chez les sœurs, qu'elle était appliquée de façon sévère et que s'il arrivait qu'une fille s'exprime en sa langue maternelle, elle était punie au coin et pouvait avoir des lignes à copier⁵.

Nous clôturons cette tournée du pays de Léon par la commune de Milizac, toujours dans le canton de Saint-Renan. Il s'agit ici encore d'une école confessionnelle, mais cette fois la plus grande partie des témoignages concerne des femmes.

- Deux d'entre elles, Marie-Anne Riou, née en 1912, et Joséphine Le Fourn, née en 1913, ont raconté à leurs filles⁶ exactement les mêmes pratiques, en usage à l'école Notre Dame des Victoires à la fin des années 1910 : le « symbole », selon la première, était une pancarte à porter sur le dos, sur laquelle était inscrit « il est interdit de parler breton ». La seconde se souvient quant à elle simplement que c'était quelque chose d'accroché de façon visible. Mais surtout, les deux femmes relatent une pratique très spécifique qui consistait à humilier les filles ayant parlé breton en les contraignant à porter leur blouse à l'envers pour rentrer chez elles. Les malheureuses devaient ainsi traverser le bourg et finalement retrouver leurs parents, eux-mêmes tenus le lendemain matin de les obliger à repartir pour l'école accoutrées de la sorte. Toutes deux considéraient qu'il s'agissait là d'une grande humiliation et elles en ont beaucoup souffert.
- Une autre femme, née en 1919, a de même fréquenté Notre Dame des Victoires. Il s'agit d'Yvonne Riou, dont la vie a été relatée dans *Au pays d'Yvonne, Mémoires d'une*

¹ Témoignage recueilli par Mikael Madeg et vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

² Enregistrement Mikael Madeg. Traduit du breton.

³ SR vivait à Plouarzel, considérée alors comme une bourgade de campagne en comparaison de de Saint-Renan, « capitale » du Bas-Léon.

⁴ Enregistrement CRBC.

⁵ Témoignage recueilli par Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁶ J'ai collecté ces deux témoignages auprès des filles des deux femmes citées, de façon tout à fait indépendante, et j'ai constaté après coup qu'elles racontaient la même histoire.

*paysanne léonarde*¹. Elle n'y fait pas référence à une quelconque « sanction du sarreau à l'envers », sans doute liée à un seul enseignant, mais elle y décrit bien le « symbole », toujours source de vexations :

« Il s'agissait d'une ficelle à laquelle on suspendait une bobine de fil. On l'accrochait autour du cou de la coupable. Ainsi tous les élèves pouvaient constater sa faute. "Tiens donc, celle-ci a été attrapée à causer breton. Elle ne sait pas encore le français. Quelle arriérée !" ».

Des années plus tard, la réputation d'intransigeance de Notre Dame des Victoires était intacte : Joseph Derrien, né en 1938, était également scolarisé à Milizac, mais chez les frères, où les sanctions se limitaient à des tâches classiques (tours de cour, balayage de la classe, nettoyage des « waters »). En revanche, sa sœur, inscrite à Notre Dame des Victoires, lui avait décrit des châtiments bien plus sévères chez les religieuses².

En résumé, les témoignages rassemblés dans le Léon permettent de confirmer le recours à la pratique du « symbole » durant la première partie du XX^e siècle au sein de plusieurs établissements catholiques. Dans les écoles de garçons de Landerneau, Plouguerneau, Lannilis et Plouarzel, elle est attestée au moins jusqu'à la fin des années 1930. Elle est généralement assortie d'autres punitions, qui sont les mêmes que celles infligées là où le « symbole » n'a pas cours : généralement des lignes à copier, des tours de cour et des mises au piquet, souvent aussi des coups, notamment les coups de règle sur les doigts.

On note par ailleurs que, à Plouarzel et à Plouguerneau, l'objet cesse d'être suspendu autour du cou pour être caché dans la poche, vers la fin des années 1920 ou le début des années 1930.

2.3.4.4.1.2. Basse-Cornouaille³

Plusieurs communes de la partie sud du département du Finistère sont également très présentes dans les témoignages. Le pays bigouden⁴ a été tout particulièrement exploré par Andrev Daniel dans la cadre d'un mémoire de maîtrise soutenu en 1986. Il avait alors interrogé une vingtaine de personnes, dont 17 faisaient état de la pratique du « symbole ».

La commune de Plomeur ressort de cette collecte avec 5 contributions mentionnant « la vache », tant pour les filles que pour les garçons, et dans les établissements publics comme dans les écoles catholiques.

A l'école laïque des garçons,

- Charles Drezen, né en 1907, a connu le « symbole » dans les années 1910. Il pense qu'il était en usage plutôt en grande classe, pour les élèves de onze ou douze ans. C'était un morceau de bois que l'on cachait dans la poche pour piéger un autre

¹ Jean Ropars, *Au pays d'Yvonne, Mémoires d'une paysanne léonarde*, Récits de vie – Payot, Paris, 1991.

² Questionnaire et enregistrement Rozenn Milin.

³ Essentiellement le sud du Finistère.

⁴ Territoire au sud-ouest de Quimper, connu pour les coiffes traditionnelles que portaient les femmes, des coiffes hautes de plusieurs dizaines de centimètres.

camarade plus aisément, et le dernier à le porter en fin de journée était gardé en retenue¹.

- Vingt ans après, dans la même école, Albert Quénet, né en 1928, décrit quant à lui un objet qui pouvait changer, un morceau de bois de moins de 30 centimètres, un morceau d'ardoise, un pied de porte-plume, selon le bon vouloir du maître. La pratique démarrait dès la petite classe ou la classe du milieu, et le dernier détenteur de l'accessoire restait une heure après la fin des cours pour copier des lignes sous la surveillance de l'instituteur².
- Quelques années plus tard, Louis Lagadic, né en 1932, démarre à l'école laïque de Plomeur avant d'aller à Treffiagat à l'âge de onze ans, et n'y connaît pas « la vache »³. On peut donc en déduire qu'elle a cessé de circuler à l'école laïque de Plomeur vers le milieu des années 1930.

A l'école des frères,

- Jean Le Bleiz, né vers 1915 et scolarisé à neuf ans, vers 1924, décrit un morceau de fer accroché dans le dos. Le dernier à le porter à la fin de chaque demi-journée était mis en pénitence, « au piquet du côté du mur », « du côté de la cloche », et ceux qui étaient punis étaient obligés « de rester là droits comme des piquets », n'étant pas autorisés à jouer avec les autres⁴.
- PS, né en 1926, qui a également fréquenté l'école catholique, parle bien d'un interdit strict et de punitions : « quand on allait à l'école au bourg, on n'avait pas le droit de lâcher un mot de breton. A l'école on n'avait pas le droit de parler breton et on était punis »⁵. Il n'évoque certes pas le « symbole », mais il est vrai que le collecteur ne lui pose pas la question et nous n'avons donc pas de certitude que « la vache » n'était plus en usage à cette époque.
- Enfin, Yvon Yvinou, né en 1936, ne mentionne pas non plus « la vache » durant sa scolarisation après la guerre, mais il énonce quelques autres sanctions : « comme punition, pour avoir parlé breton, il y avait des tours de cour, les mains derrière le dos, ou alors ramasser des clous, ça ce n'est pas facile de faire faire ça à des enfants aussi. On avait tous des clous à nos sabots, comme punition tu devais trouver cinquante clous dans la cour. »⁶

En ce qui concerne les établissements pour filles, les informations sont trop dispersées pour que nous puissions en tirer des conclusions :

- Une femme née en 1915 décrit ainsi l'objet et la façon dont il circulait à l'école des sœurs : « on donnait une vache, une fabriquée comme ceci, comme une vache, c'était en bois. C'était un morceau de bois, avec une ficelle pour le tenir. Celle qui parlait breton on le lui donnait pour faire le tour de la cour. On le suspendait autour de votre cou, à l'avant, si bien que vous aviez honte devant les autres enfants, puisque vous aviez la vache pour avoir parlé breton. »⁷

¹ Enregistrement transcrit par Andrev Daniel. Traduit du breton

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ Enregistrement CRBC.

⁶ Enregistrement transcrit par Andrev Daniel. Traduit du breton.

⁷ *Ibid.*

- Quelques années plus tard, Simone Andro, née en 1921, scolarisée de même l'école Notre Dame de Trévinou, n'y mentionne pas de « symbole », mais la question, là encore, ne semble pas avoir été posée. Elle décrit cependant des sanctions : « celles des petites classes, on les envoyait dans la grande classe pour les vexer en disant : "j'ai parlé breton". Et il y avait des lignes à copier pendant l'étude : "je ne parlerai plus breton". »¹
- Une autre femme, prénommée Rosalie, née en 1929 et scolarisée à l'école laïque de La Palud, décrit un morceau de bois, parfois agrémenté de l'inscription « la vache » écrite à la craie, que l'on cachait dans sa poche. Celle qui l'avait le rendait à la fin des récréations, et le soir elle était copieusement enguirlandée et devait effectuer des devoirs supplémentaires ou copier des lignes pendant que les autres jouaient².

A Plomeur, le « symbole » est donc régulièrement évoqué, dans les écoles laïques comme dans les écoles confessionnelles, dans les années 1910 et 1920, voire jusqu'aux années 1930.

Toujours en pays Bigouden, Plonéour-Lanvern est un autre bon exemple des pratiques en vigueur. L'école laïque de Mejou-Roz, tout particulièrement, fournit quatre témoignages concordants :

- Pierre Struillou, né en 1916, y décrit « un bouchon ou n'importe quoi qui pouvait servir à faire une "vache" », que l'on tenait dans les mains ou la poche. Le dernier avait « des verbes à faire » en punition³.
- Une dizaine d'années plus tard, Émile Coïc, né en 1928, évoque « un petit galet », caché dans la poche et des retenues après la fin des cours pour balayer la classe.⁴
- Denise Coïc, née en 1930, également à l'école laïque mais du côté des filles, montre que les choses n'y étaient guère différentes puisqu'elle décrit un petit caillou ou un petit galet, et une corvée de balayage de la classe et de la cour en fin de journée⁵.
- Roger Cariou, né en 1935, est tout à fait en accord avec les témoignages précédents quand il relate que « la vache courait dans la cour », que c'était un galet, et que le dernier était puni par une retenue après les classes⁶.

De même, le « symbole » circulait de main en main à l'école chrétienne :

- Pour Jean L'Helgouarch, né en 1912, il s'agissait d'un morceau de bois ou d'un caillou, et les punitions étaient plus variées qu'à l'école laïque : tours de cour et privation de jeux, rangement de la classe, et surtout, comme c'était souvent le cas chez les frères, des châtiments corporels, ici des coups de règle sur les doigts⁷.
- Corentin Andro, né en 1916, décrit aussi un morceau de bois, mais affirme qu'il n'y avait pas d'autre punition que le port de l'objet lui-même⁸.

¹ Questionnaire Gérard Prémel.

² Enregistrement transcrit par Andrev Daniel. Traduit du breton.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ Questionnaire Rozenn Milin rempli par le fils de Denise Coïc. Celle-ci est la cousine germaine d'Émile Coïc, qui dépeint les mêmes usages, mais son témoignage a été recueilli au milieu des années 1980 par Andrev Daniel, alors que j'ai noté celui de Denise en 2019, soit plus de 30 ans plus tard.

⁶ Enregistrement transcrit par Andrev Daniel. Traduit du breton.

⁷ Questionnaire Gérard Prémel.

⁸ Enregistrement transcrit par Andrev Daniel. Traduit du breton.

- Enfin, Raymond Cariou, né bien plus tard, en 1936, scolarisé à Notre Dame du Bon Secours chez les sœurs, pendant et après la guerre, affirme qu'il était obligatoire de parler français en classe, mais que le breton était autorisé dans la cour de récréation¹.

A Plonéour, la méthode du « symbole » a donc eu cours tardivement à l'école laïque de Méjou-Roz, puisque notre dernier témoignage qui en atteste provient d'un homme scolarisé dans les années 1940. A Notre Dame du Bon Secours, chez les sœurs, elle s'est arrêtée bien plus tôt, soit à la fin des années 1920, soit dans les années 1930.

Pour clore cette section sur le pays bigouden, mentionnons deux petites communes pour lesquelles nous disposons à chaque fois de deux témoignages pertinents établissant la présence du « symbole ».

A Treffiagat, à l'école des frères,

- Louis Lagadic, né en 1931 et scolarisé en 1943, présente la « vache » comme étant un petit morceau de bois de chauffage d'environ 30 centimètres. Le directeur ou le surveillant donnait 20 lignes à copier au dernier qui l'avait le soir².
- Pierre Dilosquer, né en 1935, a pour sa part connu pendant la guerre un « symbole » sous forme d'un « morceau de fer pour boucher les portes, un morailon ». En ce qui concerne les sanctions, « parfois le dernier qui l'avait à la fin de la journée était puni : il devait nettoyer les cabinets, car autrefois il n'y avait personne pour nettoyer les cabinets »³.

A Tréogat, à l'école laïque cette fois,

- Pour Émile Briec, né en 1924, la « vache » était attribuée dans les petites classes et consistait en une boîte de conserve (de type boîte de pastilles) que l'on gardait dans sa poche. La punition était infligée le soir, l'enfant devant rester au moins une heure pour écrire des lignes telles que « je ne parlerai plus breton » cent fois, ou balayer, ramasser des clous etc. Et il ajoute que c'était bien difficile l'hiver⁴.
- Roger Le Guellec, né en 1929, parle d'un petit caillou mis dans la poche et de corvées de balayage⁵.

Nous passons maintenant au nord de Quimper, à Quéménéven, où l'on trouve aussi deux témoignages concordants issus de sources différentes :

- François Le Baut, né en 1918, décrit « la vache » comme « quelque chose accroché au cou » et mentionne des retenues après l'école pour apprendre les fables de La Fontaine⁶. Il affirme que cette pratique était imposée par les inspecteurs.
- Jakez Trelu, né en 1922, donne un peu plus de détails dans sa description du « symbole » :
« Ça pouvait être n'importe quoi, un morceau de bois, ou un caillou, ou quelque chose, quoi, ou un crayon, comme celui-là, qu'on donnait à celui qui était attrapé

¹ Questionnaire Gérard Prémel.

² Enregistrement transcrit par Andrev Daniel. Traduit du breton.

³ *Ibid.*

⁴ Questionnaire Gérard Prémel.

⁵ Questionnaire Rozenn Milin rempli par le fils de Roger Le Guellec.

⁶ Questionnaire Gérard Prémel.

à parler breton ; et celui qui l'avait à la fin de la journée, alors, quand la journée était finie, était attrapé par le maître d'école, et il avait une punition. »

Il précise cependant qu'il ne l'a jamais porté lui-même car un nouvel instituteur est arrivé au début de sa deuxième année, qui a mis un terme à la pratique, vers 1930, « alors que dans toutes les autres écoles autour, il y avait la vache. »¹

Toujours dans le Finistère, j'ai retenu par ailleurs trois communes situées vers le centre du département, avec tout d'abord cinq témoignages sur le « symbole » à Pleyben, dont quatre à l'école des frères entre les années 1900 et les années 1930 :

- Pour démarrer, l'écrivain Yeun ar Gow, né en 1897, raconte dans son livre *E skeud tour bras Sant Jermen. Eñvorennoù bugalea*² (« A l'ombre de la grande tour de Saint Germain. Souvenirs d'enfance ») comment il était d'abord allé à l'école laïque, où l'on pouvait parler en langue maternelle sans crainte d'être puni, alors qu'ensuite, « ceux qui étaient attrapés à parler breton, à l'école chrétienne, devaient porter le « symbole », ou la vache, et rester balayer les classes. La vache était une mauvaise pièce de deux sous percée, un tout petit sabot ou n'importe quelle petite chose de rien ».
- Sœur Marie, née en 1910, ne se souvient pas « avoir eu des ennuis à cause du breton en arrivant à l'école, pas du tout ; à l'école des filles³ c'était moins dur ». Mais elle se souvient que ses frères ont connu « la vache » à Pleyben, « un objet quelconque qu'on attachait au cou ». Et elle commente : « Les frères étaient plutôt durs, n'est-ce pas. On disait qu'ils étaient durs. »⁴
- Jean-Louis Lallouët, né en 1920, ne précise pas plus quelle forme prenait « la vache », mais il indique qu'elle engendrait une punition pour son détenteur⁵.
- Robert Le Bris, né en 1929, est allé chez les frères à Pleyben en secondaire, à l'âge de douze ans, et il raconte que dès le premier jour il avait attrapé la « vache », un boulon, une sorte d'écrou, qui lui avait causé bien des soucis durant sa première année⁶.
- Il semblerait par ailleurs que le « symbole » ait également été en usage à l'école des filles, selon ce qu'en a dit Mme LM, née en 1926, à son fils⁷.

Non loin de Pleyben, à Plonévez-du-Faou, on trouve aussi quelques exemples de pratique du « symbole » dans les premières décennies du XX^e siècle :

- Mme Cloître, née en 1908, a connu un sabot percé à l'école des sœurs⁸.
- Jean Hourmant, né en 1927, a quant à lui fréquenté l'école laïque, où ceux qui étaient surpris à parler breton devaient porter une pièce de bois rond, de huit à dix centimètres de diamètre et de quatre à cinq centimètres d'épaisseur, sur laquelle était dessinée

¹ Vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

² Yeun ar Gow, *E skeud tour bras Sant Jermen. Eñvorennoù bugaleaj*, Al liamm, Lannion, 1978.

³ Elle ne précise pas sa propre commune de scolarisation.

⁴ Témoignage recueilli par Jean-François Leduc et publié dans Fañch Élégôët, *Les paysans parlent*, Tud Ha Bro n°2, Plouguerneau, 1979, pp 33-53.

⁵ Vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

⁶ *Ibid.*

⁷ Entretien Rozenn Milin.

⁸ Enregistrement Yann Meur, déposé à Dastum.

une tête de vache. Le dernier à en être affublé en fin de journée restait une heure et demie ou deux heures en retenue, pour recopier des phrases telles que « je ne parlerai plus breton »¹.

- Plus tard, Yann Puillandre, né en 1936 et scolarisé de même à l'école laïque, ne mentionne pas le « symbole » mais fait état de l'attitude hostile des instituteurs vis-à-vis de la langue bretonne, de l'interdiction de la parler, du manque d'explications et des difficultés de compréhension, ainsi que des punitions administrées à ceux qui ne se conformaient pas à la règle, en particulier les retenues qui les forçaient à rentrer tard l'hiver².

Enfin, dans le même canton que Plonévez-du-Faou, Laz est une petite commune de quelques centaines d'habitants, qui compte néanmoins une école primaire publique. Trois personnes y attestent la pratique du « symbole » : Marie Jacq, née en 1926, et sa sœur Jeanne Jacq, née en 1934, décrivent toutes deux « une petite coquille qu'on gardait dans la poche » et une retenue pour la dernière à l'avoir reçue en fin de journée³. Jean Le Du, né en 1939, a fréquenté un peu plus tard la même école communale et y dépeint le même type de « vache », une coquille de praire, et la même sanction⁴.

Les enseignements que nous pouvons tirer des témoignages sur les pratiques coercitives en vigueur pour imposer le français dans les écoles du sud du Finistère ne se distinguent guère de ceux que nous avons examinés dans le nord du département : les objets et les punitions sont de même type et les dates d'application sont comparables ; la seule différence notoire est qu'en Cornouaille les établissements auxquels il est fait référence sont aussi souvent laïques que catholiques, contrairement au Léon, où il s'agit essentiellement d'écoles confessionnelles.

2.3.4.4.2. Quelques communes dans les Côtes-d'Armor

Les Côtes-d'Armor, tant dans leur partie trégorroise, au nord-ouest, que dans la partie cornouaillaise vers le centre-Bretagne, sont également bien couvertes, grâce en particulier aux recherches de Klaoda An Du en 1989-1990.

2.3.4.4.2.1. Haute-Cornouaille

A Carnoët, nous devons le plus ancien témoignage à l'écrivain Taldir-Jaffrenou, né en 1879, qui relate ainsi ses souvenirs de jeunesse :

« Il y avait deux écoles à Carnoët, une école laïque pour les garçons et une école chrétienne pour les filles. L'école Laïque était dirigée par M. Boudier, originaire de Plougouven, assisté par un jeune adjoint, M. Losteg, de Lohuec. (...) A l'école de Carnoët,

¹ Questionnaire Rozenn Milin.

² Questionnaire Gérard Prémel.

³ Questionnaires remplis par la fille de Marie Jacq.

⁴ Le témoin a raconté son histoire dans un petit ouvrage, *Facéties de chenapans*, publié en 2019. J'ai complété par un entretien personnel.

comme ailleurs, on donnait le "symbole" à ceux qui étaient pris à parler breton. C'était un petit sabot de bois. Un jour où je l'avais attrapé et je craignais de recevoir quatre coups de règle sur les doigts et une punition après l'école, j'ai jeté le petit sabot dans le puits.

"Qui a le symbole aujourd'hui ?", demanda Mr Boudier à 16h. Personne ne dit mot.

"Enfin, répondez donc, celui qui a le symbole !" Toujours aucun mot.

"Bien, dit le maître d'école, si celui qui a caché le symbole ne se dénonce pas, vous resterez tous en pénitence jusqu'au dîner".

"C'est moi qui l'ai perdu...", dis-je en faisant semblant de pleurer.

"Où est-ce que vous l'avez perdu, Jaffrennou ?"

"Il est tombé dans un puits sans que je m'en rende compte".

"Comment ? Tombé dans le puits. menteur ! Reconnaissez donc que vous l'avez jeté dans le puits, petit malheureux. Vous serez puni, et durement !"

M. Boudier me tira une oreille, et il me mit le "bonnet d'âne" sur la tête, avec ordre d'aller m'agenouiller devant son bureau le soir. Mais le symbole avait été perdu, et on n'en fit pas d'autre après ça. »¹

Ce texte nous fournit plusieurs informations sur l'école laïque, la nature du « symbole » et la teneur des punitions. L'auteur nous dit aussi, d'une part, que la pratique était généralisée au moins dans les environs (« à Carnoët comme ailleurs »), et d'autre part que la carrière de l'objet s'est arrêtée après cet épisode. Était-ce une manière de conclure l'histoire en enjolivant son propre rôle, ou « la vache » a-t-elle réellement disparu à Carnoët à cette époque ? Rien ne permet de répondre à cette question, mais si l'instituteur alors en poste a réellement mis un terme à la méthode, cela n'a été que temporaire, puisque 30 ans plus tard, un autre témoin, YR, né en 1919, en parle à nouveau et décrit la chose comme étant un petit sabot de bois grand comme un doigt, que l'on mettait dans la poche².

Quelques années après cela, en revanche, M. H., né en 1924, n'évoque que des punitions, en l'occurrence des lignes à copier, de type « je ne parlerai plus breton »³. De même, deux autres informateurs décrivent seulement des punitions dans les années 1950 : pour le premier, né en 1944, il s'agissait de tours de cour, et il raconte qu'il s'était vu infliger cette sanction pendant huit jours parce qu'il avait répondu en breton exprès⁴ ; le second, JLG, né en 1948 et scolarisé à l'école laïque de La Villeneuve, se souvient quant à lui de lignes à copier, mais il se rappelle aussi que « ceux du bourg dénonçaient ceux de la campagne », et qu'ils étaient ridiculisés quand ils parlaient breton⁵.

Il semblerait par conséquent que la pratique du « symbole » ne soit pas allée au-delà des années 1920 à Carnoët.

¹ Taldir-Jaffrenou, *Eñvorennoù yaouankiz*, Hor Yezh, Lesneven, 1985, pp. 30-32. Traduit du breton.

² Note Klaoda an Du.

³ Questionnaire Klaoda an Du.

⁴ Note Klaoda an Du.

⁵ *Ibid.*

Dana la bourgade voisine de Saint-Nicodème, en revanche, les trois témoignages à notre disposition mentionnent tous le « symbole » à l'école laïque, jusqu'aux années 1940 :

- PC, né en 1913, dépeint « un objet de rien, que tu cachais dans la poche »¹.
- Vingt ans plus tard, RLB, né en 1933, décrit quant à lui le bord en bois d'une ardoise, sur lequel était inscrit « Parler le français », et que l'on gardait également dans la poche ; il ajoute qu'il fallait se méfier des mouchards, et que le dernier à le porter en fin de journée était puni².
- Enfin, un homme déclare avoir connu la pratique en deuxième classe, en 1939-1942, sous la forme d'une règle peinte en rouge et de punitions consistant à conjuguer « je ne parlerai plus breton dans la cour »³.

A quelques kilomètres de là, les usages sont similaires à l'école laïque de Maël-Pestivien, selon les deux témoignages réunis sur cette petite commune :

- Le chanteur de *kan ha diskan* Henri Morvan raconte que son frère Yves, né en 1919, s'est vu infliger le « symbole ». C'était alors un petit sabot et son dernier détenteur, toujours le plus petit, piégé par les grands, était gardé en pénitence une heure après la fin des classes : « mais pendant l'hiver, quand il faisait mauvais temps, Yves avait 3,5 kms à faire pour rentrer à la maison, il faisait complètement nuit avant qu'il n'arrive à la maison. C'était un scandale, c'était une honte de voir ce qu'on faisait aux enfants à cette époque-là »⁴.
- Dans les mêmes années, pour JB, né en 1920, le « symbole » était un morceau d'ardoise percé de deux trous pour y passer une ficelle permettant de porter la plaque autour du cou⁵.
- Puis Henri Morvan précise que quatre ans après la scolarisation de son frère, donc vers 1930, « le maître a changé et on avait le droit de parler breton à l'école, dans la cour ».

Un peu plus à l'est, toujours dans le sud des Côtes-d'Armor, le « symbole » était également en usage à l'école laïque de la petite commune de Kerpert peu ou prou jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale.

- Mme LP, née en 1920 et scolarisée en 1930, y parle d'un bout de bois avec une inscription⁶.
- FLG, né en 1927, a quant à lui fréquenté l'école communale à partir de 1934 et y a connu un coquillage de mer et des lignes à copier en sanction⁷.
- à la décennie suivante, cependant, quand GS démarre sa scolarité en 1942, l'interdit a disparu⁸.

¹ Transcription enregistrement Klaoda an Du. Traduit du breton.

² Questionnaire Rozenn Milin.

³ Brève note Klaoda an Du.

⁴ Vidéo Rozenn Milin.

⁵ Note Klaoda an Du.

⁶ Questionnaire Klaoda an Du.

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*

2.3.4.4.2.2. Trégor

Ploubezre est la commune comptant le plus de témoignages dans le Trégor, parmi lesquels cinq font état de l'usage du « symbole » à l'école laïque de Kerauzern :

- le premier, Albert Marzin, né en 1914, ne donne pas de précisions¹ ;
- plus tard, FP, né en 1940, mentionne quant à lui une bobine et une punition consistant à « faire du bois »² ;
- on trouve par ailleurs dans les notes de Klaoda An Du quelques lignes à propos de M. et de J., scolarisées respectivement en 1950 et 1953, qui évoquent un bouchon et des punitions le soir ;
- une femme dont le nom n'est pas donné, qui a probablement fréquenté l'école de Kerauzern vers la fin des années 1950, aurait par ailleurs parlé d'un « symbole » sous forme d'une « patate ou quelque chose comme ça »³.

A ces 5 témoignages on peut ajouter deux autres contributions :

- HP, né ou scolarisé en 1927 à Ploubezre⁴ ne donne aucune indication sur le nom de l'école et nous ne pouvons donc déterminer s'il s'agit également de celle de Kerauzern. Quoi qu'il en soit, le « symbole » y est décrit comme étant une pomme de terre, et son port donnait lieu à des moqueries telles que « *te eo ar batatezenn* » (« c'est toi la patate ») et à une punition le soir.
- Enfin, Yvonne Briand fréquentait quant à elle l'école laïque du bourg à partir de 1932, elle ne fait aucune allusion au « symbole » mais elle indique cependant que ceux qui parlaient breton devaient copier « quelques lignes de temps en temps, ou bien [aller] au coin. »⁵

L'école de Kerauzern, une école communale dans la campagne de Ploubezre, aurait donc été particulièrement marquée par l'usage du « symbole », qui aurait perduré jusqu'à la fin des années 1950. Il faut cependant signaler ici qu'une partie de ces déclarations sont fragiles, les notes fournies par Klaoda An Du étant très brèves et le commentaire d'Erwann Kervella indirect et imprécis. Tous sont néanmoins concordants.

Le « symbole » est également attesté à l'école communale du bourg voisin de Tonquédec, dans deux témoignages sur trois :

- Denise Le Poullennec, née en 1912 indique seulement que les enseignants étaient opposés au breton et qu'on était mis « au coin, les mains dans le dos » quand on le parlait⁶.
- Mme L., née en 1919, décrit ainsi la méthode : c'était « un collier avec une bobine de fil vide », que l'on devait refiler à un autre, mais souvent « celui qui avait le collier ne le passait pas ». Il n'y avait, par ailleurs, pas de punition spécifique en fin de journée⁷.

¹ Vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

² Brève note de Klaoda an Du.

³ Enregistrement d'un entretien entre Erwan Kervella et Ifig Troadeg, déposé à Dastum. Traduit du breton.

⁴ Brève note de Klaoda an Du.

⁵ Questionnaire Gérard Prémel.

⁶ Questionnaire Gérard Prémel.

⁷ *Ibid.*

- YO, scolarisé en 1926, déclare qu'il était absolument défendu de parler breton et cite « un objet en bois circulaire, qu'on glissait dans la poche de celui qui parlait breton », une formule qui désignait sans doute aussi une bobine. Les sanctions étaient des retenues ou des lignes à copier¹.

Tout près de là, à Cavan, il semblerait que le « symbole » n'ait pas été en usage, si l'on en croit la série de trois contributions très homogènes que fournit Gérard Prémel : MA, une femme née en 1912, et deux hommes, YD né en 1913 et MM né en 1923, ne semblent pas avoir connu la pratique mais dépeignent des punitions classiques : la mise au coin, ou au piquet au pied du mur dans la cour, des lignes à copier (« je ne parlerai plus breton » dix fois, etc.), des verbes à conjuguer, des contrôles au tableau, le bonnet d'âne sur la tête et les mains dans le dos, des retenues le soir, le nettoyage de la classe après l'école, etc.

Plus au sud, à l'école laïque de La Chapelle Neuve, deux hommes attestent la pratique quand trois femmes citent seulement des punitions :

- FA², scolarisé en 1936, et EJ³, né en 1935, indiquent que l'objet était un morceau de bois. EJ ajoute que tous ceux qui l'avaient eu dans la journée étaient punis et qu'ils avaient des lignes à copier, que les petits étaient épargnés car la méthode était en application seulement à partir de la deuxième classe et qu'elle a continué d'être appliquée jusqu'en 1946.
- Chez les filles, Mme LN, née en 1924, raconte qu'il suffisait de dire « ya » (« oui ») dans la grande classe pour écoper d'une punition qui consistait à écrire à tous les temps « je ne parlerai plus le breton »⁴.
- A l'époque de MH, scolarisée en 1938, les élèves des grandes classes étaient mis au coin et devaient rester en pénitence après la classe⁵.
- Enfin, après la guerre, Mme B, qui commence à aller à l'école en 1945, rapporte que les punitions étaient des conjugaisons de verbes⁶.

A La Chapelle Neuve, le « symbole » semble donc n'avoir concerné que les garçons et avoir cessé en 1946. Pour le reste, les punitions continuaient d'être administrées au-delà de la fin de la guerre.

Dans la commune voisine de Lohuec, ils sont quatre à signaler le recours au « symbole » à l'école laïque, et un à évoquer seulement des punitions, dans une série de notes assez brèves mais concises fournies par Klaoda An Du :

- Une première femme décrit un interdit entre 1931 et 1934, qui donnait lieu à des retenues et des lignes à copier, « je ne parlerai plus breton » etc.
- Deux autres femmes, Mme G, scolarisée en 1937, et Mme C en 1942, déclarent ensuite que le « symbole » était un sabot de bois. Cela signifie-t-il qu'il n'était pas en usage quelques années auparavant, du temps de la première informatrice, ou

¹ Questionnaire Klaoda An Du.

² Brève note Klaoda An Du.

³ Questionnaire Klaoda An Du.

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

⁶ Brève note Klaoda An Du.

simplement qu'elle a oublié de le signaler ? Nous ne pouvons donner de réponse à cette question.

- A la même période, ML parle quant à elle d'un morceau de craie entre 1939 et 1942. L'on a déjà vu à plusieurs reprises que divers objets pouvaient en effet « cohabiter ».
- Plus tard, M. LM, qui a démarré l'école en 1950, mentionne pour sa part un bout de bois.
- Enfin, M. Le Cam confirme l'interdit en 1956-1958, mais sans qu'il ne soit question de punitions. Le changement semble donc s'être opéré ici vers le milieu des années 1950.

Ici la pratique aurait donc perduré jusqu'au début des années 1950.

De même, quelques kilomètres plus au sud, à l'école laïque de Plourac'h, les trois témoignages réunis font état d'un recours au « symbole » plus tardif encore, jusqu'en 1960 :

- YG, scolarisée en 1946, indique que les garçons portaient un petit sabot et les filles un bouton. La punition était de copier la phrase « je ne parlerai plus breton. »¹
- Un autre témoin, né également vers 1940, évoque un bâton de bois².
- HLB atteste l'usage d'un caillou en 1957-1960³.

Plus à l'est, les contributions concernant Bourbriac sont partagées entre plusieurs écoles, laïques et confessionnelles :

- Un homme né en 1912 déclare que le « symbole » était un bout de bois, à l'école communale, probablement celle du bourg.⁴
- Jeanne Le Bris, une femme née en 1915, scolarisée aussi à l'école laïque, se rappelle l'obligation de parler français et les difficultés qu'elle avait à comprendre l'instituteur la première année, mais elle n'a aucun souvenir de « symbole » ni même de punitions⁵. Comme nous l'avons déjà vu, les pratiques pouvaient en effet être différentes chez les filles et chez les garçons.
- ELG est allé à l'école laïque de Saint-Houarneau en 1940, à quatre ou cinq kilomètres du bourg, et l'interdiction de parler breton dans la cour était encore très vive et assortie de la pratique du « symbole ». C'était « une espèce de bouchon, un bouchon de bouteille d'alcool » attaché au bout d'une ficelle, et celui qui était attrapé devait faire le tour de la cour en le portant.⁶
- Enfin, Michel Diridollou relate son expérience à l'école catholique, à partir de 1953, une date tardive qui montre donc qu'en certains endroits la méthode a continué d'être appliquée bien au-delà de la guerre.

« Si on parlait breton en récréation, on nous donnait un scoubidou ou un sabot de bois. Le scoubidou était un truc à la mode à l'époque, c'était des bandes faites de 4 fils de plastique tressés. Le sabot était un petit sabot, pas un vrai sabot mais un modèle miniature, pour jouer. On les portait au bout d'une ficelle suspendus autour du cou. On les faisait circuler tous les deux en les refilant de l'un à l'autre. Et on

¹ Note Klaoda An Du.

² Collecte Gurvan Lozac'h.

³ Brève note Klaoda An Du.

⁴ *Ibid.*

⁵ Questionnaire Gérard Prémel.

⁶ Transcription d'enregistrement de Klaoda An Du. Traduit du breton.

pouvait même avoir les deux à la fois, le sabot et le scoubidou, si on était surpris à parler breton deux fois. Celui qui avait le sabot de bois ou le scoubidou, il allait en classe quand ça recommençait, et il devait écrire des lignes : « je ne parlerai plus que le français, et jamais plus le breton ». Et quand le cahier était plein, il fallait aller faire le tour de la cour pendant la récréation, pendant toute la journée, avec le cahier dans le dos. J'ai été attrapé, oh oui, souvent ! On me tirait les oreilles. On nous mettait la main sur la table et le maître tapait sur les doigts avec une règle, parfois il cassait sa règle en nous tapant. C'était des punitions pour le breton et les autres erreurs aussi, mais surtout pour le breton. »¹

L'usage du « symbole » a donc perduré jusqu'au milieu des années 1950 à l'école catholique de Bourbriac, et au moins jusqu'aux années 1949 à l'école laïque de Saint-Houarneau.

Non loin, la petite commune de Senven-Léhart, comptabilise quant à elle deux témoignages faisant état du « symbole », mais cette fois à l'école catholique des filles :

- le premier sabot utilisé à cet effet date de 1912 et a été fabriqué par un sabotier, le père de L., née en 1905².
- GB, née en 1921, atteste avoir connu ce « sabot ordinaire » et les pénitences qui suivaient³.

Enfin, tout au sud du département, la commune de Mellionec, bien qu'incluse dans les Côtes-d'Armor, relève déjà de l'aire vannetaise, dont la majeure partie est située dans le Morbihan voisin.

On y trouve deux témoignages des années 1920, collectés dans le cadre de l'étude de Gérard Prémel, où il est question du « symbole » à l'école publique, à la même période :

- Le premier est dû à FG, née en 1920. Elle se souvient d'une maîtresse sévère qui imposait le français et faisait circuler le « symbole », plutôt chez les garçons semble-t-il :
« Il y avait un petit sabot qui était donné à celui qui était surpris à parler breton. Il le mettait dans sa poche et le conservait jusqu'à ce qu'il entende quelqu'un d'autre parler breton. Il y avait beaucoup de lignes à copier et de travail supplémentaire à faire pour le dernier de la journée qui l'avait. »
- PLB, né en 1921, est à l'inverse très élogieux à propos du couple d'enseignants qui tenait l'école. Il assure que l'institutrice pouvait parler breton et qu'elle « faisait le mieux possible pour aider les enfants », alors que l'instituteur était quant à lui « un homme très large d'esprit, très humaniste ». Le breton était relativement toléré pour les plus petits, mais le sabot circulait tout de même :
« Il y avait un petit sabot qui était donné à celui qui parlait breton. On s'arrangeait pour donner le sabot à un petit qui ne pouvait pas se défendre et qui était puni en fin de journée. Les sanctions pour finir n'étaient pas trop fortes et c'était pour notre bien. Pour apprendre. »

¹ Enregistrement CRBC complété par un entretien personnel.

² Brève note Klaoda An Du.

³ Questionnaire Klaoda An Du.

On le voit, les faits sont diversement appréciés selon les contributeurs, mais tous deux s'accordent sur l'utilisation d'un sabot comme « symbole », et sur les sanctions pour le dernier à le porter. Ensuite,

- LG, née en 1928 ne mentionne pas de sabot mais décrit des punitions consistant en lignes à copier en français « 10, 20 ou 30 fois »¹.
- GM, né en 1932, affirme que les enfants pouvaient s'exprimer en breton dans la cour et que le maître n'infligeait pas de punitions².
- Charles Loy, né en 1934, déclare à l'inverse que « l'instituteur était très dur et interdisait de parler breton dès la première année », et qu'il « s'approchait des troupes qui se formaient dans la cour et séparait les enfants » pour les empêcher de discuter ou de jouer en breton »³.

Ici encore, les situations sont perçues différemment, probablement selon l'expérience personnelle de chacun. On peut quoi qu'il en soit conclure de ces divers témoignages que le sabot a bien été en usage à Mellionec dans les années 1920, mais qu'il ne l'était plus dans les années 1930.

Notre tour des Côtes-d'Armor donne des résultats tout à fait similaires à ceux du Finistère, si ce n'est qu'ici, dans ce pays souvent « rouge » politiquement à l'époque, la grande majorité des écoles citées sont des établissements laïcs. On observe surtout que la pratique du « symbole » est régulièrement attestée dans les années 1940 après la Deuxième Guerre mondiale, et parfois même dans les années 1950, voire au-delà, alors que dans le Finistère, à quelques exceptions près, elle semble avoir cessé au plus tard pendant la guerre.

2.3.4.4.3. Quelques communes dans le Morbihan

Nous arrivons à présent dans le troisième département de Basse-Bretagne, le Morbihan qui, tout comme les Côtes-d'Armor, est brittophone uniquement dans sa partie occidentale. Nous avons vu qu'il n'a bénéficié d'aucune collecte systématique et nous ne disposons donc que de peu de contributions, 43 au total.

Dans sa thèse intitulée *La langue bretonne à Arradon au XXe siècle, réflexion sociolinguistique sur l'histoire du breton à travers un exemple particulier*⁴, Armelle Audic transcrit un entretien avec Pierre Miran, un homme de la commune de Séné, à la lisière de Vannes. Après avoir relaté que son père Vincent Miran, né en 1873, déclarait avoir connu le « symbole » à l'école (sans doute celle de Séné), Pierre poursuit en assurant que cette méthode n'était plus en usage du temps de sa propre scolarisation :

« - Mais nous on n'a pas connu ces choses-là, on parlait entre nous à l'école, on parlait breton entre nous. Ceux pour qui c'était le français, ils parlaient français, les autres en breton.

- et on ne vous disait rien ?

¹ Enregistrement Pierre-Yves Kersulec. Traduit du breton.

² Enregistrement CRBC.

³ Questionnaire Gérard Prémel.

⁴ Armelle Audic, *La langue bretonne à Arradon au XXe siècle, réflexion sociolinguistique sur l'histoire du breton à travers un exemple particulier*, thèse, 2013, pp. 205-208.

- ah, rien, rien. C'était pendant la guerre quatorze. Le maître d'école, il était... frère quoi ! il était mobilisé et on avait une maîtresse. Elle avait fait l'école publique du côté de la Normandie et elle nous enseignait bien ! Mais, le matin, quand il fallait dire la prière en breton, elle ne savait pas ! »

Armelle Audic en conclut que

« deux langues ont donc à cette époque droit de cité à l'école chrétienne du bourg de Séné : le breton pour le catéchisme et les prières, le français pour le reste. L'interdiction faite aux enfants de parler breton entre eux est une pratique révolue et l'institutrice non bretonnante s'adapte aux pratiques linguistiques de ses élèves avec tact et respect des habitudes. »

Nous ne pouvons en déduire qu'il en était de même partout dans le Morbihan, puisque nous disposons à l'inverse de 10 autres témoignages de personnes nées plus tardivement, dans les années 1910 et 1920, attestant de l'usage du « symbole » dans le département : un sabot de bois à Inguiniel, Ploemel, Plouray et Langonnet, où il pouvait aussi s'agir d'un fer à cheval ; une pièce à Pluméliau, Landaul (« une pièce de deux sous, deux sous noirs, là, en bronze ») et Saint-Barthélémy (« une pièce argentée »), une clef à Languidic, un morceau de bois (commune non précisée, mais du côté de Baud) ou un bouton (du côté de Locoal-Mendon). Par ailleurs, 14 autres informateurs du département, nés jusque dans les années 1940, font état de punitions infligées aux enfants parlant breton à l'école, sans qu'il ne soit question du port d'un objet vexatoire (communes du Faouët, de Saint-Tugdual, Langoëlan, Guern, Melrand, Baud, Inzinzac-Lochrist, Lorient, Belz, Plouharnel, etc.). Il est vrai que tous ces exemples concernent des communes généralement beaucoup plus éloignées de la frontière linguistique que ne l'est Séné, petite ville côtière située à l'est de Vannes.

L'interdit était donc encore de rigueur en bien des endroits du Morbihan entre les deux guerres mondiales, et même au-delà. Cela étant, nous ne détenons pas suffisamment de témoignages, et ils sont de surcroît trop dispersés (43 sur 33 communes, soit moins de deux contributions en moyenne par localité), pour être en mesure de tirer quelque conclusion que ce soit sur les périodes, les lieux et les méthodes qui ont caractérisé les pratiques scolaires dans le pays vannetais.

Finalement, le département où le « symbole » est mentionné le plus fréquemment, toutes sources confondues, est le Finistère ; viennent ensuite les Côtes-d'Armor, et enfin le Morbihan :

- Dans le Finistère, on trouve en effet 179 contributions évoquant le « symbole » sur un total de 363, soit 49,31 %.
- Dans les Côtes-d'Armor, on compte 75 témoignages attestant l'usage du « symbole » sur les 217 réunis, soit un pourcentage de 34,56 %.
- Dans le Morbihan, enfin, 11 personnes sur 43 signalent la pratique du « symbole », soit un peu plus du quart (25,58 %).

Il est sans doute utile de préciser que plusieurs témoins de ce département déclarent que le « symbole » n'était *plus* en usage à l'époque de leur scolarisation, ou même qu'il n'y avait *plus* de sanctions, signalant ainsi que ces méthodes avaient été appliquées

antérieurement. C'est le cas d'Armel Le Gallic, né en 1923 et scolarisé à Bieuzy¹, de Joséphine Corbel, également née en 1923 mais scolarisée à Baud², etc.

Nous n'irons cependant pas plus loin dans l'interprétation de ces chiffres car les différentes enquêtes qui constituent ma base de données n'ont pas été menées de la même manière, selon la même méthodologie, avec les mêmes objectifs etc. Toutes les informations exposées ci-avant ne peuvent donc servir à établir des statistiques ; leur mérite est plutôt de nous donner une grande quantité de renseignements qui dessinent les contours de méthodes dont force est de constater qu'elles étaient très répandues.

Les grandes lignes qui ressortent ainsi de cet examen de quelques centaines de témoignages sont les suivantes :

- Le « symbole » a été en usage à un moment ou à un autre dans toutes les zones de Basse-Bretagne ;
- Certaines aires semblent avoir été plus touchées (pays de Léon, pays bigouden, pays Glazik, Pays de l'Aven, Haute-Cornouaille) et d'autres moins (Cap Sizun, presqu'île de Crozon, pays vannetais), mais nous devons rester très prudents à ce propos, car des pourcentages moindres peuvent être au moins partiellement dus au fait que la collecte a été moins importante dans certaines de ces zones.
- Le recours au « symbole » est attesté tout autant dans les écoles catholiques que dans les écoles laïques.
- Les dates qui prédominent sont les années 1920 et 1930, mais nous ne pouvons en déduire qu'il s'agit là de la période haute de la pratique, qui a pu être également répandue durant les décennies antérieures, pour lesquelles il n'était pas possible de réunir plus de témoignages.
- L'usage du « symbole » a perduré au-delà de la Deuxième Guerre mondiale dans certaines écoles.
- Les femmes sont moins nombreuses à déclarer avoir connu la pratique, mais elles ont été tout aussi marquées par les autres punitions subies.
- Parmi les sanctions, on note l'omniprésence des lignes à copier de type « je ne parlerai plus breton ».

2.3.4.4. Cartes des pratiques par cantons

Pour parachever cette vue d'ensemble sur la présence des méthodes mises en place pour contraindre les élèves de Basse-Bretagne à parler français à l'école, je propose ici deux cartes établissant, canton par canton³, le nombre de témoignages attestant, en carte 1, la pratique du « symbole » (généralement assortie de punitions supplémentaires), et en carte 2 la pratique de punitions sans « symbole ».

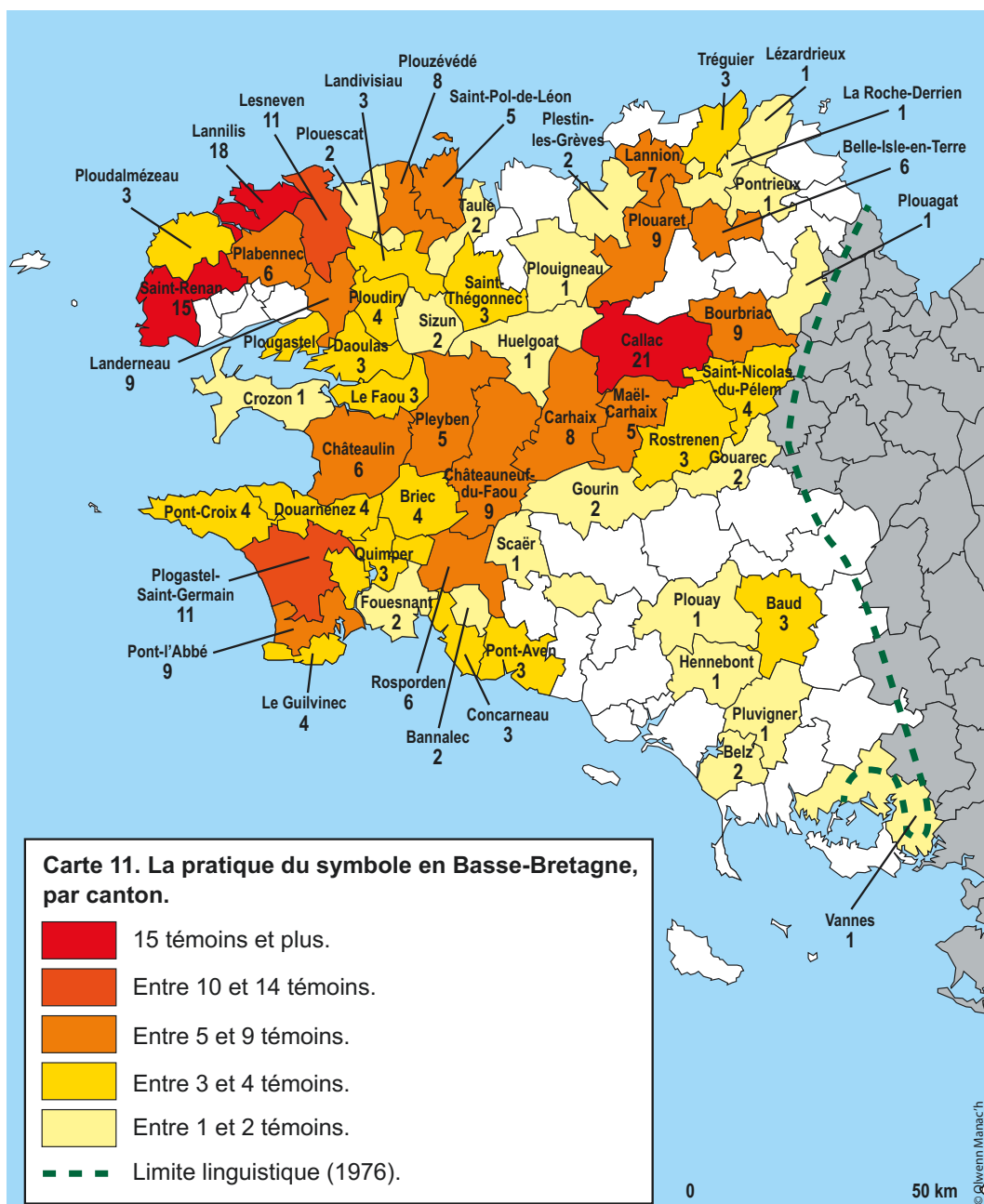
¹ Questionnaire Gérard Prémel.

² *Ibid.*

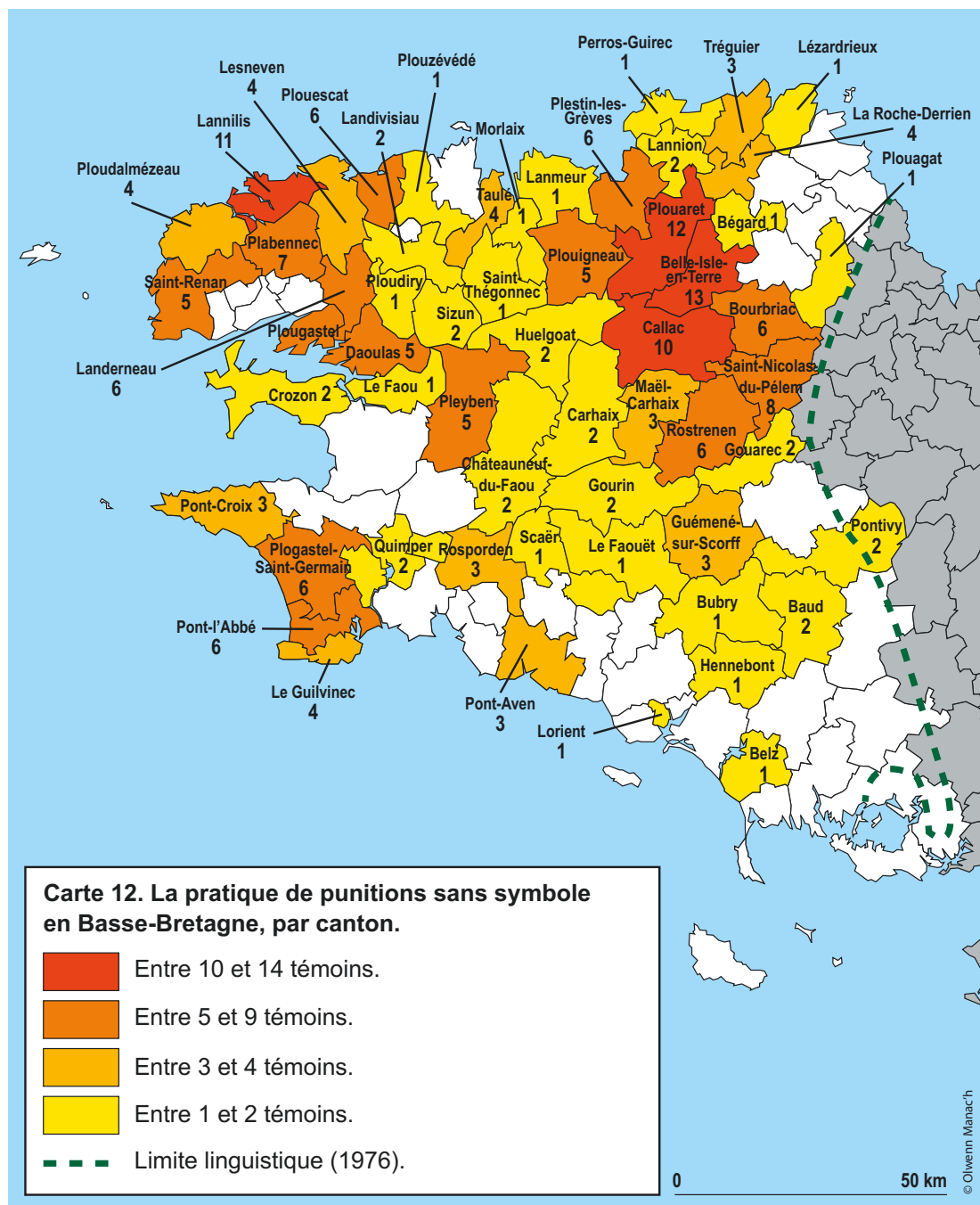
³ Les limites des cantons sont telles qu'elles existaient avant la réforme territoriale de 2015, pour coller au mieux à la géographie de l'époque des faits. Ils sont plus petits et plus nombreux que les cantons actuels.

La pratique du « symbole » telle que recensée sur la carte ci-dessous concerne la période allant de la décennie 1870 à la décennie 1960. Il va de soi que les exemples à la fin du XIX^e siècle sont peu nombreux et, de même, ils diminuent considérablement après la Deuxième Guerre mondiale. Cette carte concerne donc principalement les années 1900 à 1940.

Par ailleurs, certaines zones ressortent fortement en rouge foncé. Il s'agit en réalité des zones pour lesquelles je dispose du plus grand nombre de témoignages, car elles ont donné lieu à des collectes spécifiques : Mikael Madeg dans le Léon (grosso modo le nord-Finistère), Klaoda an Du en Haute-Cornouaille (sud des Côtes-d'Armor et centre-est du Finistère) et Andrev Daniel en pays bigouden (sud-ouest du Finistère). Nous ne pouvons donc en tirer des conclusions sur une plus forte présence du « symbole » dans ces cantons, cette carte ne reflétant que les résultats émanant des témoignages rassemblés et n'ayant par conséquent aucune valeur statistique.



La carte ci-dessous fait quant à elle ressortir les cantons où les témoignages collectés faisant état de punitions sans « symbole » sont les plus nombreux. On note que les zones les plus colorées correspondent peu ou prou à celles de la carte précédente, et que ce sont logiquement les territoires où les collectes ont été les plus importantes (notamment le Trégor et le centre-Bretagne par Klaoda an Du, le Léon par Mikael Madeg et le pays bigouden par Andrev Daniel). Mentionnons aussi que, alors que très peu de témoignages sur le « symbole » ont été réunis dans le Morbihan, les témoignages faisant état de punitions sont un peu plus présents.



2.3.5. Perception des pratiques

Après avoir passé en revue les faits tels qu'ils ont été observés, nous allons explorer l'ensemble des témoignages afin de faire ressortir la façon dont les pratiques étaient perçues, tout particulièrement par les anciens élèves. Nous commencerons par le regard qu'ils portent, à posteriori, sur leurs enseignants ; puis nous examinerons dans le détail les sentiments ressentis sur les méthodes appliquées et les conséquences sur les apprentissages scolaires ; nous verrons enfin quelle était la position des parents face aux expériences vécues par leurs enfants.

2.3.5.1. Commentaires sur les enseignants

2.3.5.1.1. En Bretagne

Répetons encore pour démarrer que tous les maîtres, tant dans le public que dans le privé, ne se ressemblaient pas. Certains étaient réputés impitoyables, sur les questions linguistiques et bien au-delà éventuellement, quand d'autres étaient plus compréhensifs et avaient recours à des méthodes plus douces. Au sein d'une même école, les pratiques et les approches pouvaient différer d'un instituteur à l'autre, comme le montrent ces quelques phrases de Louis Guével, qui fréquentait l'école Saint-Joseph à Plouguerneau :

« C'étaient des frères qui faisaient classe. Ils étaient assez méchants. Ils n'étaient pas commodes. Mais ils n'étaient pas tous pareil non plus. Certains étaient plus gentils que d'autres. Mais ils ont toujours eu la réputation de frapper. C'était une mauvaise habitude à l'époque sans doute. (...) Il y avait un frère qui faisait la dernière classe, et celui-là était gentil, un de la campagne, natif de Plabennec, Mr Pervez. C'est lui qui enseignait les petits qui arrivaient à l'école, les maternelles, et il était à sa place. C'était un frère de valeur. Il y en avait un surtout qui était méchant, c'est lui qui venait avec nous quand on était dans la cour ; et quand on allait manger, il était toujours avec nous aussi. Surtout celui-là était en colère contre le breton, je ne sais pas pourquoi, il n'était sans doute pas de la campagne. »¹

De même, Jean-Marie, scolarisé en pays bigouden, confirme cette pluralité à son école laïque :

« A Tréguennec, certains maîtres [interdisaient de parler breton], d'autres non. »²

Les appréciations des anciens élèves sur leurs enseignants varient également d'un informateur à l'autre. Certains considèrent que la poigne, et parfois l'intransigeance, dont ils pouvaient faire preuve étaient justifiées :

« Tout le monde aimait le couple d'instituteurs qui ne faisait que du bien aux enfants. L'instituteur était très large d'esprit, très humaniste. Les punitions étaient bien comprises. On encourageait leurs punitions. »³

¹ Louis Guével, né en 1922, vidéo Rozenn Milin. Traduit du breton.

² Jean-Marie, enregistrement Benjamin Texier-Pauton, Dastum. Traduit du breton.

³ Pierre Le Boulc'h, né en 1921, Mellionec (CdA), questionnaire Gérard Prémel.

« L'école était tenue par un couple d'instituteurs. C'était un très bon maître malgré cette méthode [du symbole]. »¹

« On recevait des coups de règle, des gifles, il nous tirait les oreilles... Mais on n'en est pas morts ! Aujourd'hui on ne sait plus corriger les enfants. »²

De plus, la sévérité et la dureté des instituteurs était acceptée à l'aune de leurs bonnes intentions :

« Les maîtres donnaient l'impression qu'ils faisaient ça pour notre bien, pour pouvoir aller quelque part après. »³

« Les sanctions pour finir n'étaient pas trop fortes et c'était pour notre bien. Pour apprendre. »⁴

« Ils étaient sévères mais justes, puisqu'il fallait éviter le breton. »⁵

« Le but était louable : mieux apprendre. »⁶

Etc.

Ils sont cependant plus nombreux à donner une appréciation très négative de leurs instituteurs, les dépeignant comme étant trop sévères, voire brutaux ou même cruels, tant dans les écoles catholiques que dans les écoles laïques.

Chez les sœurs et chez les frères, par exemple :

« Les religieuses étaient méchantes. Elles avaient une influence maléfique ! »⁷

« Les maîtresses étaient de jeunes religieuses en civil. Elles comprenaient le breton. On avait interdiction absolue de parler breton entre nous. Elles étaient très sévères pour le français. »⁸

« Oh la la, il y avait une sœur, elle ne savait pas le breton, alors malheur si on parlait le breton à l'école parce que elle croyait qu'on était toujours en train de se moquer d'elle. Mais nous on n'entendait que ça à la maison, que le breton. »⁹

« Les maîtres étaient méchants. Surtout chez les garçons. »¹⁰

« En 7^{ème}, Saik Kamm, "François le Boiteux", était le pire, un vrai sadique. »¹¹

Les appréciations sur les instituteurs laïcs ne sont guère meilleures. Par exemple, ALL fustige

« les perversions de l'éducation nationale, l'obéissance idiote de certains hommes qui profitent d'exercer leur perversions et sadisme envers les enfants de l'époque. »¹²

Jean-Marie, en pays bigouden n'est pas en désaccord :

« Certains étaient des "hussards de la République", ceux-là étaient durs. »¹³

¹ RG, né en 1938, *ibid.*

² Ouvrier scolarisé en 1940, cité par Klaoda An Du, *op. cit.*, p. 63.

³ Jean Hourmant, né en 1927, Plonévez-du-Faou (SF), Questionnaire Rozenn Milin.

⁴ Pierre Le Boulc'h, né en 1921, Mellionec (CdA), questionnaire Gérard Prémel.

⁵ Jean Le Borgne, né en 1937, questionnaire Rozenn Milin.

⁶ Mme Libouban, née en 1919, Tonquédec (CdA), questionnaire Gérard Prémel.

⁷ Rosa Bégoc, à propos de ce que sa mère Joséphine Le Fourn, née en 1914, a subi. Questionnaire Rozenn Milin.

⁸ Marian Keralé née en 1909, Plonévez-Porzay (SF), questionnaire Gérard Prémel.

⁹ MTS, née en 1930, Plobannalec (SF), enregistrement CRBC.

¹⁰ MP, née en 1932, Lannilis (NF), questionnaire Rozenn Milin.

¹¹ Jo Kermaal, né en 1945, Plouider (NF), questionnaire Rozenn Milin.

¹² ALL, né en 1946, témoignage écrit adressé à Rozenn Milin.

¹³ Jean-Marie, enregistrement Benjamin Texier-Pauton, Dastum. Traduit du breton.

Les termes utilisés sont parfois très virulents :

« Il y avait aussi une institutrice, Mademoiselle P., chez les garçons, en deuxième classe, qui était méchante : elle était célèbre pour hurler sur les enfants et les frapper avec un bâton de bambou, des coups de règle sur les doigts, etc., pour les enfants qui ne parlaient pas bien le français ou avaient utilisé le breton. »¹

« Le maître était méchant avec les enfants. Il pouvait les soulever de terre par les oreilles. Les enfants étaient dressés. »²

« Mr M. et sa femme étaient très durs. Le couple M. était cruel. »³

« Le maître qui donnait le symbole était méchant, à la limite, je l'ai vu frapper des élèves, plus d'une fois, et il était vicieux, oui, dans le sens "c'est bien fait pour toi". »⁴

Beaucoup mentionnent aussi l'hostilité des enseignants du secteur public envers la langue bretonne, qu'ils la maîtrisent ou pas :

« Mon premier maître était nerveux ; il était contre le breton, et d'ailleurs, il ne savait pas le parler. Alors, quand on lâchait un mot, on recevait le gros bâton ou la règle, des coups. »⁵

« L'institutrice était très compréhensive et gentille. La directrice était plus sévère. La directrice ne supportait pas le breton. Elle intervenait souvent dans toutes les classes pour faire respecter le français. »⁶

Dans son livre autobiographique *Pour une poignée d'ajoncs*, Louis Priser décrit avec verve la « croisade » contre le breton dans son école communale :

« Monsieur Merret, le Directeur d'école de Penzé, était le chef incontesté de la croisade anti-bretonne. Les ordres étaient suivis à l'école. Mais, libérés de l'œil du maître après la classe, le naturel revenait au galop et le breton reprenait ses droits. C'était sur le chemin de l'école que le zèle de l'instituteur s'exerçait grâce à des moyens peu orthodoxes. Pour surprendre des élèves en flagrant délit, il prenait des raccourcis, surgissait parfois de derrière un buisson, allait droit aux contrevenants qui, les mains derrière le dos, n'avaient que la ressource de revenir en classe purger un méfait auquel on donnait les proportions d'un péché mortel. "Lagad ar mestr" (L'œil du maître). Cet œil était partout, à l'école, dans le village, dans les familles, derrière les murs, derrière les talus. »⁷

A l'inverse, l'écrivain Pierre-Jakez Hélias pointe le contraste entre l'attitude de ces instituteurs au sein de l'école et à l'extérieur, le justifiant par une pirouette :

« Quant aux maîtres d'école, depuis la création des Écoles Normales, beaucoup d'entre eux sont des fils de paysans. Ils font souvent comme le père d'un de mes amis. Ils

¹ Angèle Jacq, née en 1937, Landudal (SF), questionnaire Rozenn Milin.

² François Le Floc'h, né en 1932, Spézet (SF), questionnaire Rozenn Milin.

³ Marie-Louise Halléguen, née en 1938, questionnaire Rozenn Milin.

⁴ JM, née en 1958, questionnaire Rozenn Milin.

⁵ Agriculteur de Plovan, né en 1921, témoignage recueilli par Régine Rocuet, in Fañch Élégœt, *Les paysans parlent*, Tud Ha Bro n°2, Plouguerneau, 1979, pp. 72-73.

⁶ MLTA, née en 1914, questionnaire Gérard Prémel.

⁷ Louis Priser, né en 1913, in Louis Priser, *Une poignée d'ajoncs*, Éditions Universitaires, Paris, 1984, pages 69-70.

punissent sévèrement, dans la journée, les élèves qu'ils surprennent à parler breton. Après la classe, leur plus grand plaisir est de parler le même breton dans leur famille et avec les gens du bourg. Contradiction ? Pas du tout. Quand ils ont fini d'être des hussards de la république, ils redeviennent des hommes. »¹

Le sociolinguiste Francis Favereau donne une impression similaire pour le centre-Bretagne :
« Certains, et je crois même la plupart, me disaient que leurs instituteurs étaient des gens du pays qui étaient plutôt favorables au breton, ou qui n'y étaient pas opposés, selon un schéma que j'ai connu jusqu'à une époque assez récente : un instituteur de telle ou telle commune, passé par l'école normale, mais habitué à parler breton avec ses parents et même avec les parents des élèves, en toutes circonstances sauf dans sa classe. »²

Pourtant, dans les témoignages rassemblés, un comportement peu adapté, et même souvent méprisant, est reproché régulièrement aux instituteurs :

« Nous autres jeunes gamins ne parlions que breton, et le pauvre Mr Boudier perdait espoir en voyant que la moitié des enfants n'apprenait rien. Il ne lui venait pas à l'esprit, évidemment, que ses méthodes pédagogiques étaient mauvaises. Il accusait les enfants et leurs parents, au lieu d'accuser le gouvernement, qui était son dieu, car il faisait les louanges de la République. »³

« Pour les enseignants, le breton était quelque chose de dépassé dont il fallait se débarrasser. »⁴

« Le breton était formellement interdit. J'ai souffert beaucoup de ça. On voulait supprimer les bretonnants. Le breton c'était ma première langue ; le français on me faisait répéter. Plusieurs fois on s'est moqué de ma façon de parler français, surtout les instituteurs. »⁵

« La maîtresse disait en breton : "ces imbéciles qui ne comprennent rien". »⁶

« La maîtresse lui avait mis le bonnet aux grandes oreilles sur la tête. C'était une enseignante de l'école de la République, elle n'aimait pas les enfants d'ouvriers et de paysans. Ma mère a été tellement rabaissée qu'elle en avait honte de parler breton et d'être bretonne, au bout du compte. »⁷

Quoi qu'il en soit, à l'école catholique comme à l'école laïque, les instituteurs sont soucieux de transformer les petits Bretons de la campagne en bons Français « civilisés » :

« Notre maître d'école n'était pas un homme méchant, loin s'en faut ; mais il était d'accord avec le "Progrès", si bien qu'il pensait comme la plupart de ses confrères que l'esprit ne pouvait atteindre la lumière qu'en français ! Et alors, que voulez-vous, il fallait bien envoyer chaque année quelques adolescents passer leur certificat (...), mais sans

¹ Pierre-Jakez Hélias, né en 1914, in P.-J. Hélias, *Le cheval d'orgueil, mémoires d'un Breton du pays bigouden*, Paris, Plon, 1975, p. 213.

² Échanges personnels par mail.

³ Fransez Jaffrenou, né en 1879, in Taldir, *Eñvorennoù yaouankiz*, Hor Yezh, Lesneven, 1985, p. 30. Traduit du breton.

⁴ Joseph Déniel, né en 1905, notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁵ Joachim Le Bourvenec, né en 1920, questionnaire Gérard Prémel.

⁶ Jean-Marie Pont, né en 1920, *ibid.*

⁷ MTLG, née en 1942, scolarisée à Lorient. Témoignage recueilli auprès de sa fille.

le français, pas de certificat ! (...). Mon maître, comme pratiquement tous les maîtres d'école, s'était mis dans la tête de chasser le breton et de nous transformer, nous petits paysans, en parfaits francophones. »¹

« Le maître nous disait qu'il nous rendait service car, disait-il, si vous continuez à parler breton, à la fin vous mélangerez tout et vous ne saurez plus où vous êtes. »²

« Les instituteurs de l'époque avaient une drôle de conception de leur rôle d'éducateur. Ils n'avaient qu'un seul but, imposer aux enfants l'abandon de leur langue maternelle. »³

« Quand les petites filles jouaient ou discutaient en breton, elles étaient grondées, et selon ce qui passait par la tête de l'institutrice, elle donnait des coups de règle sur les doigts ou sur la main. Toutes deux ont été attrapées plusieurs fois les premiers temps, jusqu'à ce qu'elles cèdent et parlent uniquement français à l'école, comme le faisaient toutes les filles. »⁴

Ces exemples qui montrent des maîtres d'école inflexibles ne peuvent bien sûr pas être généralisés. Il existait également partout des enseignants qui avaient une autre conception de leur métier, et qui n'hésitaient pas à se servir de la langue bretonne pour aider les enfants, surtout dans les écoles catholiques :

« C'était dur d'apprendre le français. Chez les curés il paraît que c'était moins dur parce que le curé était du coin et parlait breton. Tandis que le "mestr-skol"⁵ n'était pas toujours du coin. »⁶

De fait, plusieurs anciens élèves scolarisés dans des écoles confessionnelles déclarent que leurs enseignants connaissaient le breton et s'en servaient dans une certaine mesure, c'est-à-dire uniquement le temps que les plus jeunes acquièrent les bases du français :

« Le maître parlait parfois en breton. Pour qu'on comprenne mieux il nous disait en breton ce qu'on ne comprenait pas en français. »⁷

« Le couple d'enseignants aimait le breton mais ils respectaient les "directives du ministère de l'Éducation Nationale". On ne devait pas parler breton dans la cour de récréation. Mais la maîtresse parlait breton avec les enfants facilement au début, ils étaient tolérants avec les petits et plus sévères avec la dernière classe. »⁸

« M. Le Mée, mon premier instituteur, aidait en expliquant d'abord en breton. Mais une fois qu'on savait assez de français ils nous disaient de ne parler que français. »⁹

« La maîtresse d'école qui était avec nous au début était du pays, elle savait même le breton comme nous (...). Elle était toujours capable de nous comprendre. Mais quand est venue la règle où il n'y avait plus le droit de parler breton pendant la récréation, on donnait la vache »¹⁰.

¹ Abel Omnés, dit Aberwan, né en 1913, in *Ouest-Eclair* 25 septembre 1941. Traduit du breton.

² Ernest Quéré, né en 1922, enregistrement Mikael Madeg. Traduit du breton.

³ Jean-Louis et Joseph Bars, nés en 1920 et 1925, texte remis à Mikael Madeg.

⁴ Notes de Mikael Madeg sur Gisèle Bouroullec, née en 1945, et sa sœur. Traduit du breton.

⁵ *Mestr skol* : maître d'école.

⁶ Agriculteur de Plovan, né en 1921, témoignage recueilli par Régine Rocuet, in Fañch Élégôët, *Les paysans parlent*, Tud Ha Bro n°2, Plouguerneau, 1979, pp. 72-73.

⁷ Auguste Seité, né en 1923, notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁸ Félicien Palaric, né en 1912, questionnaire Gérard Prémel.

⁹ Ernest Quéré, né en 1922, enregistrement Mikael Madeg. Traduit du breton.

¹⁰ Femme de Plomeur, née en 1915, transcription d'enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

« Les maîtres venaient des environs et savaient le breton. En première année, la maîtresse était compréhensive, patiente. Forcément, on était mal à l'aise, complètement "paumées" ! Les années suivantes, ils essayaient de nous apprendre le français et mettaient un bonnet d'âne à celles qui parlaient breton.¹

En résumé, ces témoignages montrent que les enseignants avaient des approches différentes, qui étaient diversement appréciées. Si certains informateurs sont indulgents vis-à-vis de pratiques contestables, la plupart jugent sévèrement la manière dont les instituteurs les ont contraints à parler français, en les sanctionnant dès qu'ils s'exprimaient dans leur langue maternelle.

2.3.5.1.2. En Afrique

En Afrique subsaharienne francophone, nous avons vu que la majorité de nos témoins avaient été alphabétisés par des instituteurs africains. Quelques-uns étaient certes français, mais certains informateurs signalent que ceux-là ne pratiquaient pas le « symbole ».

Il a été demandé à chacun de donner un jugement sur le comportement des enseignants de leur enfance. Là où en Bretagne cette question avait suscité bon nombre de commentaires très sévères à l'égard des instituteurs, les contributeurs n'hésitant pas à les qualifier de « méchants » et de « sadiques », les Sénégalais et autres Africains interrogés sont bien plus indulgents : sur les 82 avis formulés, seuls 14 donnent une opinion négative quand ils sont 57 à émettre une opinion positive.

Ces commentaires doivent cependant sans doute être pondérés par la prise en compte du fait que les personnes scolarisées avant l'indépendance étaient une minorité², et que nos informateurs en font par conséquent partie. Ils ont généralement plutôt réussi leur vie professionnelle, une bonne partie étant même dans le domaine de l'enseignement. Cela pourrait expliquer partiellement une certaine adhésion au système. Dans les notes de bas de page accompagnant toutes les citations à venir on trouvera donc, outre les noms ou initiales et les dates de naissance, la profession des informateurs.

Dans le détail, tout comme dans la péninsule armoricaine, plusieurs contributeurs soulignent que les pratiques pouvaient être différentes d'un maître à l'autre, y compris au sein d'une même école :

« Certains étaient justes, certaines étaient bons, certains étaient méchants. »³

« Ca dépendait des enseignants. Chacun avait ses procédés. Certains ne donnaient pas le symbole, ce n'était pas général. »⁴

« Certains étaient très doux, d'autres tapaient beaucoup. C'était le cas pour toutes les matières, pas seulement pour le français. »⁵

¹ Yvonne Caro, née en 1914, questionnaire Gérard Prémel.

² Seuls 27,67 % des personnes nées avant 1953 ont été scolarisées.

³ Philippe Ndiaye, né en 1945, instituteur retraité.

⁴ Adama Samba Diouf, né en 1945, instituteur et directeur d'école retraité, imam.

⁵ Hamidou Soumaré, né en 1955, Podor (SEN), commerçant.

« Certains maîtres n'aimaient pas le symbole, et ils ne le pratiquaient donc pas. Il y avait des réticences. »¹

« Les instituteurs étaient Sénégalais et Blancs. Il y avait des religieuses et des laïcs. Un des maîtres était un laïc sénégalais, il était très dur, très méchant. Tu le voyais, tu avais envie de t'effacer. Les bonnes sœurs enseignaient et utilisaient le symbole mais elles n'étaient pas aussi répressives. Les punitions qu'elles donnaient étaient moins dures. »²

Quelques autres dédouanent totalement les instituteurs et professeurs, qui n'étaient pas partie prenante dans la mise en œuvre de la pratique du « symbole » :

« Ils étaient vus plutôt comme des arbitres. C'était vraiment comme un jeu, donc le maître intervenait pour départager quand il y avait une dispute. »³

« L'enseignant était plus ou moins hors de cause pour le symbole car à partir du moment où c'était institué, c'était géré directement par les élèves et il ne s'en mêlait pas. »⁴

Pour le reste, les avis plutôt favorables restent très majoritaires. Dans les différentes réponses proposées à cette question sur l'appréciation des maîtres, les qualificatifs le plus souvent choisis sont « sévères mais justes », même si les commentaires additionnels donnent ensuite une palette de nuances plus ou moins positives. Certains sont même très élogieux sur leurs anciens instituteurs, considérés bons enseignants, et suscitant parfois de l'admiration :

« Ils étaient perçus comme sévères et justes, et paradoxalement, on les considérait comme de bons maîtres. »⁵

« En général on les trouvait sévères mais justes car ils enseignaient bien. »⁶

« Ceux qui pratiquaient le symbole étaient sévères mais utilement. Ils étaient quand même des modèles. On les admirait parce qu'ils s'habillaient bien, qu'ils parlaient français, qu'ils en savaient plus que les autres »⁷

« L'instituteur qui utilisait le symbole était un Sénégalais. On le trouvait très sévère mais pas forcément inutilement dur. On avait peur de lui, mais on l'admirait aussi. »⁸

« Les maîtres n'étaient pas considérés comme étant sévères, on les voyait comme des pères. »⁹

La plupart confirment des pratiques rudes, parfois même brutales, pour imposer le français. Ils ne les condamnent cependant pas car ils estiment que nécessité fait loi, reprenant là, comme en Bretagne, l'argument des instituteurs qui affirmaient qu'ils avaient recours à ces méthodes pour le bien des élèves :

« Ils étaient animés par une bonne intention. Et la punition était légère, vu que dans notre école on ne frappait pas les enfants. »¹⁰

¹ El Hadji Mouhammadou Diouf, né en 1968, enseignant de français puis chef de l'inspection de Podor.

² Benoît Keita, né en 1986, monteur TV.

³ Boubacar Kane, né en 1934, ancien instituteur et professeur de lycée et d'université.

⁴ Harouna SY, né en 1959, sociologue, enseignant à la FASTEF.

⁵ Mamadou Diallo, né en 1943, Dakar (SEN), professeur d'histoire à l'École normale, en retraite.

⁶ Seydina Hamjatou Kane, né en 1958, enseignant.

⁷ Fary Silate Ka, né en 1950, Thiel (SEN), enseignant-chercheur en linguistique retraité.

⁸ Saliou Ndour, né en 1957, professeur à l'université de Saint-Louis.

⁹ Becaye Sakho, né en 1954, inspecteur de l'éducation, en retraite.

¹⁰ Babacar Sy Diop, né en 1938, instituteur retraité.

« Ils n'étaient pas méchants parce qu'ils avaient de bonnes intentions. Et tout le monde pensait qu'il fallait parler français pour réussir. »¹

« Les maîtres qui pratiquaient le symbole étaient perçus comme étant justes car ils le faisaient pour aider les élèves. »²

« Il n'y avait pas de problèmes avec les maîtres qui te donnaient le symbole si tu parlais le sereer. Ils le faisaient pour que tu puisses avancer. »³

« Ils utilisaient le symbole comme une méthode comme une autre. Il y avait quand même une ambiguïté : certains jouaient avec nous, et donnaient aussi des punitions. Mais on pensait que c'était pour notre bien, pour nous aider. Donc on les aimait bien quand même. »⁴

« Les instituteurs ne se rendaient pas compte que c'était trop dur pour les enfants. Ils n'étaient pas inutilement durs ou méchants, ils voulaient que les élèves apprennent bien le français. Quand on est enfant, on ne se rend pas compte, mais quand on grandit on comprend que c'est important de maîtriser la langue française. »⁵

La croyance, déjà constatée ici et là en Bretagne, selon laquelle l'enseignement doit être basé sur des méthodes dures et coercitives pour être efficace, est plus ancrée encore dans les sociétés africaines francophones :

« Le symbole était vu comme un moyen utile pour apprendre à parler en français. »⁶

« Les maîtres étaient sévères mais le symbole faisait partie des moyens pédagogiques. »⁷

« On n'estimait pas du tout qu'ils étaient inutilement durs, ils étaient vus comme étant justes car efficaces. »⁸

« Ils étaient sévères, mais la contrainte est nécessaire pour bien apprendre. »⁹

« Je me souviens d'une institutrice qui m'aimait beaucoup mais qui était extrêmement dure. Mais elle l'était parce qu'elle voulait vraiment que ses élèves réussissent et elle avait d'excellents résultats. J'en avais très peur, et pourtant elle ne m'a battue qu'une seule fois car elle me traitait comme sa propre fille. »¹⁰

« A l'époque on pensait qu'un élève ne pouvait réussir sans la punition. La punition faisait partie intégrante de la formation. C'était normal dans le processus, c'était inhérent à la formation. Punir n'était pas du tout exceptionnel. C'est ne pas punir qui l'était. La plupart finissaient par y passer. »¹¹

Le témoignage suivant fait écho au texte d'Amadou Fall déjà abordé sur « La violence magistrale dans l'éducation sénégalaise »¹² :

¹ Yakhya Sangare, né en 1949, receveur des postes retraité.

² Maouloud Fall, né en 1976, instituteur et directeur d'école.

³ Henri Sarr, né en 1964, charpentier-pailleur.

⁴ Pierre Diarra, né en 1951 au Mali, chercheur et responsable de formation à Paris.

⁵ Saliou Diouf, né en 1993, étudiant au moment de l'enquête.

⁶ Basile Mbemba, né en 1942 au Congo-Brazzaville, comédien et conteur retraité.

⁷ Oumou-Dioro Ly, née en 1946, psychologue.

⁸ Oumar Diop, né en 1958, payeur à l'inspection de Podor.

⁹ Mokhtar Sakhanokho, né en 1958 ; policier retraité, gardien d'immeuble.

¹⁰ Aminata Ly, née en 1955, cadre dans une société internationale, en retraite.

¹¹ Pierre Sarr, né en 1954, enseignant-chercheur en lettres anciennes.

¹² Amadou Fall, « La violence magistrale dans l'éducation sénégalaise, une si longue histoire », in *Les cahiers Histoire et civilisations*, Faculté des lettres et sciences humaines, université Cheikh Anta Diop, n°2, 2004, pp. 125-136.

« Les maîtres étaient perçus comme de bons enseignants en général car la pratique de frapper les enfants était largement répandue. Les instituteurs étaient donc convaincus de la justesse de la pratique, qui était considérée nécessaire pour faire progresser l'enfant et lui donner une meilleure chance de s'en sortir. Pour eux ce n'était pas une violence gratuite mais une violence utile. C'est d'autant plus vrai que dans la société sénégalaise, frapper un enfant n'est pas un problème. D'ailleurs, en wolof, "yarr" signifie à la fois "éduquer" et "cravache", "chicotte". »¹

Comme en Bretagne, plusieurs déclarent par ailleurs que les enseignants n'avaient pas réellement le choix, car ils ne faisaient qu'appliquer les consignes :

« Ils étaient sans doute obligés de le faire, ça faisait partie des règles de l'école. »²

« C'est l'autorité qui imposait ces pratiques. La soumission devait être totale aux règles définies par l'autorité. »³

« Les maîtres qui pratiquaient le symbole appliquaient un règlement dont on expliquait le principe dès le départ. Chacun devait prendre ses gardes pour être dans la légalité. »⁴

Enfin, ceux qui sont indulgents envers les enseignants estiment aussi qu'à l'époque toutes ces pratiques étaient considérées « normales », « dans l'ordre des choses », une simple reproduction de ce qui se faisait depuis des décennies :

« Les maîtres n'étaient pas considérés comme étant sévères. Cette pratique du symbole faisait partie des choses "normales". C'était aussi normal que la corvée d'eau ou de balayage. Tout ça faisait partie du système. »⁵

« La perception qu'on avait des méthodes n'était pas liée au maître. Le maître n'y était pour rien. L'école visait à te faire parler français et c'était l'ordre naturel des choses. »⁶

« La méthode du symbole était généralisée et on n'avait pas ce genre de jugement à l'époque. »⁷

« Avec le recul, je me dis que les instituteurs ont juste reproduit les pratiques qu'ils avaient eux-mêmes connues quand ils étaient élèves. Les instituteurs considéraient l'école comme un espace à part où il fallait changer un peu les attitudes. L'école n'était pas le continuum de la vie sociale. On y appliquait des règles temporaires circonscrites dans un espace. »⁸

Cette validation du principe de la coercition pour contraindre les enfants à parler français ne fait cependant pas l'unanimité. On citera ici quelques uns parmi les 11 témoins qui jugeaient que les enseignants étaient maltraitants :

« Certains maîtres étaient reconnus méchants tant ils frappaient fort. On avait peur de la cravache, car ça faisait mal. C'était trop sévère, inhumain, de frapper un enfant qui avait parlé wolof. »⁹

¹ Ibou Diallo, né en 1945, enseignant retraité..

² Aminata Ly, née en 1955, cadre dans une société internationale, en retraite.

³ Pierre Sarr, né en 1954, enseignant-chercheur en lettres anciennes.

⁴ Frère Ambroise Coly, né en 1967, principal de collège ; vidéo et questionnaire Rozenn Milin.

⁵ Boubacar Niane, né en 1949, sociologue de l'éducation, en retraite .

⁶ Ibrahima Thioub, né en 1955, enseignant-chercheur, en retraite.

⁷ Amadou Fall, né en 1951, enseignant-chercheur, en retraite.

⁸ Ibrahima Thiam, né en 1970, enseignant-chercheur en patrimoine culturel.

⁹ Adama Samba Diouf, né en 1945, instituteur et directeur d'école retraité, imam ; vidéo et questionnaire Rozenn Milin.

« Tous les maîtres étaient Sénégalais et ils étaient inutilement durs, certains étaient même méchants. Quand on est enfant on n'a pas le recul pour juger et avec le recul on se dit que ce n'est peut-être pas de la méchanceté mais... »¹

« Ils étaient durs et méchants car ils nous faisaient porter quelque chose qui nous humiliait. »²

« On considérait que les maîtres qui pratiquaient le symbole étaient sévères et méchants. »³

« Les maîtres étaient vus alors comme des méchants, qui installaient la peur. »⁴

Enfin, quelques instituteurs mettent directement en cause l'état d'esprit de certains enseignants sous influence des colons :

« Les instituteurs étaient sénégalais mais ils avaient une mentalité proche des Français. Ils étaient vraiment colonisés. Certains étaient plus français que les Français. »⁵

« Les instituteurs, tous Sénégalais, étaient considérés comme étant des assimilés. Alors qu'on aurait dû envoyer les gens à l'école pour les instruire, pas pour les acculturer. »⁶

Dans une conférence en ligne, le journaliste ivoirien Soro Solo décrit quant à lui la part des instituteurs locaux dans ce processus d'acculturation :

« Il fallait qu'on oublie nos langues maternelles. Il fallait parler français. Et avec la complicité même des instituteurs noirs de mon village, quand on vous surprenait à parler votre langue maternelle, même avec votre mère qui n'a jamais appris à parler français, ou avec votre oncle, si un gamin, un de tes camarades de classe te surprenait à parler ta langue maternelle, il te dénonçait à l'instituteur. Et l'instituteur, qui t'aime beaucoup, que tu sois un bon Français, comme la France le veut, la France qui nous aime, te punit et te fait porter ce qu'on appelle le symbole. »⁷

Abdarahmane Ngaïde, un enseignant-chercheur né en 1962 en Mauritanie, décrypte ainsi l'environnement qui conditionnait ces enseignants :

« C'était l'époque, c'était compréhensible. La colonisation fonctionnait toujours avec des cadeaux et des punitions ».

Et quand on lui fait remarquer que les instituteurs noirs sont souvent décrits comme étant plus durs que ceux qui venaient de l'Hexagone, et qu'ils ont perpétué le système du « symbole » et des punitions, il poursuit :

« La spécialité du colonisé c'est d'aller au-delà de ce qu'a imposé le colon. On l'adopte et on l'adapte ! »⁸

¹ William Diatta, né en 1964, enseignant-chercheur.

² Moussa Sow, né en 1969, instituteur et animateur radio.

³ Sokhna Fatou Seck, née en 1977, enseignante-chercheuse.

⁴ Marcel Camara, né en 1982, éducateur spécialisé à Paris.

⁵ Yakhya Sangare, né en 1949, receveur des postes retraité.

⁶ Abdourahmane Niang, né en 1942, Podor (SEN), enseignant retraité.

⁷ Coulibaly Souleymane, dit Soro Solo, né en 1950 en Côte d'Ivoire, journaliste ; vidéo TedX.

⁸ Abdarahmane Ngaïde, né en 1962 en Mauritanie, enseignant-chercheur à Dakar.

2.3.5.2. Jugements sur les pratiques

Cet ensemble de pratiques, avec ou sans « symbole », qui conjugait stigmatisation, punitions et moqueries n'était pas sans conséquences sur la conduite des élèves et leurs résultats scolaires. Si certains se sont très bien adaptés au système et ont connu le succès dans leurs études et leur vie professionnelle, ce n'est pas le cas de nombre d'enfants dont le développement s'est trouvé freiné par cette approche éducative très discutable, en Bretagne comme en Afrique.

2.3.5.2.1. En Bretagne

Tous ne se sont pas exprimés sur la façon dont les méthodes d'imposition de la langue française les ont affectés, car les témoignages sont de formes extrêmement variées, et la question a été posée seulement à une partie d'entre eux. Les données qui suivent concernent donc uniquement une partie du panel de personnes interrogées, les questions posées étant différentes d'un enquêteur à l'autre.

2.3.5.2.1.1. Une expérience ludique ou traumatisante ?

Un jeu ?

L'un des thèmes abordés par certains collecteurs est l'aspect éventuellement ludique de la pratique du « symbole ». Ils sont 15 à déclarer que la méthode n'était certainement pas un jeu, quand 12 répondent affirmativement :

« On acceptait, c'était une sorte de jeu. »¹

« C'était un jeu, puisque vous aviez intérêt à trouver une autre, à entendre une autre qui parlerait breton. »²

Un instituteur, qui l'a lui-même appliquée dans les années 1945-1948, ne trouve rien à y redire :

« Pour les enfants c'était plutôt un jeu. Oui, ils jouaient à se passer ça les uns aux autres. »³

Mais la plupart de ceux qui considéraient le « symbole » comme un jeu sont les élèves qui se débrouillaient pour ne jamais l'avoir, ou des garçons qui s'amusaient à prendre « la vache » par défi puis à s'en débarrasser :

« C'était plus de la rigolade, pas vraiment une punition. »⁴

On note que cet aspect récréatif est néanmoins souvent tempéré par une remarque additionnelle des témoins, qui précisent que c'était aussi une humiliation pour ceux qui devaient porter l'objet, ou que cela instillait un climat de méfiance entre les enfants.

¹ Marie Jacq, née en 1926, questionnaire Rozenn Milin.

² Femme de Plomeur, née en 1915, transcription d'enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

³ YLP, instituteur à Pleumeur-Gautier de 1945 à 1948, in Klaoda An Du, *Histoire d'un interdit. Le breton à l'école*, Hor Yezh, Lesneven, 1991, p. 68.

⁴ RLB, né en 1933, questionnaire Rozenn Milin.

Pour le reste, ils sont donc 15 à affirmer avec vigueur que le « symbole » n'était « certainement pas un jeu ! ». Dans les entretiens qu'il a menés en pays bigouden dans les années 1980, Andrev Daniel posait toujours la question à ses interlocuteurs de savoir si « la vache » était pour eux une pratique ludique :

« Ce n'était certainement pas un jeu, puisque tu savais ce qui t'attendait à la fin de la récréation. »¹

« Ah non ! C'était triste, on était malheureux, car on était habitués à toujours parler breton. »²

« Ça ne l'était pas, certainement ! (...) Quand tu savais qui l'avait tu avais peur : "celui-là va me la passer !" . Si bien que tu t'éloignais de lui, plutôt. Peut-être que tu oubliais, et aussitôt il était près de toi, et aussitôt il te le refilait. Si tu veux c'était un peu un jeu, mais un jeu... (...) On n'avait aucun plaisir à jouer ! (...) Tant que tu l'avais dans ta poche, tu n'étais pas tranquille, tu étais obligé de chercher quelqu'un d'autre, à qui tu aurais pu la refiler. »³

« Ce n'était pas un jeu pour nous. C'était une sacré punition, oh oh oh.

- Vous aviez honte d'avoir ce morceau de bois ?

- Oui. Tu sais, comme ça les autres se moquaient de toi après, ils disaient : "regarde cet âne, celui-là a parlé breton". Pourtant, mon Dieu, le breton c'était aussi bien que le français, tu ne crois pas ? »⁴

« Oh, non. Alors on n'avait pas de plaisir à avoir cette vache. Celui qui avait la vache était gardé en punition, et celui qui était attrapé à parler breton, ensuite on lui diminuait ses notes en français, on te mettait moins de points. (...) La vache, c'était pour faire peur aux enfants, pour qu'ils ne parlent pas breton à l'école.

- Tu remercies la vache pour avoir appris le français ?

- Non, je ne pouvais pas supporter la vache, c'est pour ça que je suis parti, je n'aimais pas ça. (...) Tu commençais à avoir horreur de l'école à cause de ça. »⁵

Dans sa conclusion, Andrev Daniel observe que

« de toute manière, quand on écoute les enregistrements il est clair que ce jeu n'était pas un jeu sain et de bon aloi comme les autres jeux enfantins à l'époque. Tous ceux qui avaient cette « vache » devaient essayer d'être plus malins que leurs copains. Et encore, quand on cachait la vache dans la poche, ce n'était pas trop humiliant. Mais ceux qui devaient faire le tour de la cour avec un morceau de bois suspendu à leur cou, ceux-là n'ont pas oublié ! »⁶

De même, une informatrice évoque sa mère Marie Jaouen, née en 1905 :

« Porter le symbole était perçu comme une humiliation. Ca aurait été différent si ça avait été présenté comme un jeu. Là l'intention était vraiment d'humilier. On montrait à tout le monde qu'on n'était pas capable de parler le français. C'était une vraie

¹ Albert Quénet, né en 1928, transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

² Pierre Struillou, né en 1916, *ibid.*

³ Roger Cariou, né en 1935, *ibid.*

⁴ Louis Lagadic, né en 1932, *ibid.*

⁵ René Nédélec, né en 1929, *ibid.*

⁶ Andrev Daniel, *Enrolladennoù diwarbenn ar vuoc'h* (« Enregistrements au sujet de la vache »), Université de Haute-Bretagne, (Mémoire de maîtrise), Rennes, 1986, p. 135. Traduit du breton.

humiliation. Et c'était d'autant plus humiliant que les autres se moquaient de celle qui était attrapée. »¹

Un mauvais souvenir

De fait, qu'ils aient connu le « symbole » ou seulement les punitions, sur les 75 contributeurs qui décrivent les sentiments éprouvés sur ces méthodes d'apprentissage du français, 61 répondent qu'ils en gardent un mauvais souvenir, 16 affirment qu'ils en ressentent de la colère et seuls 12 déclarent que ce n'est pas un mauvais souvenir. La plupart décrivent même des expériences traumatisantes, qui les ont marqués durablement :

« Le plus dur a été qu'on nous empêche de parler breton. Ça ça a été dur pour nous. Nous on ne parlait pas un mot de français à la maison ! Comment veux-tu, puisque nos parents n'avaient pas été à l'école !

- Et quand on te donnait la vache, tu devais la donner à un autre ?

- Ça c'est une chose épouvantable, c'est une chose épouvantable, te faire chercher un autre, c'est de la dénonciation, comme on dit. Ça c'est triste. Ça c'est le pire souvenir que j'ai de l'école. »²

« Oh oui, j'ai été attrapé plusieurs fois. Je ne savais que le breton quand je suis allée à l'école. On me réprimandait, et on me punissait parce que je parlais breton. C'est dur, car un enfant de 6 ou 7 ans, quand il arrive dans la cour avec les autres, il parle. Mais il ne peut parler qu'en breton, il ne sait rien d'autre. »³

« Quand je suis allée à l'école, le plus dur que j'ai trouvé de tout c'est que je ne savais pas un mot de français. (...) La plupart d'entre nous, même toutes, on ne savait que le breton. Et quand il y avait récréation, on s'agglutinait, là, et on était punies quand on parlait breton. (...) C'est ça qui m'a marquée le plus de tout : d'être punie rien que parce qu'on avait parlé breton. (...) Ça m'a marquée ! Ah ça, ça m'a marquée ! Quand tu n'avais rien fait de mal, pourquoi est-ce qu'on nous punissait ? Tu n'avais fait de mal à personne ! »⁴

« On avait l'impression de ne pas être compris. On ne parlait pas le français et on se faisait punir quand on voulait communiquer. J'en garde un mauvais souvenir, même encore aujourd'hui, des années après. (...)

On ne nous a jamais expliqué pourquoi on ne devait pas le faire. Celui qui parlait breton était considéré comme un "pauvre", un "malheureux". (...)

Porter le symbole, oui, c'était trop. Ça m'arrivait plein de fois dans la journée. Une fois, tu le fais parce qu'il faut que tu le fasses, mais tu le fais deux fois dans l'après-midi..., moi j'en ai pleuré plusieurs fois. Après, en CE2, on avait quelquefois des mots qui nous échappaient et ça nous tombait dessus. Je crois que c'est moi qui l'ai eu le plus souvent. »⁵

¹ Marie Jaouen, née en 1905, Édern (SF), questionnaire Rozenn Milin remplie par sa fille.

² Jean-Louis Lallouët, né en 1920, vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

³ Jean Quéguiner, né en 1908, enregistrement Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁴ Maria Paul, née en 1912, vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

⁵ JM, née en 1958, questionnaire Rozenn Milin.

« J'ai interviewé ma grand-mère en 1981 au sujet du symbole dans le cadre d'une UV ethnologie à la faculté de lettres de Rennes. Elle avait 86 ans et il y avait énormément d'émotion et de colère à l'évocation de cette période mais un certain fatalisme aussi. (...) Je me rappelle bien l'émotion qu'elle avait en racontant les gifles et les mots reçus par d'autres élèves et la peur d'en être témoin : "c'est des choses qu'on aurait jamais dû faire à des enfants, ce n'était pas de notre faute si on ne connaissait pas le français, moi j'avais trop peur de parler". »¹

« Le passage du breton au français, qui a marqué notre première scolarité, fut une des périodes les plus pénibles. Si j'avais su, avant mon départ en pension, à quel point ce serait difficile, je crois que j'aurais tout simplement disparu dans la nature. Mais comment deviner que l'on m'interdirait de parler ma langue maternelle ? (...) En réalité, que de difficultés nous attendaient ! Que de larmes, quand le sens de la leçon nous échappait. (...) "Qui a compris ?" [la maîtresse] nous faisait nous mettre debout pour s'en assurer : "Allez, Yvonne, répète ce que je viens de dire". Que faire ? Je fondais en larmes devant toute la classe. Les petites filles sont tournées à pleurer surtout devant le mécontentement et les reproches. Nous ne nous doutions pas, quelque temps auparavant, que ce pût être un défaut de parler breton. Nous étions si jeunes ! »²

Un sentiment d'injustice

Outre la rudesse des procédés, beaucoup ressentait un fort sentiment d'injustice, « parce qu'on ne connaissait pas le français »³, « puisqu'on ne pouvait pas parler le français »⁴, « parce que le breton était la langue maternelle »⁵, et qu'on ne pouvait pas les tenir responsables du fait qu'ils ne maîtrisaient pas le français en arrivant à l'école :

« Si on nous entendait parler breton, on nous mettait en pénitence, même si on ne savait pas parler français. Évidemment, comment on aurait pu parler français ? Si bien que je dis que le maître d'école était bien plus bête que nous. »⁶

D'autres considèrent qu'« il y avait moyen de faire moins dur »⁷. Plusieurs pointent aussi la discrimination dont ils estiment avoir été victimes, faisant le lien entre leur milieu modeste et les sanctions « parce que j'étais pauvre »⁸. Le monolinguisme de langue bretonne concernait en effet plutôt les familles modestes :

« On ne nous a jamais expliqué pourquoi on ne devait pas parler breton. Celui qui le faisait était considéré comme un "pauvre", un "malheureux". »⁹

« Les sanctions étaient injustes parce que je me sentais défavorisé par rapport à ceux qui parlaient français chez eux »¹⁰.

¹ Témoignage de Patrick Morin sur sa grand-mère Marie-Jeanne Daigné, née en 1897.

² Yvonne Riou, née en 1919, in Jean Ropars, *Au pays d'Yvonne, Mémoires d'une paysanne léonarde*, Récits de vie – Payot, Paris, 1991, pp. 114-115.

³ Marie Amghar, née en 1912, questionnaire Gérard Prémel ; LS, né en 1946, notes Klaoda An Du.

⁴ Simone Andro, née en 1921, *ibid.*

⁵ Jeanne Le Faou, née en 1919, *ibid.* ; ML, née en 1928, *ibid.*

⁶ Jean Le Bleiz, né vers 1915, transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

⁷ Yvette Le Beuzit, née en 1928, questionnaire Gérard Prémel.

⁸ Jeanne Person, née en 1915, *ibid.*

⁹ JM, née en 1958, questionnaire Rozenn Milin.

¹⁰ Victor-Marie Guégan, né en 1922, questionnaire Gérard Prémel.

La honte et l'humiliation

Les termes qui reviennent le plus souvent sont assurément la honte et l'humiliation, cités par la moitié des témoins qui ont connu « la vache » :

« Nous on nous mettait un sabot dans le dos... on nous humiliait, quoi, si on était pris à parler le breton »¹ ;

« On le suspendait autour de votre cou, à l'avant, si bien que vous aviez honte devant les autres enfants, puisque vous aviez la vache pour avoir parlé breton. »²

« Avoir la vache était un déshonneur, je ne crois pas que ce soit autre chose. »³

« Le dernier à le porter le ramenait à la maison le soir. Il le planquait pour le ramener car c'était la honte. (...) C'était une humiliation. On était honteux, lamentable. »⁴

« Ma grand-mère m'a parlé de cris et de mots humiliants. Elle m'a juste dit qu' "ils portaient la honte sur eux". Elle l'a ressenti comme une humiliation. »⁵

« On montrait à tout le monde qu'on n'était pas capable de parler le français. C'était une vraie humiliation. Ça aurait été différent si ça avait été présenté comme un jeu. Là l'intention était vraiment d'humilier. »⁶

« C'était fait pour leur donner honte, pour discréditer le breton. Ça a donné honte aux enfants de parler breton, oui. »⁷

« Inutile de dire que c'était un objet haï. (...) En fait, le "symbole" n'amenait guère les élèves à s'exprimer en français. Il les humiliait, suscitait en eux un sentiment d'infériorité et les incitait à se méfier les uns des autres. »⁸

« La région de Carhaix reste rurale et beaucoup de gens ne parlaient que breton. Les enfants descendaient de la montagne, et ils étaient malheureux comme les pierres, car ils ne parlaient pas le français. Leurs parents ne le parlaient pas non plus. Ils étaient vraiment humiliés. »⁹

« Nous nous sentions tous humiliés. Solidaires et humiliés. »¹⁰

« C'était une grosse honte. Une honte, vraiment. (...) C'est quelque chose de dégradant pour un gosse, qu'on l'empêche de parler la langue qu'il a apprise sur les genoux de sa mère. C'est vraiment déshonorant pour quelqu'un. Ça le diminue. »¹¹

André Le Meut résume ainsi ce qu'ont vécu ses parents, nés en 1925 et 1930 dans le Morbihan :

« Il y a eu l'humiliation, ça c'est clair, c'était d'ailleurs le but, et ça a bien fonctionné. (...) Mon père disait qu'il en avait beaucoup souffert. Je l'ai plusieurs fois entendu le dire. Pas beaucoup car ça ne lui plaisait pas de parler de ça. (...) Je pense que ma mère a dû être

¹ LT, né en 1934, enregistrement CRBC.

² Femme née en 1915, transcription entretien Andrev Daniel. Traduit du breton.

³ Henriette, née en 1913, in Aline Gleoneg, *Heol an ed-du*, Hor Yezh, 1997, p. 118. Traduit du breton.

⁴ MAB, née en 1913, questionnaire Rozenn Milin, rempli par sa fille.

⁵ Témoignage de Patrick Morin sur sa grand-mère Marie-Jeanne Daigné, née en 1897.

⁶ MP, née en 1905, questionnaire Rozenn Milin, rempli par sa fille.

⁷ Louis Le Gall, né en 1929, questionnaire et vidéo Rozenn Milin

⁸ Louis Elegoet, *Saint-Meen, Vie et déclin d'une civilisation paroissiale dans le Bas-Leon*, éditions Anthropos, Paris, 1981, p. 359.

⁹ Marie-Louise Halléguen, née en 1938, Saint-Hernin (CF), questionnaire Rozenn Milin.

¹⁰ Guillaume Kergourlay, *Le pays des vivants et des morts*, Ah Here, Plougastel-Daoulas, 2001 (2^e édition).

¹¹ Lomig Donniou, né en 1903, témoignage recueilli par Joël Montfort, déposé à Dastum.

encore plus humiliée que mon père, parce qu'elle en parlait encore beaucoup moins, et elle était encore plus à cheval sur le fait de bien parler, de bien réussir ses études, il y avait ce fameux complexe de ne pas avoir fait beaucoup d'études. (...) Pour moi il est clair qu'on les a culpabilisés, ils ont vécu une frustration, une humiliation sans pareille, tout simplement. Voilà, "votre langue est une langue de ploucs, de passésistes, voire rétrograde, voire conservatrice, voire tout ce qu'on veut". Donc il faut en changer pour être moderne. »¹

Gérard Prémel² cite quant à lui une femme scolarisée dans le Trégor de 1917 à 1920, qui décrit le « symbole » comme une vieille patate « répugnante, on ne l'aurait pas donnée aux cochons ». Le sociologue poursuit :

« A un certain moment, durant quelques jours, peut-être quelques semaines, la brimade avait été aggravée : la dernière à recevoir la *patatezenn*, devait traverser le bourg en la tenant à la main, bien en évidence. Racontant que cela lui était arrivé une fois, cette femme devait avouer qu'elle n'avait jamais eu autant honte de sa vie. »

Même ceux qui n'ont pas été confrontés à la pratique du « symbole » étaient touchés par ce sentiment d'humiliation, le seul fait de parler breton pouvant être stigmatisant :

« On avait honte, on était vexées d'avoir été attrapées à parler breton. »³

« C'était une humiliation. (...) C'était dur de voir les autres rentrer en classe et de rester faire des tours de cour. C'était la honte par rapport aux autres. »⁴

« On n'avait pas le droit de parler breton à l'école, et on se trouvait « bêtes », hein !

- On se trouvait bêtes, oui c'est sûr ! Oh la la ! »⁵

« Je me souviens de l'humiliation que ça a apporté, et du rire des camarades, il fallait faire le tour de toute l'école, tout le monde vous voyait et ricanait parce que vous aviez le bonnet d'âne (...), je préférerais partir ou éviter une dispute. »⁶

Le moindre mot de breton employé à mauvais escient dans une phrase en français générerait aussi des moqueries, parfois encouragées par les maîtres, comme dans cette anecdote de 1945, racontée par un homme devenu inspecteur de l'Éducation nationale et citée par Klaoda an Du :

« Je me souviens bien qu'on faisait honte aux enfants. On incitait les autres à se moquer de ceux qui employaient des mots en breton. Un jour j'avais failli pleurer dans la classe tant j'avais eu mal pour un garçon qui s'appelait G. Il avait écrit dans un texte – c'était le plus difficile à faire écrire des textes en français – :

« La jument avait *souzé*, *souzé*, *souzé*... » [reculé]

¹ André Le Meut sur ses parents Jean Le Meut, né en 1925, et Valentine, née en 1930, vidéo Rozenn Milin.

² Je ne dispose pas du questionnaire correspondant à cet exemple, mais je me fie ici à l'article que Gérard Prémel avait tiré de son enquête : *Anamnèse ou comment le français est venu aux Bretons*, in Langage et société, juin 1995, n°1, vol. 72, pp. 76-77.

³ Jacqueline Balcon, née en 1940, questionnaire Rozenn Milin.

⁴ Joséphine Darcel, née en 1938, questionnaire Rozenn Milin.

⁵ Discussion entre ALR, née en 1918, et Mme LB, scolarisée en 1930, transcription enregistrement Klaoda An Du. Traduit du breton.

⁶ MTLGD, née en 1942, vidéo et questionnaire Rozenn Milin..

Le maître avait lu à haute voix *souzé, souzé...* et tout le monde riait. Et moi, j'étais prêt à pleurer car je savais que j'aurais très bien pu être dans la même situation que le petit garçon. Je sentais la honte comme lui. »¹

Sous des dehors comiques, d'autres incidents liés à l'incompréhension donnaient lieu à bien d'autres situations engendrant de la peine et des pleurs :

« Autrefois à Louargat, un garçon était resté à la maison quand sa mère avait accouché d'un petit frère. Il n'était pas capable de dire pourquoi il était resté à la maison. "Ma mère a *halé*"², puisqu'elle venait de "haler". "Aller où ?", lui a-t-on demandé. "Mais *haler...*". Et finalement le petit garçon pleurait : "parce que j'ai eu un petit frère". »³

L'auteur cite par ailleurs un autre exemple qui montre à quel point les enfants se trouvaient impuissants face à l'injonction de parler français en toutes circonstances :

« Nous nous sentions bêtes ! Nous ne pouvions pas dire ce que nous savions, nous avons toujours peur – peur de la maîtresse, peur des gendarmes à cheval quand je gardais ma vache sur le bord de la route. Nous jouions par gestes. Nous parlions en cachette quand l'instituteur était à l'autre extrémité de la cour. Nous avons été meurtris intérieurement. »⁴

L'humiliation était plus forte encore dans certaines situations délicates, qui donnaient lieu à des épisodes angoissants pour les petits nouveaux. Entre tous, les témoignages relatant les embarras engendrés par la nécessité d'aller aux toilettes sont les plus saillants. Souvent les maîtres exigeaient que la demande soit faite en français, et certains étaient rigides au point de ne tolérer aucun mot de breton. Si les enfants n'y parvenaient pas, les « pipi-culotte » ne manquaient pas de survenir et généraient des moqueries de la part des autres élèves. Même quand l'instituteur n'était pas trop sévère, les écoliers vivaient mal cette incapacité à exprimer leurs besoins élémentaires.

Valentin Le Louarne, né en 1931, se souvient ainsi avec émotion de son premier jour d'école à Glomel et de la détresse ressentie lorsqu'il avait eu besoin d'aller se soulager mais qu'il n'était pas capable de le dire à la maîtresse, car il n'avait « jamais été nulle part, ni à Rostrenen ni dans aucune ville » et qu'il ne savait pas le français⁵. De même, un agriculteur des Côtes d'Armor né en 1928 mentionne le « pipi-culotte »⁶, quand MH, née en 1932, évoque le « pipi sous le banc », car « on levait le doigt mais il fallait le dire en français, c'était dur »⁷, et YT, scolarisé en 1952, se remémore le « pipi dans la culotte par peur de demander à sortir »⁸. André Le Meut raconte quant à lui ce qu'a vécu son père, né en 1925 :

« Même pour aller aux toilettes il fallait le demander en français parfaitement, sinon pas question. Et donc là ils ont vraiment souffert, oui. Il y avait l'humiliation que provoquait le

¹ Klaoda An Du, *op. cit.*, p. 36.

² Le terme *halañ*, en breton, signifie « mettre bas ».

³ ALR, née en 1918, transcription d'enregistrement Klaoda An Du. Traduit du breton.

⁴ Klaoda an Du, *op. cit.*, p. 57.

⁵ Valentin Le Louarne, né en 1932, enregistrement Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

⁶ M. H., né en 1928 (CdA), questionnaire Klaoda An Du.

⁷ MH, née en 1932 (CdA), questionnaire Klaoda An Du.

⁸ YT, né en 1948 (CdA), questionnaire Klaoda An Du.

sabot, donc, et aussi l'humiliation (...) quand il y avait une urgence par exemple, pas question d'utiliser le breton, même ne serait-ce qu'un peu. »¹

Klaoda An Du rapporte les propos d'un agriculteur, confronté au même problème en 1938 :

« Je me souviens, j'étais devenu tout rouge. Je regardais autour de moi. Je levais mon doigt mais je ne pouvais pas demander... Et à la fin, vous savez bien... il y avait quelque chose sous le banc... J'avais honte, autant qu'il est possible. A cette époque-là, je ne faisais plus dans ma culotte depuis longtemps. J'ai eu honte... »²

Henriette Kerampran se rappelle pour sa part qu'elle avait eu « envie de faire pipi » mais qu'elle l'avait demandé en breton :

« Les autres se sont moquées de moi et j'ai été tellement vexée que je suis repartie chez moi à pied. Mon père m'a ramenée dans l'après-midi. Ceux du bourg je ne pouvais pas les voir. »³

Citons encore SC, dont les propos sont transmis par sa fille :

« Elle se souvenait de sa belle-sœur qui voulait aller aux toilettes et avait demandé la "permission de pisser". Toutes les autres élèves avaient ri d'elle, elle en avait eu honte, ça avait été une humiliation. »⁴

Difficile acclimatation à l'école

Les premiers jours pouvaient être très rudes pour ceux qui ne connaissaient pas du tout le français. Les témoignages abondent, qui montrent à quel point l'arrivée à l'école était parfois très angoissante pour les nouveaux, d'autant plus que certains instituteurs ne faisaient guère d'efforts pour aider les monoglottes. Ainsi, Maï Gwichard, née en 1912 à Louargat, dans les Côtes-d'Armor, a raconté à son petit-fils la vexation subie dès son arrivée parce qu'elle ne comprenait pas :

« Tu sais pas ce qui m'était arrivé, quand je suis allée à l'école ? Je ne savais pas un mot de français, rien du tout. Et on m'a dit "bête" ! Et je pensais qu'on me disait de répéter le mot "bête" ! J'ai répété ça à la maîtresse, quoi. Toutes les autres riaient ! Et je pensais qu'on m'avait dit ça..., mais les autres riaient, celles qui savaient mieux que moi riaient, et moi pauvre idiote on m'a mise dans la cheminée. (...) Et toute l'après-midi jusqu'à la récréation, j'étais dans la cheminée ! »⁵

L'incompréhension donnait lieu à bien d'autres situations engendrant de la peine et des pleurs :

« Autrefois à Louargat, un garçon était resté à la maison quand sa mère avait accouché d'un petit frère. Il n'était pas capable de dire pourquoi il était resté à la maison. "Ma mère a *halé*⁶", puisqu'elle venait de "haler". "Aller où ?", lui a-t-on demandé. "Mais *haler*...". Et finalement le petit garçon pleurait : "parce que j'ai eu un petit frère". »⁷

¹ André Le Meut sur son père Jean Le Meut, né en 1925, vidéo et questionnaire Rozenn Milin.

² Klaoda an Du, *op. cit.*, p. 32.

³ Henriette Kerampran, née en 1922, Saint-Jean Trolimon (SF), questionnaire Gérard Prémel.

⁴ JS sur sa mère SC, née en 1926. Questionnaire Rozenn Milin..

⁵ Marie Le Guichart, née en 1912, enregistrée par son petit-fils, traduit du breton.

⁶ Le terme *halañ*, en breton, signifie « mettre bas ».

⁷ ALR, née en 1918, transcription d'enregistrement Klaoda an Du. Traduit du breton.

Les plus petits étaient par ailleurs sans défense face aux grands qui s'arrangeaient pour leur repasser le « symbole », ou qui voulaient simplement leur administrer une correction, comme le décrit Visant Seité :

« Une fois, un grand gars de ma classe m'avait promis une raclée, je ne sais pas pourquoi. Comme il était plus fort que moi j'avais peur devant lui, en vérité. Où chercher refuge, si ce n'est auprès du maître ! Mais comment lui dire ? Et je cherchais à imaginer dans ma tête les mots en français pour m'expliquer. Je suis resté là impuissant comme un pauvre malheureux. »¹

Dissensions familiales

L'interdit générait également des querelles au sein des familles, les enfants cherchant qui blâmer lorsqu'ils étaient punis pour avoir parlé breton. Certains allaient jusqu'à reprocher à leurs parents de ne pas leur avoir appris la langue obligatoire :

« Une fois, René, un jeune voisin, disait à sa mère, au retour de l'école où il venait d'entrer et où ma fille, Anne-Marie, enseignait à l'époque : "Anne-Marie est bizarre. Elle me parle toujours en français. Elle sait tout de même bien que je ne sais pas le français !" ... Et de pleurer... ! Il trouvait cela stupéfiant : la plus proche voisine qui se mettait à lui parler français ! "C'est pour que tu l'apprennes", lui disait Anne-Marie. "Pourquoi alors, demandait-il à sa mère, ne m'as-tu pas toujours parlé en français ?" »²

Louise Le Goff, scolarisée à la fin des années 1920, raconte quant à elle comment elle s'était sérieusement disputée avec son frère, après lui avoir adressé la parole en breton lors d'une visite à l'école laïque :

« Mes frères étaient à l'école publique à Pleyber-Christ, et je me souviens être allée au bourg avec ma mère (...) qui m'avait acheté des bananes. Mon frère était en train de jouer sur la place, car à l'époque les écoles donnaient sur la place publique, et c'était la récréation. Alors, "va donc apporter une banane à Hervé". Si bien que je prends une banane, et je vais, toute fière, l'apporter à mon frère, et je lui parle en breton, évidemment. Oh ! Quand je suis rentré à la maison le soir, oh j'en avais entendu ! Parce que j'avais parlé breton. "Parlé breton ! parlé breton !" Et il avait sans doute eu "la vache", je ne sais pas. »³

Des ruptures familiales, parfois très douloureusement vécues, pouvaient même survenir à cause de l'interdit, comme ce fut le cas pour la mère de ND :

« Ma mère passait ses vacances chez ses grands-parents en Pays Pourlet quand elle était petite, et ils parlaient tous breton. Elle jouait avec les enfants des fermiers en breton également. Mais tout ça a changé quand elle a commencé l'école à Lorient, où l'on punissait les enfants qui ne parlaient plus français parce qu'ils avaient passé les vacances à la campagne à parler breton. Comme il lui était difficile de changer de langue en septembre et d'apprendre le français, son frère lui donnait des gifles, et sa mère a

¹ Visant Seité, né en 1908, in *Ar marh reiz*, Emgleo Breiz, Brest, 1985, p. 106. Traduit du breton.

² Femme d'un agriculteur du Grouanec, né en 1898, Fañch Élégoët, « *Nous ne savions que le breton et il fallait parler français* » - *Mémoires d'un paysan du Léon*, Éditions Breiz hor bro, La Baule, 1978, pp. 14-15.

³ Louise Le Goff, née vers 1920, enregistrement Régis Simon, déposé à Dastum.

décidé qu'elle resterait désormais à Lorient pendant les vacances, pour qu'elle ne parle que français. Il était rare que sa grand-mère vienne à Lorient, et son grand-père ne venait jamais car il était malade. Ma mère est retournée à Bubry seulement des années plus tard pour les funérailles de mon grand-père. A l'âge de 7 ans, on a donc coupé ses liens affectifs avec sa grand-mère pour toujours. »¹

Mentionnons enfin que tous ne souffraient pas de ces brimades et que certains s'adaptaient très bien au système : en règle générale, ceux qui avaient de bons résultats scolaires et n'étaient jamais punis ne trouvaient pas à redire aux méthodes coercitives ou vexatoires, ainsi que le décrit Joël Quérellou :

« Ma mère, qui était toujours première de sa classe et qui adorait apprendre, y compris le français, n'a jamais souffert du symbole, sans doute parce qu'elle ne se sentait pas concernée par les punitions et les humiliations qui en découlaient. Il lui a toujours semblé facile de se conformer au modèle requis et elle n'a pas eu à en souffrir, du moins ne l'a-t-elle jamais exprimé. »²

D'autres jouaient les bravaches et les provocateurs et en tiraient une certaine gloire, comme le père du même Joël Quérellou :

« Puni à l'école, et encore puni en rentrant à la maison, mon père n'a semble-t-il pas été traumatisé par ces expériences humiliantes et revendiquait plutôt son statut de mauvais élève. Le port du symbole était aussi une manière de se singulariser. »³

2.3.5.2.1.2. Des méthodes appropriées ?

Pour certains, une sévérité nécessaire

Au-delà des sentiments ressentis par les enfants, la question se posait de l'efficacité de la méthode. Quelques anciens élèves estiment que le « symbole » et toutes les punitions infligées aux enfants pour les contraindre à parler français étaient justifiées sur le plan pédagogique, même si les méthodes étaient discutables, comme on le voit dans quelques exemples, tel cet échange entre mari et femme :

« FJ : Ça m'est arrivé d'avoir le cahier sur mon dos, avec "je ne parlerai plus le breton pendant la récréation", et on faisait le tour de la cour comme ça.

Sa femme MC : c'était épouvantable pour un enfant.

FJ : mais [le maître] voulait nous apprendre le français plus vite, il voulait qu'on réussisse à l'école, puisque celui qui savait le français arrivait mieux. »⁴

On considérait en effet qu'il était impératif d'apprendre le français pour progresser :

« c'est le français qui comptait le mieux. Ça servait à se débrouiller, il faut de l'instruction. »⁵

¹ Nathalie D, à propos de sa mère MTLGD, née en 1942. Témoignage écrit de Nathalie D, traduit du breton.

² Marie-Louise Urvoas, née en 1922, témoignage de son fils Joël Quérellou.

³ Guillaume Quérellou, né en 1922, *ibid.*

⁴ FJ, né en 1935, et sa femme MC, Plougrescant (CdA), enregistrement CRBC.

⁵ Jean L'Helgouarch, né en 1912, Plonéour-Lanvern (SF), questionnaire Gérard Prémel.

« On avait besoin de parler français »¹,

« Il fallait obéir... On savait que c'était pour notre bien. Sinon on n'aurait jamais appris le français. »²

Les maîtres devaient donc selon eux avoir toute latitude pour parvenir à cette fin :

« Le symbole était une bonne affaire car ça nous aidait à apprendre le français. Peut-être qu'on n'aurait pas aussi bien appris sans ça. »³

« C'était normal. On n'aurait jamais appris le français autrement. »⁴

« C'était leur travail de nous apprendre à parler français. Si bien que pour nous faire parler français le plus qu'ils pouvaient, ils n'avaient que ça pour nous empêcher de parler breton. Et je n'ai jamais été en colère contre ceux qui nous ont donné ça [« la vache »], car je crois (...) que c'était une arme pour eux, pour nous faire apprendre le français. »⁵

Le terme « arme » est ici symptomatique d'un certain état d'esprit : forcer les enfants à parler français était un combat, et certains admettaient que l'on n'apprend vraiment que dans la contrainte, voire la douleur, une croyance que l'on retrouvera également en Afrique où elle est très fortement ancrée. Plusieurs affirment même qu'il fallait passer par ces méthodes dures pour atteindre l'objectif :

« Certains ne comprennent pas mais moi je comprends. Certainement, qu'on nous a défendu de parler breton à l'école pour qu'on apprenne plus vite le français. Tu comprends ? Si on nous avait laissés parler breton à l'école, on n'aurait pas appris le français. Et voilà ce qu'on nous faisait : "tiens, clac avec une règle" quand on entendait quelqu'un parler breton à l'école. Sinon on n'aurait pas appris le français. »⁶

« Ils avaient raison de nous corriger. La pratique de frapper les enfants avec une règle sur les doigts était bonne et meilleure que l'autorité actuelle. »⁷

« A l'époque on apprenait bien le français, on ne faisait pas de fautes comme aujourd'hui. »⁸

Ici et là affleure également l'opinion selon laquelle on devait suivre les règles et il était normal d'être puni pour avoir parlé breton, parce qu'« on avait désobéi »⁹ :

« C'était normal. C'était à vous de faire attention. »¹⁰

« Il fallait bien. On faisait attention après. »¹¹

« C'était sans doute normal de nous sanctionner pour avoir parlé breton. »¹²

« Mon père disait que la maîtresse savait ce qu'elle faisait. »¹³

Mais là encore, l'adhésion au système n'est pas totale et ceux qui sont globalement en accord avec les pratiques qu'ils ont connues ne valident pas toujours leur extrême sévérité :

¹ Anne-Marie Le Dantec, née en 1924, questionnaire Gérard Prémel.

² Marie-Eugénie Cozic, née en 1907, *ibid.*

³ RLB, né en 1933, questionnaire Rozenn Milin.

⁴ Jean-Marie Prigent, né en 1901, questionnaire Gérard Prémel.

⁵ René Alençon, né en 1930, Plouarzel (NF). Vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

⁶ Soaz Balcon, Tréglonou (NF), enregistrement Daniel Jekel, déposé à dastum. Traduit du breton.

⁷ Francine Guégan, née en 1920, questionnaire Gérard Prémel.

⁸ Raymond Grall, né en 1938, questionnaire Rozenn Milin.

⁹ Nathalie Le Bot, née en 1912, questionnaire Gérard Prémel.

¹⁰ Jean Salaün, né en 1919, *ibid.*

¹¹ Yvonne Caro, née en 1914, *ibid.*

¹² Marianne Goaguen, née en 1911, *ibid.*

¹³ Yvonne Briand, née en 1926, *ibid.*

« Être humilié ça aidait à comprendre que tu n'étais pas sur le bon chemin et qu'il valait mieux apprendre le français. Mais le bâton [le symbole] n'était pas nécessaire, on aurait appris sans ça. »¹

« Les sanctions étaient justes car il y avait l'envie d'apprendre bien, mais les corrections physiques étaient dures. »²

« Ça nous a aidés à apprendre plus vite le français. Mais c'était trop dur. Le bague. »³

D'autres pointent le peu d'impact de la pratique sur les élèves qui ne craignaient plus le port du « symbole » s'il n'était pas suivi de sévères punitions :

« Plus personne n'était gêné par ça. Si tu avais envie de garder la vache, tu la gardais pendant huit jours si tu voulais, tu n'allais pas chercher à la donner à quelqu'un d'autre. (...) A la fin, personne n'en tenait compte. »⁴

« Mais, à la fin, certains faisaient leur mauvaise tête, ils ne donnaient plus la vache. (...) Vers la fin, tous les enfants faisaient attention, si bien qu'on arrêta de donner la vache. Ça se faisait pendant un mois ou deux d'affilée, et ensuite, quand on voyait que vous aviez oublié la vache, il fallait recommencer encore un peu. »⁵

Pour d'autres, des pratiques contreproductives

Bien plus nombreux sont ceux qui affirment que la coercition était contreproductive, car l'incapacité à comprendre et à se faire comprendre entravait tout apprentissage, tout au moins dans les premiers temps. Beaucoup s'insurgent contre le monolingisme obstiné de maîtres qui, sans doute adeptes de la méthode directe d'Irénée Carré, refusaient toute traduction dans la langue maternelle des enfants, la seule qu'ils maîtrisaient :

« On ne comprenait pas, on ne nous donnait aucune explication. »⁶

« C'était un handicap. On ne comprenait rien. »⁷

« Le maître d'école ne savait pas un mot de breton et nous on ne savait pas un mot de français. (...) C'était pas beau l'école pour ceux qui ne parlaient que breton. Parce que tout était en français. »⁸

« On ne comprenait pas. Ça freinait l'évolution de l'enfant qu'on obligeait à parler en français. »⁹

« La maîtresse était une vieille dame, madame B., qui ne savait pas le breton. On perdait une année parce qu'on ne comprenait pas. »¹⁰

Et gare à ceux qui voulaient aider les petits en difficulté, comme le raconte Angèle Jacq à propos de l'école de Landudal :

¹ Yves-Marie Bleunven, né en 1931, questionnaire Rozenn Milin.

² Hernin Collet, né en 1915, questionnaire Gérard Prémel

³ Pierre-Marie Bourdon, né en 1937, questionnaire Gérard Prémel.

⁴ Louis Cuzon, né en 1913, transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

⁵ Corentin Andro, né en 1916, transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

⁶ Yann Puillandre, né en 1936, questionnaire Gérard Prémel.

⁷ RG, né en 1948, questionnaire Klaoda an Du.

⁸ Yves Delen, né en 1914, vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

⁹ Yves Dénès, né en 1913, questionnaire Gérard Prémel.

¹⁰ MP, née en 1932, Lannilis (NF), questionnaire Rozenn Milin.

« les bilingues dont j'étais se faisaient punir pour avoir soufflé la bonne réponse aux bretonnantes récemment scolarisées et incapables de comprendre ce que l'institutrice leur demandait. »¹

De même, Germaine Petton, de Plouarzel, se souvient avoir été prise à donner des explications en breton à une petite fille qui venait d'arriver à l'école laïque de Trézien et ne parlait pas encore le français, et avoir été tancée par l'instituteur : « Je ne sais pas ce qui me retient de vous renvoyer chez vous ! »²

Mais surtout, les élèves bittophones privés de compréhension se retrouvaient aussi privés de la parole. Jacques Doumap, plus connu sous le nom de Tad Medar, raconte dans son autobiographie intitulée *An tri aotrou* (« Les trois messieurs ») ses premiers temps à l'école de Lanarvily, dans le Léon :

« Jakez va à l'école laïque. Les yeux et les oreilles grand ouverts, il ne comprend pas le moindre mot. Le petit gars Jakez ne sait pas le français. Et la maîtresse qui est chargée de lui faire classe ne sait pas un mot de breton. (...) Si bien que le garçon a la bouche ouverte à 9h30 à essayer de comprendre. Il doit rester muet, tant il est défendu de parler breton à l'école. »³

L'interdit linguistique générerait de la frustration là où les instituteurs auraient dû au contraire encourager l'envie de découvrir et d'étudier :

« On avait des leçons à apprendre, et on devait les apprendre par cœur, sans savoir ce qu'on disait. On ne savait pas ce qu'on disait, puisqu'on ne comprenait pas un mot. Je ne comprenais pas un mot jusqu'à mes 10 ans, même plus de 10 ans. »⁴

« On avait l'impression de ne pas être compris. On ne parlait pas le français et on se faisait punir quand on voulait communiquer. »⁵

Beaucoup se souviennent avoir été enfermés dans un mutisme qui pouvait durer des mois :

« La petite classe était tenue par la femme de l'instituteur. Lui parlait breton mais pas sa femme, donc elle s'adressait à nous en français. Mais le problème c'est que ça ne rentrait pas, je ne comprenais rien, donc elle s'énervait. Et donc, [on mettait] les mains sur le bord du bureau, et puis elle tapait avec la règle. Et nous on était comme ça, on pleurait pas, hein, mais après, inutile d'essayer de tirer un mot. »⁶

« Je me souviens que j'avais peur de parler en français, j'avais peur de dire quelque chose de mal. Si bien que je fermais ma bouche. »⁷

« Je ne sais pas à quel degré et quand ma grand-mère a réussi à bien comprendre le français, car elle m'a dit qu'elle ne comprenait rien au début et qu'elle n'a pratiquement pas ouvert la bouche durant sa première année d'école. (...) Elle avait trop peur de parler breton et préférait rester muette. »⁸

¹ Angèle Jacq, née en 1937, Landudal (SF), questionnaire Rozenn Milin.

² Germaine Petton, née en 1936, Trézien, notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

³ Jacques Doumap, dit Tad Medar, né en 1908, *An tri aotrou* (« Les trois messieurs »), Publication Père Medar, Couvent des Capucins, Guingamp, 1981, pp. 93-96. Traduit du breton.

⁴ Mme Cloître, née en 1908, enregistrement Yann Meur, déposé à dastum. Traduit du breton.

⁵ JM, née en 1958, questionnaire Rozenn Milin.

⁶ MD né en 1942, enregistrement CRBC.

⁷ AB, née en 1948, transcription enregistrement Klaoda an Du. Traduit du breton.

⁸ Propos de Marie-Jeanne Daigné, née en 1897, recueillis par son petit-fils Patrick Morin.

« L'école était à deux pas de l'église, à l'église on ne parlait que breton, mais à l'école on n'avait pas le droit ! Si bien que certains quand ils allaient à l'école, ils devenaient muets. Puisqu'ils n'avaient pas le droit de parler en breton et qu'ils ne savaient pas le français ! »¹

« On essayait de parler breton à l'école, mais on n'avait pas le droit. Si bien qu'on était muettes. On ne pouvait pas parler puisqu'on ne parlait pas français et qu'on n'avait pas le droit de parler breton. (...) Mais ça a fait beaucoup de tort aux études, à l'école, beaucoup. Ça nous a retardés de deux ou trois ans, certainement, avant qu'on ne sache le français. Oh oui, on avait sûrement 10 ans avant de savoir le français assez bien. »²

Il en résultait parfois une forme d'exclusion des élèves brittophones, qui ne comprenaient ni ne pouvaient intervenir, comme le soulignent deux témoins du sud-Finistère :

« Ce qui s'est passé c'est que ceux qui ne parlaient que le breton, on nous a exclus. »

- Oui, on a été culpabilisés et on était autant intelligents que les autres. »³

Quant à Germaine Petton, de Plouarzel dans le nord-Finistère,

2.3.5.2.1.3. Une contestation tardive

A l'époque ils n'avaient bien entendu aucun moyen de contester ces pratiques, comme le montrent ces quelques commentaires fatalistes :

« Bon, nous on trouvait ça normal. (...) On ne pensait pas, si c'était bien ou mal. A l'époque on ne pensait pas à ça, quand on était à l'école. On pensait que c'était normal, on n'avait vu que ça. »⁴

« Je crois qu'en ce temps-là on acceptait, (...) on ne discutait pas comme on le fait aujourd'hui. »⁵

« Mon père a été énormément marqué par la pratique du symbole. Marqué à vie ! (...) Mais il n'était pas en colère vis-à-vis de ce qu'on lui avait infligé, parce qu'ils ne remettaient pas en cause l'autorité toute puissante du maître d'école. »⁶

« Mon père a connu et porté le symbole que les élèves se passaient, avec l'existence d'une forme de délation. L'élève qui détenait le symbole en fin de journée était sévèrement puni par l'instituteur et par les parents à la maison s'il osait le montrer. La honte !!! (...) La honte du parler Breton se voyait autour du cou. Avec la distance et le temps, mon père considérait les punitions injustes, inutiles et stupides mais à qui pouvait-il le dire ? »⁷

Finalement, certains remettent en cause les méthodes punitives qu'ils ont connues dans leur apprentissage de la langue française :

¹ PS, né en 1930, enregistrement CRBC.

² Berthe Jaouen, née en 1920, transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

³ MT, née en 1946, et RB, né en 1929, enregistrement CRBC.

⁴ Louis Guével, né en 1922, vidéo Rozenn Milin. Traduit du breton.

⁵ Albert Marzin, né en 1914, vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

⁶ Yves Géléoc, né en 1926, questionnaire Rozenn Milin rempli par son fils Bernez Géléoc.

⁷ Émile Guillou, né en 1929, questionnaire Rozenn Milin rempli par son fils Germain Guillou.

« Oh c'était dur. Oh oui c'était dur. Enfin, c'était comme ça à l'époque. (...) Mais peut-être que si on ne m'avait pas tapé comme ça, peut-être que j'aurais mieux appris ! »¹
Et il s'en trouve même quelques-uns pour affirmer qu'ils auraient dû bénéficier d'un enseignement bilingue :

« Ce n'est pas un handicap d'avoir deux langues. Seulement, ce qu'il aurait fallu faire à ce moment-là, pour bien maîtriser les deux langues, c'est de bien nous enseigner le breton aussi. »²

« On aurait dû nous apprendre carrément la langue bretonne et on aurait bien fait la différence (...) Pour dire, quand même, on aurait été bons dans les deux langues. Des interdits ça n'allait pas, quoi. »³

« Le breton tend à disparaître. C'est malheureux mais on n'y peut pas grand chose. Les écoles bilingues sont arrivées trop tard. A notre époque, elles nous auraient permis de faire de bien meilleures études et le breton aurait été sauvé. Ça c'est sûr ! Mais... il est trop tard ! (...) Moi je n'ai jamais pu avoir le certificat, à cause du breton. Mais je l'aurais eu si la classe avait été bilingue ! Je ne comprenais pas grand-chose au français. »⁴

« On faisait des misères à ceux qui parlaient breton. Aujourd'hui je n'arrive pas à comprendre pourquoi on faisait ça autrefois, parce que maintenant, on dit toujours qu'on ne sait jamais trop de langues, plus on en sait et mieux c'est. (...) Les gens ne savent plus le breton, parce qu'on les a forcés à apprendre le français, et ils ont oublié le breton. (...) Ça a été comme ça pendant longtemps, beaucoup trop longtemps, pour moi. Parler une langue de plus, quel mal ça aurait fait ? Il aurait mieux valu nous dire de parler breton (...) On a chassé la langue bretonne, et il n'y avait aucune raison de le faire. Il n'y avait pas besoin de faire ça. »⁵

« Pendant longtemps j'ai pensé que c'était une bonne chose, mais plus maintenant. Depuis longtemps. Depuis dix ans, je pense qu'on aurait pu laisser les élèves apprendre les deux langues parce que c'est bien pour eux. Je me rappelle que quand j'étais à l'école ici au CEG de Rostrenen, j'avais 16 ans, les élèves qui réussissaient le mieux étaient ceux de la campagne. Les dix meilleurs dans toutes les classes, ou les quinze meilleurs, puisque nous étions parfois 50 dans une classe, étaient toujours ceux de la campagne. Peut-être, justement, parce qu'ils savaient deux langues, et comme ça c'était plus facile pour eux d'apprendre l'anglais ou... ils avaient un esprit plus ouvert, sans doute. »⁶

2.3.5.2.2. En Afrique

Comme je l'ai déjà indiqué, les contributeurs bretons appartenaient dans leur très grande majorité à des classes sociales modestes (paysans, petits artisans ou commerçants etc.), alors que les informateurs sénégalais, bien qu'étant issus également de familles populaires,

¹ Lucien Hervoche, né vers 1938, vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

² Jean-Louis Lallouët, né en 1920, vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

³ LT, né en 1934, enregistrement CRBC.

⁴ Yvonne Le Guellec, née en 1914, questionnaire Gérard Prémel.

⁵ Valentin Le Louarne, né en 1931. Vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

⁶ JLG, scolarisé en 1940, transcription enregistrement Klaoda An Du (1989 ou 1990). Traduit du breton.

appartiennent aujourd'hui pour la plupart à des milieux plus favorisés. On peut supposer que cela a éventuellement une incidence sur les réponses.

2.3.5.2.2.1. Quelques chiffres

La perception qu'ont les anciens élèves africains de la pratique du « symbole » est sensiblement différente de celle des Bretons : on trouve au Sénégal une adhésion bien plus large à la méthode, ce qui pourrait surprendre si l'on considère que les châtiments y étaient plus rudes encore qu'en Bretagne.

L'une des questions posées dans l'enquête concernait le souvenir qu'en avaient les témoins, et sur les 75 réponses obtenues,

- 4 en ont gardé un bon souvenir ;
- 42 déclarent que ce n'est pas pour eux un mauvais souvenir ;
- 27 en ont un mauvais souvenir et 4 parmi eux éprouvent même de la colère ;
- 2 sont partagés entre impression favorable et défavorable.

Pour 46 personnes sur 75, le « symbole » est donc un souvenir plutôt positif (« bon » ou « pas mauvais »), soit un pourcentage de 61,33 %, alors qu'ils ne sont que 27, soit 36 %, à en avoir un souvenir négatif. Cette relative approbation s'explique par différents facteurs, que nous tâcherons de cerner.

Par ailleurs, il était proposé aux témoins de donner une ou plusieurs réponses sur la manière dont ils percevaient la pratique du « symbole ». Sur les 81 personnes ayant donné leur avis,

- 58 considéraient le port de l'objet comme une humiliation ;
- 50 estiment que c'était une méthode efficace ;
- 31 voyaient le « symbole » comme un jeu ;
- 18 considéraient à l'inverse que ce n'était vraiment pas un jeu ;
- 19 jugeaient que les punitions étaient démesurées.

La première remarque qui s'impose est que la pratique était perçue différemment selon que l'on était bon ou mauvais élève, les enfants obéissants et assidus en français étant plus en accord avec les méthodes coercitives que ceux en difficulté scolaire ou réfractaires à l'autorité :

« le symbole était considéré comme un jeu par ceux qui maîtrisaient la langue. Mais il était une humiliation pour ceux qui avaient des difficultés à parler français, c'était un calvaire car ils étaient toujours menacés et molestés. »¹

« Ceux qui comprenaient la finalité estimaient que c'était une punition juste. Ceux qui ne comprenaient pas, les "nullards", estimaient que c'était une humiliation. »²

« Certains prenaient le symbole comme un jeu, en particulier les bons élèves qui s'amusaient à le prendre pour s'en débarrasser avant la fin de la journée. »³

¹ Ibou Diallo, né en 1945 (SEN), professeur d'histoire retraité.

² Sydia Sy, né en 1983 (SEN), directeur de centre culturel.

³ Mamadou Wone, né en 1946 (SEN), enseignant retraité et agriculteur.

« Porter le symbole était perçu comme une humiliation pour ceux qui avaient un niveau assez bas. Pour les bons élèves ce n'était rien. »¹

« Porter le symbole était vu comme un jeu par ceux qui ne se faisaient pas attraper ! »²

« Ceux qui prenaient le symbole le voyaient comme une humiliation mais pas les autres. »³

Et bien entendu, les enseignants et les élèves pouvaient apprécier différemment la méthode :

« C'était considéré comme un moyen efficace d'apprendre par les profs, mais pas par les élèves. »⁴

De fait nombreux sont ceux qui déclarent avoir compris l'intérêt du « symbole » seulement à l'âge adulte, une remarque émanant principalement de ceux qui sont devenus à leur tour enseignants.

2.3.5.2.2.2. Les défenseurs du « symbole »

Démarrons par les témoins dont l'avis sur les pratiques auxquelles ils ont été confrontés à l'école, en particulier le « symbole », est plutôt positif, c'est-à-dire ceux qui « en gardent un bon souvenir », ou « n'en gardent pas un mauvais souvenir ». Ils représentent donc près des deux tiers des réponses et leurs arguments sont de deux ordres : le côté ludique de la méthode et son efficacité.

Un jeu

Il était d'abord demandé aux informateurs s'ils considéraient que le « symbole » était pour eux un jeu. Ils sont 31 à avoir répondu affirmativement, quand seulement 18 ont déclaré que « ce n'était vraiment pas un jeu ! », soit une proportion inverse à ce qu'elle était en Bretagne. Les commentaires positifs semblent très sincères, tout comme les commentaires négatifs que nous passerons en revue plus loin :

« Le symbole ne posait pas de problème car c'était un jeu, il n'y avait rien de contraignant. Ce n'était pas dur, tout était ludique, presque tout le monde rigolait. Mais s'il y avait des punitions, ce n'était pas acceptable. J'ai eu la chance de tomber sur des maîtres qui ne m'ont jamais frappé et j'avais oublié le symbole jusqu'à ce que tu m'en parles. Car pour moi ça n'avait rien de négatif. »⁵

« Ca me plaisait, le symbole. Car ça faisait un peu rire quand on n'était pas attrapé soi-même. »⁶

« Porter le symbole était ressenti comme un jeu. Même pour les mauvais élèves. »⁷

¹ Adama Samba Diouf, né en 1945 (SEN), instituteur et directeur d'école retraité. A lui-même pratiqué le « symbole » deux ans, de 1979 à 1971 en tant qu'enseignant.

² Oumou-Dioro Ly, née en 1946 (MAU), psychologue retraitée.

³ William Diatta, né en 1964 (SEN), enseignant-chercheur en biologie.

⁴ Saliou Diouf, né en 1993 (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

⁵ Boubacar Kane, né en 1934 (SEN), instituteur puis professeur de collège et d'université, en retraite.

⁶ Babacar Diouf, né en 1960 (SEN), vigile.

⁷ Ibrahima Thioub, né en 1955 (SEN), enseignant-chercheur, en retraite.

« J'avais rarement le symbole et si je l'avais, j'arrivais toujours à le redonner à un autre élève avant la fin de la journée. Donc je ne me souviens pas avoir été puni si bien que cela devenait presque un jeu pour moi. »¹

« J'ai été marqué par la pratique du symbole mais je n'en garde pas de mauvais souvenir parce qu'on le voyait en même temps comme un jeu. Ce n'était pas au point où on était stigmatisé. »²

« C'était avant tout ressenti comme un jeu pour certains, qui ne comprenaient pas le but quand ils étaient petits, y compris moi-même. On pouvait même faire exprès de parler wolof pour avoir le symbole et chercher un autre pour s'en débarrasser. C'était comme un jeu de cache-cache, le but était détourné. Tant qu'on respectait les règles, qu'on ne cachait pas le symbole etc., il n'y avait pas de punition. Donc on ne prenait plus ça au sérieux. »³

« Ce n'était pas vu comme un jeu à l'école, mais un peu quand même. Car il y avait un aspect pédagogique doublé d'un aspect ludique. On apprenait en jouant. La contrainte n'était pas très sévère. Elle était pédagogique et ludique. »⁴

Un instituteur d'une quarantaine d'années, qui a connu le symbole en tant qu'élève, reproduit de fait la pratique en tant qu'enseignant, avec la même approche optimiste :

« C'était vu comme un moyen d'apprendre tout en s'amusant. En plus, comme les classes rivalisaient entre elles pour les résultats, quand le symbole était en vigueur dans une classe, les autres s'y mettaient aussi. »⁵

Ici et là on fait remarquer que ce sont parfois les enfants qui réclamaient l'application de la méthode :

« Dans certaines de nos écoles primaires, c'est le maître qui autorisait ses élèves à pratiquer le port du symbole, mais dans d'autres ce sont les apprenants eux-mêmes qui décidaient de le faire, pour améliorer leur expression en français. »⁶

Des enseignants font même l'apologie de ce « jeu » au motif qu'il développerait le sens tactique des élèves :

« Il y avait une dose de jeu car il fallait élaborer des stratégies pour piéger les autres. »⁷

« Le symbole était considéré comme un jeu car il fallait attraper les autres, les épier, les pousser à la faute, même s'ils étaient bons élèves. Ça raffermissait même les liens entre les élèves. Ils apprenaient à se connaître, y compris le lieu où habitaient les uns et les autres. »⁸

¹ Tidiane Diakité, né en 1944 (MAL), enseignant en retraite.

² Hadja Diagne, né en 1985 (MAU), enseignant.

³ Nestor Fall, né en 1995 (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

⁴ Gora Dia, né en 1960 (SEN), conservateur à l'IFAN.

⁵ Maouloud Fall, né en 1976 (SEN), instituteur et directeur d'école. A toujours appliqué le « symbole » dans ses classes, et l'appliquait au moment de l'enquête en 2017.

⁶ Alassane Woissy Wone, né en 1987 (MAU), enseignant.

⁷ Boubacar Niane, né en 1949 (SEN), instituteur de 1970 à 1980 environ, puis enseignant-chercheur. A pratiqué le « symbole » les années où il était enseignant dans le primaire.

⁸ Becaye Sakho, né en 1954 (SEN), inspecteur de l'éducation en retraite.

L'aspect ludique de la pratique était tel que certains l'appliquaient également chez eux :

« Ce n'était pas vu comme un jeu à l'école mais à la maison ça pouvait l'être : je m'amusais avec mes frères et sœurs à jouer au "symbole", c'était un jeu parmi d'autres. »¹

« On a beaucoup ri avec le symbole. C'était un jeu, même à la maison, on y jouait avec mes frères et les gens autour. »²

Enfin, quelques témoins signalent que la méthode était devenue tellement ludique qu'elle n'avait plus aucune vertu pédagogique et qu'il faut peut-être y voir une des raisons de son abandon.

« A la fin, ça devenait un jeu entre nous, on faisait le point pour savoir celui qui avait réussi à se débarrasser du symbole le plus rapidement possible ou celui qui battait le record du port du symbole. »³

« Porter le symbole était vu comme un jeu, c'est un souvenir joyeux. Il y avait toujours un taquin qui cherchait à l'attraper, et certains faisaient même exprès de l'avoir pour rigoler. Ce n'était plus rigoureux, ça ne marchait donc plus et ils ont arrêté le symbole avant que je ne quitte l'école. »⁴

« Le symbole était devenu comme un jeu et je me demande même si sa disparition ne serait pas liée à ça. »⁵

Une méthode efficace

Pour ce qui est des résultats de la méthode, 50 personnes sur 81 estiment que c'était un « moyen efficace pour apprendre ».

La première vertu qui lui est attribuée est qu'elle « forçait à pratiquer la langue »⁶, « elle obligeait à parler français en classe »⁷, « elle contraignait les gens à s'exprimer en français, ou sinon on se taisait »⁸. Elle était donc simplement considérée comme « une méthode pédagogique pour apprendre le français »⁹, « une méthode traditionnelle qui a porté ses fruits par endroits car elle a imposé le français dans l'enceinte de l'école »¹⁰.

Plus nombreux encore, ils sont 58 à évoquer l'humiliation inhérente à la méthode, mais ils ne critiquent pas pour autant systématiquement cette facette de la pratique. A l'inverse, beaucoup estiment que la peur des vexations était utile car elle était précisément une puissante incitation à ne parler qu'en français :

« C'était une humiliation pour celui qui l'avait. Il était frustré et n'était pas prêt à recommencer. »¹¹

¹ Matar Seck, né en 1959 (SEN), enseignant-chercheur.

² Jean-Pierre, né en 1986 (SEN), manager de magasin, Paris.

³ N'guessan Jérémie Kouadio, (CDI), né en 1950 en Côte d'Ivoire, professeur des universités.

⁴ Ibrahima Thiam, né en 1970 (SEN), enseignant-chercheur.

⁵ Abdarrahmane Ngaïde, né en 1962 (MAU), enseignant-chercheur.

⁶ Aminata Ly, née en 1955 (SEN), cadre retraitée d'une société internationale.

⁷ Marie-Hélène Cissé, née en 1950, femme au foyer.

⁸ Oumou-Dioro Ly, née en 1946 (MAU), psychologue retraitée.

⁹ Pierre Diarra, né en 1951 (MAL), responsable de formation et enseignant d'université à Paris.

¹⁰ El Hadj Mamadou Moussa Ba, né en 1963 (MAU), instituteur.

¹¹ Oumar Diop, né en 1958 (SEN), instituteur puis cadre à l'inspection. A appliqué le « symbole » à son premier poste, pendant cinq ans, de 1978 à 1984.

« C'était une humiliation mais ça forçait les gens à faire des efforts pour parler français, à être attentifs. »¹

« Ça pouvait être une humiliation pour celui qui avait le symbole. Pour éviter l'humiliation, on faisait donc l'effort de parler français. »²

« Le symbole était intéressant parce qu'il produisait de l'humiliation et qu'on était donc très motivés pour ne pas être humiliés. On faisait tout pour essayer de l'éviter. »³

De même, les coups qui étaient souvent administrés à ceux qui lâchaient quelques mots dans leur langue étaient perçus par certains comme étant nécessaires car ils étaient dissuasifs :

« S'il n'y avait pas eu le bâton, on aurait moins bien appris. Sans cette contrainte beaucoup n'auraient pas appris. »⁴

« Quand l'enfant a peur de se faire bastonner, il fait des efforts pour parler français. »⁵

« C'est une bonne méthode. Battre les enfants ce n'est pas bien, mais parfois c'est nécessaire pour qu'ils apprennent. Ça n'a pas marché sur moi, mais c'est parce que je n'ai pas été à l'école assez longtemps. »⁶

Et en effet, ils sont nombreux, bien plus qu'en Bretagne, à considérer qu'une contrainte dure est nécessaire pour un bon apprentissage :

« A l'école, il faut mettre la pression sinon certains n'apprennent pas. »⁷

« Il faut susciter l'envie d'apprendre, mais il faut démarrer par la contrainte. Car les enfants sont parfois paresseux. Il faut les contraindre au début car ils sont inconscients de ce qui est bon pour eux. »⁸

« Quand j'étais enfant je portais le symbole sans comprendre. Maintenant je sais que le symbole était nécessaire car il forçait à apprendre. C'est sous la pression qu'on est conscient des enjeux. »⁹

« Oui, c'était une bonne méthode. Car si tu laisses les élèves en liberté, ils vont continuer à parler le sereer. Mais si tu leur donnes un objet qui les fait passer pour des nigauds, ils sont forcés d'apprendre le français. »¹⁰

« Le petit Sereer n'aurait pas appris si on ne l'avait pas puni. Il faut dissuader l'enfant. »¹¹

« J'ai souvent eu le symbole car j'étais terrible, j'étais hyper bavard. Je l'ai eu le soir jusqu'à être puni. Ça m'a beaucoup marqué, mais positivement, car si je suis là c'est grâce au symbole et je remercie la mission pour ça. A l'époque je pensais que c'était terrible mais maintenant que j'ai grandi je pense que c'était bien. S'ils n'avaient pas utilisé ce système avec moi, si je n'avais pas eu le symbole, je n'aurais certainement pas parlé français aussi bien. »¹²

¹ Seydina Hamjatou Kane, né en 1958, enseignant.

² Matar Seck, né en 1959 (SEN), enseignant-chercheur.

³ Abdoulaye Dial, né en 1945 (SEN), instituteur puis enseignant-chercheur.

⁴ William Diatta, né en 1964 (SEN), enseignant-chercheur en biologie.

⁵ Benoît Fader Keita, né en 1986 (SEN), monteur TV.

⁶ Babacar Diouf, né en 1960 (SEN), vigile.

⁷ Fatima Wone, née en 1958 (SEN), femme au foyer.

⁸ Fatou Niassé, née en 1971 (SEN), enseignante puis cadre à l'inspection.

⁹ Bill Jepherson Malou, né en 1993 (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

¹⁰ Henri Sarr, né en 1964 (SEN), charpentier-pailleur.

¹¹ Philippe Ndiaye, né en 1945 (SEN), instituteur en retraite, puis surveillant et surveillant général. A appliqué le « symbole » depuis le début de sa carrière en 1964 jusqu'en 1992.

¹² Benoît Fader Keita, né en 1986 (SEN), monteur TV.

« Je pleurais beaucoup, mais je n'en garde pas un mauvais souvenir. Je regrette même le symbole et je regrette bien que mes enfants ne l'aient pas eu. Car je pense qu'il faut être sévère avec les élèves, sinon ils n'apprendraient pas. Donner des coups est nécessaire dans l'éducation et le symbole a été nécessaire pour bien apprendre le français. »¹

On peut s'étonner de cette acceptation de châtiments bien rudes pour des enfants dont la seule faute était de parler leur langue maternelle, mais souvenons-nous que le recours à des pratiques violentes, physiquement ou psychologiquement, dans l'éducation existait de longue date au Sénégal, qu'il s'agisse des rites d'apprentissage traditionnels ou des écoles coraniques, et que les méthodes coercitives de l'école française étaient finalement dans le droit-fil de ces usages antérieurs². Cette croyance en les vertus de sanctions dures pour un meilleur apprentissage s'est longtemps perpétuée sans être remise en cause :

« A l'époque, on nous disait qu'il fallait être stoïque, même quand on était enfant. On nous l'inculquait très très jeune. On ne trouvait pas les châtiments injustes puisque à la maison on se faisait aussi corriger. »³

« Les châtiments corporels étaient interdits à l'école, mais on fermait les yeux. Et les parents étaient tolérants sur ce sujet. »⁴

« Au temps où j'étais à l'école, je trouvais que le symbole était une méthode comme une autre, et que ce n'était pas le pire moyen pédagogique. D'autres méthodes m'ont marqué négativement, comme par exemple le fait qu'on oblige tous les enfants à cracher sur le plus mauvais élève chaque mois. Ça ne m'est jamais arrivé mais c'était dur de le faire aux autres. Ensuite, il y avait la chicotte, l'enseignant avait des fouets qu'il utilisait largement. Et aussi les punitions collectives. Les méthodes pédagogiques de l'époque mettaient beaucoup l'accent sur la contrainte. »⁵

Pourtant, comme l'établit le sociologue Harouna Sy, « la dureté dans l'éducation est plus de l'ordre du principe que de l'ordre de l'efficacité »⁶. Mais lorsque l'on suggère aux informateurs que la coercition n'était peut-être pas la meilleure des pédagogies, plusieurs répondent qu'à l'époque on n'en connaissait pas d'autre :

« Quand j'étais à l'école, il n'y avait pas de journaux, pas de radio, pas de télévision et c'était difficile d'entendre du français. Le symbole permettait de pratiquer le français. »⁷

« A l'époque on n'avait pas d'autres outils pédagogiques comme aujourd'hui, donc c'était un outil valable. On pourrait même le réutiliser aujourd'hui. »⁸

Ils citent en particulier les villages de brousse très éloignés de tout environnement francophone et les familles dont la plupart des membres étaient analphabètes pour justifier le recours à des procédés contraignants :

¹ Sera Mbodji, née en 1959 (SEN), transitaire au port et à l'aéroport, puis femme au foyer.

² Amadou Fall, « La violence magistrale dans l'éducation sénégalaise, une si longue histoire », in *Les cahiers Histoire et civilisations*, Faculté des lettres et sciences humaines, université Cheikh Anta Diop, n° 2, 2004.

³ Aminata Ly, née en 1955 (SEN), cadre retraitée d'une société internationale.

⁴ Abdoulaye Dial, né en 1945 (SEN), instituteur puis enseignant-chercheur.

⁵ Pierre Diarra, né en 1951 (MAL), responsable de formation et enseignant d'université à Paris.

⁶ Harouna Sy, né en 1959 (SEN), sociologue, enseignant à la FASTE.

⁷ Becaye Sakho, né en 1954 (SEN), inspecteur de l'éducation en retraite.

⁸ Gora Dia, né en 1960 (SEN), conservateur à l'IFAN.

« Les temps ont changé, mais à l'époque le symbole était nécessaire. Les gens venaient directement de leur village où on ne parlait pas français, seulement leur langue maternelle, donc il fallait imposer un environnement propice pour apprendre. »¹

« Il y avait une pression pour pousser les enfants, surtout dans les villages où on n'était pas pressé de les mettre à l'école. Dans les villes c'était plus naturel d'aller à l'école et de parler français. »²

« Avec le recul, je pense que la pratique du symbole a dû favoriser l'apprentissage du français pour des enfants issus de familles ne le parlant pas du tout. »³

« Le symbole était une bonne chose. Les enfants peuvent apprendre sans être punis si les parents ont été à l'école. Mon père était enseignant et il m'aidait. Mais un enfant dont les parents sont illettrés ne peut pas être aidé par ses parents. Donc pour parler le français, pour s'exprimer oralement sans gêne, pour ça il faut le symbole. »⁴

Certains en veulent pour preuve que ceux qui ont connu le « symbole » ont mieux réussi que d'autres :

« Au CE2, le maître nous disait de ne pas donner le symbole à untel ou untel car ils étaient trop faibles, et ça ne servait à rien de les punir. Mais de fait, ensuite ils n'ont pas fait d'études et n'ont pas réussi. »⁵

« Certains se fichaient d'avoir le symbole, et ils ont moins bien appris que ceux qui en avaient peur. Ceux qui l'ont porté ont fini par plus aimer la langue que les autres. »⁶

Et finalement, lorsque l'on a connu la réussite dans les études et la vie professionnelle, le temps finit par effacer les épreuves subies dans l'enfance :

« Je n'en garde pas un mauvais souvenir et je n'ai pas été marqué par le symbole car ça s'est déroulé seulement sur 2 ans. Je ne garde même pas un mauvais souvenir d'être allé au dispensaire deux fois après les coups reçus, car c'était pour moi une expérience. On était alors plus branchés sur la réussite des Bourses pour entrer en 6^e. Ensuite, une fois sorti de l'école primaire, personne n'y a plus pensé, on n'en parlait pas, on était passé à autre chose. Et puis j'ai eu un parcours sans souci : collège, lycée, université, et je suis moi-même devenu enseignant. Ce parcours a été une sorte de récompense pour tout le reste. L'expérience efface le passé, la réussite efface les difficultés du passé. »⁷

2.3.5.2.2.3. Les opposants à la pratique du « symbole »

Les informateurs opposés aux pratiques coercitives en vigueur pour apprendre le français sont moins nombreux : ils sont seulement 27 à en garder un mauvais souvenir, contre 46 qui en ont un souvenir plutôt positif, ainsi que nous n'avons vu. Rappelons encore que ces témoins sont en majorité des personnes dont les parcours professionnels indiquent qu'ils faisaient

¹ Benoît Fader Keita, né en 1986 (SEN), technicien audiovisuel.

² Sydia Sy, né en 1983 (SEN), directeur de centre culturel.

³ Tidiane Diakité, né en 1944 (MAL), enseignant en retraite.

⁴ Ouleymata Ndioung, née en 1965 (SEN), femme au foyer.

⁵ Mamadou Wone, né en 1946 (SEN), enseignant retraité et agriculteur.

⁶ Bill Jepherson Malou, né en 1993 (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

⁷ Ibou Diallo, né en 1945 (SEN), professeur d'histoire retraité.

plutôt partie des bons élèves et étaient donc moins susceptibles que d'autres de souffrir de sanctions linguistiques.

Des punitions démesurées

Nous avons vu plus haut que ceux qui estimaient que le « symbole » n'était vraiment pas un jeu étaient très minoritaires, puisqu'ils représentaient seulement 18 réponses contre 31 qui pensaient l'inverse :

« Porter le symbole n'était pas du tout ressenti comme un jeu, ce n'était pas drôle du tout. »¹

« Ce n'était pas un jeu partout ! C'était une punition dans la majeure partie des cas. Il n'y a de pire répression que la répression psychologique. »²

« Porter le symbole n'était pas ressenti comme un jeu, c'était sérieux, car il y avait la menace de la cravache. »³

Ils sont par ailleurs seulement 19, soit un peu moins d'un quart, à estimer que les punitions étaient démesurées. Des décennies plus tard, certains restent affectés par les coups reçus :

« Ça m'a beaucoup marqué de me faire gifler par tous les autres élèves. Car tous, même les plus faibles physiquement, venaient te gifler. Quand une classe de 25 à 30 élèves te frappe, ça marque !! Pour certains qui ont eu beaucoup le symbole, ça devenait de la torture. »⁴

« A l'école, les filles avaient tellement peur de prendre des coups qu'elles mettaient des cahiers sous leurs vêtements, dans le dos, pour moins sentir les coups. »⁵

« Parfois c'était dur. Quand j'ai eu le symbole, les gens ont crié, et j'ai pleuré. Car certains te tapaient et il ne restait plus qu'à fuir. Je pense que le symbole était pour notre bien, mais c'était parfois un peu exagéré. Je pourrais comprendre qu'on porte l'os qui sent mauvais, mais pas les bastonnades. Surtout deux fois par jour. »⁶

« Certains se sentaient humiliés et avaient peur de rentrer à la maison avec le symbole parce qu'ils avaient honte, et d'autres avaient peur des châtiments corporels. Car la honte est éphémère, mais le châtiment corporel marque. »⁷

L'humiliation

Mais ici comme en Bretagne, le terme qui revient le plus souvent est « l'humiliation », citée par 58 personnes sur 81, soit 71,61 %. Nous avons vu précédemment à travers plusieurs témoignages que beaucoup jugeaient utiles ces vexations, estimant qu'elles étaient de nature

¹ Sokhna Fatou Seck, née en 1977 (SEN), enseignante-chercheuse.

² Mbacké Diagne, né en 1957 (SEN), enseignant-chercheur en linguistique.

³ Oumar Diop, né en 1958 (SEN), instituteur puis cadre à l'inspection. A appliqué le « symbole » à son premier poste, pendant cinq ans, de 1978 à 1984.

⁴ William Diatta, né en 1964 (SEN), enseignant-chercheur en biologie.

⁵ Aminata Ly, née en 1955 (SEN), cadre retraitée d'une société internationale.

⁶ Saliou Diouf, né en 1993 (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

⁷ Mamadou Wone, né en 1946 (SEN), enseignant retraité et agriculteur.

à inciter les élèves à parler français et donc à mieux réussir à l'école. Mais d'autres contributeurs ne partagent pas cette façon de voir :

« Parmi toutes les sortes de punitions c'était la plus souple car on n'était pas frappés, mais ça faisait appel à des sentiments qui ne sont pas bons non plus, comme la honte. J'en garde un mauvais souvenir car ce n'était pas très humain. Vous étiez exposée aux moqueries et ça ne finissait jamais, c'était une humiliation. Je ne me souviens pas avoir porté le symbole car je faisais partie des meilleures en français, mais j'en ai quand même été marquée. Quand je voyais tout le monde crier sur une autre élève, ça me touchait et je me disais "heureusement que ce n'est pas moi". »¹

« A l'instant où on te donne le symbole, vraiment c'est humiliant. On avait honte d'attraper le symbole »²

« Le dernier à le porter le ramenait à la maison le soir pour que chez toi on sache aussi que tu as le symbole. C'était une humiliation totale »³

« On avait peur de recevoir le symbole, vraiment, car ça nous faisait honte devant les gens. La honte a vraiment marqué beaucoup d'élèves. »⁴

La nature même de l'objet générait fatalement des moqueries, qui marquaient souvent les enfants durablement :

« Le symbole était ressenti comme une humiliation par celui qui l'avait car il portait un os autour du cou devant tout le monde. »⁵

« Personne ne voulait l'avoir car c'était un objet humiliant. »⁶

« C'était une humiliation car quand tu portes un os, tu portes quelque chose qui répugne à tout le monde. »⁷

« C'était une humiliation d'abord parce que l'on portait un os, et ensuite parce que tout le monde se moquait de toi, surtout que tu devais le ramener à la maison. »⁸

« C'était vu certainement comme une humiliation à cause de l'image du symbole, en particulier l'os. Et on devait le porter devant tous les camarades, dans la cour de récréation. L'enfant qui l'avait ne jouait pas, il se mettait à l'écart. On était très content de s'en débarrasser. J'ai moi-même été beaucoup marquée par ça. »⁹

Ceux qui en étaient affublés étaient d'autre part mortifiés car l'objet les désignait comme étant de mauvais élèves, des « nullards » :

« Le symbole était une hantise pour tous les élèves. C'était un objet dégradant, un objet de moquerie. Et c'était à coup sûr une humiliation car celui qui l'avait était vu comme "le nul", "l'idiot", "l'inintelligent", "le paresseux". »¹⁰

« La honte vient des moqueries de nos camarades mais aussi à cause du sentiment qu'on n'était pas à la hauteur des tâches scolaires. »¹¹

¹ Oumou-Dioro Ly, née en 1946 (MAU), psychologue retraitée.

² Ouleymata Ndong, née en 1965 (SEN), femme au foyer.

³ Harouna Sy, né en 1959 (SEN), sociologue, enseignant à la FASTEUF.

⁴ Mbacké Diagne, né en 1957 (SEN), enseignant-chercheur en linguistique.

⁵ Nafi Bakhom, née en 1967 (SEN), conservatrice à l'IFAN

⁶ El Hadji Mouhammadou Diouf, né en 1968 (SEN), enseignant en lycée puis chef d'inspection.

⁷ Frère Ambroise Coly, né en 1967 (SEN), professeur de collège, puis principal.

⁸ Harouna Sy, né en 1959 (SEN), sociologue, enseignant à la FASTEUF.

⁹ Sokhna Fatou Seck, née en 1977 (SEN), enseignante-chercheuse.

¹⁰ Pierre Sarr, né en 1954 (SEN), enseignant-chercheur en lettres anciennes.

¹¹ N'guessan Jérémie Kouadio, né en 1950 (CDI), professeur des universités.

« Le symbole était une humiliation, parce que ça montrait que tu étais nul. »¹

« C'était une honte d'avoir le symbole. Ça voulait dire qu'on ne travaillait pas bien. »²

« C'était une humiliation pour ceux qui avaient du mal à apprendre car ça indiquait qu'ils étaient fainéants. »³

« Tout le monde essayait d'éviter le symbole car on vivait ça comme une humiliation. Dans notre représentation on donnait le symbole à quelqu'un qui était en faute, et on n'aimait pas être en faute. »⁴

« Le symbole était ressenti comme une punition démesurée et comme une humiliation démesurée car rentrer chez soi le soir avec le symbole était une honte. On était désigné comme étant un plouc, on apparaissait comme un villageois qui ne parlait pas français. On était un plouc. »⁵

Cette honte pouvait atteindre jusqu'aux parents des enfants « fautifs » :

« Le symbole représentait une humiliation pour les parents, plus pour les parents que pour les enfants. Je n'ai moi-même pas senti cette humiliation et je n'ai pas fait porter la honte à mes parents car je ne l'ai pas porté. »⁶

« Ah oui ! C'était une honte. Certains se cachaient, certains pleuraient. Certains repartaient à la maison et ne revenaient plus. Moi-même j'ai fait des efforts surhumains pour ne pas faire honte à ma famille. »⁷

Notons enfin que, ici comme ailleurs, certains signalent que les plus jeunes souffraient de leur incapacité à se défendre face aux grands :

« La pire des choses était de ne pas pouvoir s'exprimer devant le maître. Certains grands insultaient dans leurs langue les petits pour les provoquer. Mais les petits ne pouvaient pas leur transmettre le symbole, parce qu'ils avaient peur. Et en plus ils n'avaient pas les mots pour le dire au maître. »⁸

Une méthode efficace ?

En ce qui concerne les performances de ces méthodes, nous avons vu que 50 personnes sur 81 considéraient qu'elles étaient efficaces pour apprendre le français. Pourtant, aucune étude n'a montré qu'elles donnaient de bons résultats :

« Je m'interroge toujours sur l'efficacité de ce symbole. Le suivi de cette pratique n'était pas fait, ni pour ceux qui portaient le symbole, ni pour les parents. Leur inquiétude n'était pas prise en compte. L'impact que cela pouvait avoir n'était pas suffisamment réfléchi, pas assez profondément. Les instituteurs à l'origine de ce symbole ne faisaient aucune évaluation de son efficacité. »⁹

¹ Abdoulaye Dial, né en 1945 (SEN), instituteur puis enseignant-chercheur.

² Mokhtar Sakhanokho, né en 1958 (SEN), policier en retraite, gardien d'immeuble.

³ Fatou Niassé, née en 1971 (SEN), enseignante, puis cadre à l'inspection.

⁴ El Hadji Mouhammadou Diouf, né en 1968 (SEN), enseignant en lycée puis chef d'inspection.

⁵ Mamadou Diallo, né en 1943 (SEN), professeur d'histoire à l'École normale, en retraite.

⁶ Basile Mbemba, né en 1942 (CON), comédien et conteur.

⁷ Fary Silate Ka, né en 1950 (SEN), enseignant-chercheur en linguistique retraité.

⁸ *Ibid.*

⁹ Marcel Camara, né en 1982 (SEN), éducateur spécialisé à Paris.

Et de fait, ceux qui y étaient opposés donnent des arguments montrant à l'inverse qu'elles débouchaient sur des échecs. Tout d'abord, la peur de se retrouver « symbole » au cou ou d'écooper d'une bastonnade paralysait beaucoup d'enfants qui, de la même manière qu'en Bretagne, choisissaient de rester cois :

« En règle générale, on se dit que pour forger les enfants il ne faut pas être trop tendre, et que pour pouvoir enseigner, il faut être sévère, ne pas être laxiste. Mais quand on est sous la menace des coups, on est inhibé, on se rétracte quand on sait qu'il y a le bâton à côté. »¹

« Certains préféraient ne pas parler du tout pour ne pas risquer d'avoir le symbole. »²

« On évitait de prendre le symbole ; on préférait se taire plutôt que de parler en pulaar quand on ne savait pas la réponse en français. »³

« Il y avait des enfants qui étaient bloqués et ne disaient plus rien car ils avaient peur de faire des fautes. Alors que l'erreur est formatrice. Là on faisait tout pour ne pas faire d'erreur. »⁴

Ce mutisme bloquait les enfants qui, ne pouvant ni participer ni poser de questions, n'avaient aucune chance de progresser :

« Le problème avec le symbole c'est que du coup certains ne parlaient plus du tout, ils se taisaient. Plutôt que de pousser les gens à s'exprimer, ça les bloquait et ça freinait l'expression des enfants. C'était le mauvais côté. Au lieu d'inciter les gens à parler, ça faisait parfois l'effet contraire. Je me dis aujourd'hui que ce n'était pas la bonne approche. »⁵

« Porter le symbole entraînait l'inhibition de certains. En récréation, certains avaient si peur de l'attraper qu'ils se refermaient et ne jouaient pas. Idem en classe, certains se taisaient par peur de ne pas savoir s'exprimer en français.⁶

« Le symbole ne libère pas les enfants, il les bloque. Certains élèves avaient un désir d'expression qui était bloqué dès qu'ils voyaient le symbole. Ils avaient tellement peur du symbole qu'ils ne participaient pas à la classe, ils n'avaient pas le courage de s'exprimer. Ils se taisaient aussi dans la cour tant ils avaient peur. C'est donc un inconvénient, car ça aboutit au blocage de certains. Alors que l'élève doit avoir la liberté d'expression. Il doit être dans un climat de confiance pour s'exprimer et apprendre. Si l'élève ne s'exprime que par la contrainte, il ne fait aucun progrès. Au fond, ce symbole n'avait donc pas d'utilité, au contraire. »⁷

« Ceux qui étaient en échec rentraient dans un silence et restaient de mauvais élèves. »⁸

Plusieurs évoquent d'autre part la tension que générerait la présence du « symbole » et ses effets sur l'incapacité de certains enfants à s'en détacher pour se focaliser sur le travail scolaire :

¹ Oumou-Dioro Ly, née en 1946 (MAU), psychologue retraitée.

² Mamadou Wone, né en 1946 (SEN), enseignant retraité et agriculteur.

³ Hamidou Soumaré, né en 1955 (SEN), commerçant.

⁴ Mamadou Diallo, né en 1943 (SEN), professeur d'histoire à l'École normale, en retraite.

⁵ Mamadou Hamedine Sarr (SEN), né en 1959, instituteur, puis directeur d'école, puis inspecteur. A appliqué le symbole quelques années à ses débuts en tant qu'enseignant.

⁶ Ibrahima Thioub, né en 1955 (SEN), enseignant-chercheur, en retraite.

⁷ Adama Samba Diouf, né en 1945 (SEN), instituteur et directeur d'école retraité. A lui-même pratiqué le symbole deux ans, de 1979 à 1971 en tant qu'enseignant.

⁸ Ibrahima Sarr, né en 1981 (SEN), enseignant-chercheur.

« C'étaient des situations qui déstabilisaient les élèves. Ils pensaient au symbole au point que leur concentration était réduite et qu'ils oubliaient les devoirs du jour etc. Pour moi ce symbole a été plutôt source d'angoisse, de peur et d'inquiétude, ce qui est loin de ses objectifs. »¹

« Pédagogiquement, ce n'est pas une bonne méthode car on se concentrait sur le fait de ne pas l'avoir au lieu de se concentrer sur le travail. Tu fais l'effort de trouver les mots. Il y a un blocage communicationnel. Donc tu te tais. Surtout quand on venait de villages où la langue n'était pas parlée. »²

De fait, la méthode dure ne donnait pas toujours les résultats escomptés. Ils sont en particulier nombreux au Sénégal à rapporter que des enfants abandonnaient leur scolarité à cause de ces pratiques :

« Certains maîtres étaient méchants. A force de frapper, ça décourageait certains élèves et ils finissaient par quitter l'école. Ça c'était pas bon. »³

« J'ai eu le symbole à l'école élémentaire, surtout en CE1. Ça m'a beaucoup marqué. J'ai pleuré. J'ai pleuré car je n'avais pas de grand frère qui pouvait m'encadrer à la maison. Et je m'étais lancé un défi à moi-même de réussir à l'école française. Donc pour moi ça a été vraiment dur d'avoir le symbole. J'ai même failli arrêter l'école. »⁴

« Les Peuls sont très fiers, ils ne peuvent pas comprendre qu'on les empêche de parler leur langue et certains quittaient même l'école car ils ne voulaient plus être humiliés. La pire des choses était de ne pas pouvoir s'exprimer devant le maître. Ça empêchait les élèves de communiquer, donc ils n'apprenaient pas et beaucoup abandonnaient l'école. »⁵

« Le symbole n'est pas une bonne chose pour l'expression. Beaucoup d'enfants ont été dégoûtés du français à cause de ça. Il y a même des gens, j'en ai vu, qui ont abandonné l'école à cause du symbole. C'était trop humiliant. Beaucoup ont quitté et n'ont pas pu émerger à cause de ça, à cause du français. Alors qu'ils étaient meilleurs que certains dans bien d'autres matières. »⁶

« Certains ont gardé un souvenir amer du symbole. Vous n'aviez pas le droit d'utiliser la langue que vous maîtrisez le plus, et vous deviez parler exclusivement dans une langue que vous ne maîtrisiez pas. Plusieurs ont quitté l'école à cause de ça : ils étaient faibles en classe puisqu'on était jugé surtout sur le français. Pourtant ils auraient peut-être été très bons en calcul, mais on ne le savait pas puisque le français était la matière principale et qu'ils ne le parlaient pas assez bien. Et même quand on les rencontrait après, on pensait à eux comme ceux qui avaient tout le temps le symbole. Untel ne parlait pas français donc c'était un plouc. »⁷

¹ Marcel Camara, né en 1982 (SEN), éducateur spécialisé à Paris.

² Mbacké Diagne, né en 1957 (SEN), enseignant-chercheur en linguistique.

³ Philippe Ndiaye, né en 1945 (SEN), instituteur en retraite, puis surveillant et surveillant général. A appliqué le « symbole » depuis le début de sa carrière en 1964 jusqu'en 1992.

⁴ Seydina Hamjatou Kane (SEN), né en 1958, enseignant.

⁵ Fary Silate Ka, né en 1950 (SEN), enseignant-chercheur en linguistique retraité.

⁶ El Hadji Mouhammadou Diouf (SEN), né en 1968, enseignant en lycée puis chef d'inspection.

⁷ Mamadou Diallo, né en 1943 (SEN), professeur d'histoire à l'École normale, en retraite.

Des témoins burkinabés, camerounais et gabonais rapportent les mêmes travers :

« Si l'objectif était d'amener tous les enfants à parler couramment le français, il était plutôt un symbole d'humiliation pour eux. Et certains élèves ont été tellement choqués par les moqueries qu'ils ont préféré quitter l'école. »¹

« Le fait de ne pas avoir pu parler notre langue maternelle, celle que nous maîtrisons le mieux, nous a causé un tort irréparable. Nous ne pouvions comprendre les explications et les exposés en français. Je pense que cela a contribué à l'échec scolaire de plusieurs enfants. Vivement que le programme scolaire intègre les langues maternelles. »²

« Pour les enfants des villages c'était déjà difficile d'aller à l'école car elles étaient situées à plusieurs kilomètres du lieu d'habitation. Alors une fois qu'ils avaient subi de telles humiliations, ils n'y retournaient plus, notamment les plus faibles. Et donc vous avez une génération des années 1950-1960 qui a rarement dépassé le cours élémentaire. C'est dramatique ! Mon oncle en garde un très mauvais souvenir, le symbole a été une humiliation profonde. Très jeune il a refusé de repartir à l'école. Il en parle toujours avec un sourire désabusé. »³

Et le professeur N'guessan Jérémie Kouadio, de l'université d'Abidjan en Côte d'Ivoire, affirme sans détours :

« À posteriori, on peut dire que cette pratique a été à la base de traumatismes profonds chez beaucoup d'élèves qui ont abandonné l'école pour cette raison. »⁴

Une pratique discriminante

La perception que peuvent avoir ceux qui ont réussi leurs études et ensuite leur vie professionnelle ne peut être la même que celle des témoins qui n'ont pas connu ces succès. Parmi les anciens bons élèves, certains pointent le fait que ce sont les enfants en difficulté qui contestaient le bien-fondé des méthodes coercitives d'apprentissage du français :

« C'était vu comme une punition démesurée par certains, mais pour d'autres ça leur était égal. Les meilleurs s'en fichaient. C'était presque toujours les mêmes qui avaient le symbole, c'est-à-dire ceux qui n'étaient pas bons à l'école. »⁵

« En fait, le symbole passait toujours entre les mêmes mains, celles des élèves qui avaient des difficultés. Jamais entre les mains des bons élèves, sauf quand ils se faisaient piéger. »⁶

D'autres admettent cependant que si les pratiques coercitives d'apprentissage du français ne leur ont pas nui, il n'en va pas de même pour tous :

¹ Boukari Ouédraogo, (BUR), journaliste.

² Jean-Pierre Jahengue, né en 1959 (CAM), entrepreneur.

³ Sylvère Mbondobari, enseignant-chercheur, à propos de son oncle Michel Ombina, né en 1961 au Gabon.

⁴ N'guessan Jérémie Kouadio, né en 1950 (CDI), professeur des universités.

⁵ Mamadou Wone, né en 1946 (SEN), enseignant retraité et agriculteur.

⁶ Adama Samba Diouf, né en 1945 (SEN), instituteur et directeur d'école retraité. A lui-même pratiqué le « symbole » deux ans, de 1979 à 1971 en tant qu'enseignant.

« J'en ris aujourd'hui et j'avais oublié. Ce n'est pas vraiment un mauvais souvenir car je m'en suis sorti. Mais c'est différent pour ceux qui n'ont pas connu le succès dans leurs études. Ça a été une source de blocage pour certains, qui ont été inhibés. »¹

« Je n'ai jamais eu le symbole. Ça parlait un peu français chez nous et en plus on jouait au "téléphone" en français à la maison. Je faisais partie des bons élèves et j'ai régulièrement eu des récompenses car je donnais les bonnes réponses en français : des craies, des cahiers... Je n'ai donc pas été marqué mais certains l'ont certainement été. »²

« Je n'ai pas été marqué et je n'en garde pas un mauvais souvenir. Mais l'appréciation des choses est différente selon qu'on a réussi à l'école, ou pas. Par exemple, avec un ancien copain de l'école, quand on se voit, je me moque gentiment du fait qu'il avait souvent le symbole. Il était "abonné au symbole" car il avait des difficultés à parler le français. »³

Car en réalité, le recours au « symbole » était une pratique discriminante, qui privilégiait certains élèves et entravait les enfants issus de familles éloignées des villes et de la langue française plus qu'elle ne les aidait :

« J'ai connu le symbole un tout petit peu dans deux classes, le CM1 et le CM2, mais ce n'était pas très dur pour moi. Mon père était directeur de l'école et pendant les récréés je prenais des livres de lecture dans son bureau. Pour les autres c'était beaucoup plus difficile. »⁴

« En plus de tout le reste, ça mettait mal à l'aise les enfants qui ne parlaient pas français en famille. Il y avait donc une discrimination : les familles plus aisées parlaient français et les plus modestes souffraient plus. »⁵

« Je n'ai moi-même pas été tellement marqué, mais c'était quand même gênant d'avoir des amis qui étaient humiliés, alors qu'on s'était rendu compte qu'ils étaient bons ailleurs. Et ce n'était pas de leur faute, ça dépendait de leur milieu familial. Ce n'est jamais la faute d'un nullard, on n'est pas nul par choix. »⁶

Au bout du compte, le sociolinguiste Ibrahima Sarr, de l'université Gaston Berger à Saint-Louis, constate que la méthode du « symbole » ne présentait en réalité pas d'intérêt, ni pour les bons ni pour les mauvais élèves :

« Non, le symbole n'est pas une bonne méthode car ça n'a pas permis à ceux qui le portaient tous les jours d'être bons en français. Et ce n'est pas non plus ce qui a permis à ceux qui étaient bons de réussir. »⁷

¹ Pierre Sarr, né en 1954 (SEN), enseignant-chercheur en lettres anciennes.

² Yakhya Sangare, né en 1949 (SEN), receveur des Postes retraité.

³ Boubacar Niane, né en 1949 (SEN), instituteur de 1970 à 1980 environ, puis enseignant-chercheur. A pratiqué le « symbole » les années où il était enseignant dans le primaire.

⁴ Fatou Niasse, née en 1971 (SEN), enseignante, puis cadre à l'inspection.

⁵ Nestor Fall, né en 1995 (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

⁶ Mamadou Diallo, né en 1943, Dakar (SEN), professeur d'histoire à l'École normale, en retraite.

⁷ Ibrahima Sarr, né en 1981 (SEN), enseignant-chercheur.

2.3.5.3. Position et implication des parents

Il nous reste à examiner la façon dont la troisième composante du dispositif, à savoir les parents, percevaient ces méthodes d'apprentissage du français, et comment ils réagissaient lorsque leurs propres enfants en étaient victimes. Ici encore, les similitudes entre la Bretagne et l'Afrique sont nombreuses, même si l'on observe quelques spécificités.

2.3.5.3.1. En Bretagne

Précisons que, dans la péninsule armoricaine, la question sur l'attitude des parents face à ces méthodes éducatives n'ayant pas été posée par tous les collecteurs, les réponses sont partielles, comme c'est le cas pour la plupart des autres thèmes abordés. Parmi les personnes ayant connu le « symbole » ou les punitions, ils sont 98 à s'être exprimés à ce sujet.

2.3.5.3.1.1. Une large approbation du système

Une bonne partie des témoins (35) déclarent que les enfants ne signalaient pas qu'ils avaient été punis pour avoir parlé breton lorsqu'ils rentraient à la maison :

« Les parents ne savaient pas, ils ne venaient jamais à l'école. »¹

« Les parents ne se mêlaient pas de ça. On ne disait pas qu'on était retenu. »²

« Le père n'était pas au courant des punitions. »³

« Parfois on disait des mensonges quand on rentrait à la maison, qu'on était restées s'amuser (...). Parfois on était obligées de dire qu'on avait été punies. »⁴

« Pour ma part, pour ne pas avoir d'histoires, j'évitais d'en parler dans la mesure du possible. »⁵

« On n'avait pas intérêt à le dire. L'école c'était tout, c'était ce qui permettait de sortir de sa condition, c'était l'avenir. Ce n'était donc pas bien de ne pas réussir à l'école. »⁶

« On le cachait aux parents, mon père était sévère. »⁷

« On ne disait pas aux parents parce qu'on serait grondés. »⁸

La raison principale évoquée pour ne pas informer les parents était assurément la peur de recevoir une seconde punition de leur main :

« On ne disait rien aux parents, on ne le leur disait pas. Car tu aurais pris une "tournée", donc on préférait garder le silence. »⁹

« Mes parents étaient fiers parce qu'ils pensaient qu'on savait le français. On ne pouvait pas le dire [qu'on avait été punies pour le breton], car sinon on aurait eu une autre

¹ Marie Jacq, née en 1926, questionnaire Rozenn Milin.

² Henri Pennamen, né en 1920, questionnaire Gérard Prémel.

³ Jeanne Le Faou, née en 1919, questionnaire Gérard Prémel.

⁴ Agnès Garrec, née en 1938, transcription d'enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

⁵ Jean Le Du, né en 1939, in *Facéties de chenapans*, imprimerie Ouestelio, 2019, p.

⁶ MAB, née en 1913, questionnaire Rozenn Milin, rempli par sa fille.

⁷ Joséphine Darcel, née en 1938, questionnaire Rozenn Milin.

⁸ LG, née en 1928, enregistrement Pierre-Yves Kersulec. Traduit du breton.

⁹ Jean Le Bleiz et ses frères, nés vers 1915, transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

punition une fois à la maison. Qu'est-ce qu'on aurait dit ? On ne pouvait pas dire qu'on n'avait pas su nos leçons puisque ce n'était pas ça le problème. »¹

« On ne leur disait pas ! Car ils étaient d'accord avec les enseignants, si bien qu'on aurait été punis une deuxième fois ! »²

« Je n'en parlais surtout pas à mes parents qui auraient redoublé la punition. »³

« Il ne serait pas venu aux parents l'idée d'intervenir à l'école, D'ailleurs nous ne disions pas un mot à la maison des traitements subis par peur d'être de nouveau punis. »⁴

« Si on se plaignait à la maison du maître d'école, on récoltait une autre punition de la part des parents. »⁵

« Et en plus, il (celui qui avait le symbole) était sûr de ramasser le soir à la maison. Les parents voulaient que leurs enfants apprennent bien le français pour avoir le certificat. »⁶

Mais il n'était pas toujours suffisant de s'abstenir de se plaindre, le simple fait de rentrer tard à la maison indiquait que l'on avait reçu une punition à l'école :

« Celui qui avait été puni rentrait chez lui en retard, et donc les parents savaient. Et ils lui donnaient une double punition. »⁷

« Rentrer tard à la maison après l'école signifiait qu'on avait probablement reçu une punition de l'instituteur. Alors les parents en rajoutaient une ! C'était un cercle vicieux perturbant pour des enfants. »⁸

De fait, plusieurs témoins indiquent avoir écopé d'une seconde punition lorsque leurs parents découvraient qu'ils avaient été sanctionnés à l'école :

« Puni à l'école, et encore puni en rentrant à la maison ! »⁹

« Tout le temps où j'ai été à l'école, j'étais quatre ou cinq fois par semaine en pénitence parce que je parlais breton. Je m'en foutais, tout ça m'était égal, tous les soirs en pénitence. Et à cause de ça j'avais souvent plusieurs gifles de ma mère. »¹⁰

« Nous attrapions une raclée quand nous arrivions à la maison si nous avions la vache avec nous, hein : "Vous n'avez pas eu la vache aujourd'hui ? - Non, non, non, je n'ai pas parlé breton, moi !" »¹¹

Et Pierre-Jakez Hélias confirme, en donnant une bonne description du processus et des raisons pour lesquelles les parents étaient si sévères :

« La seconde punition, après celle de l'instituteur, nous vient d'eux. Ils font le sacrifice d'envoyer leurs enfants à l'école pour apprendre le français oral ou écrit alors qu'ils en ont souvent besoin à la maison pour garder les vaches ou les frères et sœurs. Le travail des petits est donc de s'appliquer au français. En parlant breton, ils boudent ce travail, ils rechignent à la peine, ils s'amusent. Que mérite quelqu'un qui s'amuse au lieu de

¹ Berthe Jaouen, née en 1920, transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

² Joseph Derrien, né en 1938, questionnaire Rozenn Milin

³ Jean-Luc Lacquittant, né en 1939, questionnaire Rozenn Milin.

⁴ Jo Kermaal, né en 1945, questionnaire Rozenn Milin.

⁵ Hernin Collet, né en 1915, questionnaire Gérard Prémel

⁶ Agriculteur de Plovan, né en 1921, témoignage recueilli par Régine Rocuet, in Fañch Élégôët, *Les paysans parlent*, Tud Ha Bro n°2, Plouguerneau, 1979, pp. 72-73.

⁷ Jean Hourmant, né en 1927, Plonévez-du-Faou (SF). Questionnaire Rozenn Milin.

⁸ Émile Guillou, né en 1929, questionnaire Rozenn Milin rempli par son fils Germain Guillou.

⁹ Guillaume Querellou, né en 1922, témoignage de son fils Joël Querellou.

¹⁰ Jean Pouliquen, né en 1914, enregistrement Miakel Madeg. Traduit du breton.

¹¹ Louise P., née en 1926, enregistrement Adrien Desseigne. Traduit du breton.

travailler, s'il vous plaît ? Une bonne correction pour lui apprendre à vivre. Par conséquent le vachard qui rentre à la maison doit s'attendre à recevoir une raclée assortie d'un discours en breton. Que les parents soient Blancs ou Rouges, il n'y coupera pas. »¹

En effet, plus du tiers des témoins, soit 33 d'entre eux, affirment que les parents approuvaient en tous points les méthodes punitives appliquées pour contraindre les enfants à parler français. Tout d'abord, les maîtres conservaient à l'époque un grand prestige dans les campagnes, et l'on estimait qu'ils avaient toujours raison, par principe :

« On trouvait aussi ça normal : le maître savait ce qu'il faisait. »²

« Mon père disait que la maîtresse savait ce qu'elle faisait. »³

« Le maître avait raison ! »⁴

« Le maître en général a toujours raison ! »⁵

« Pas question de critiquer les instituteurs, qui, à cette époque-là, étaient TRES respectés. »⁶

« Il y avait une gêne [face aux sanctions], mais aussi une acceptation du grand rôle du maître. »⁷

Par ailleurs, on considérait que les châtiments, y compris les plus sévères, faisaient partie de tout apprentissage et qu'il n'y avait donc rien à y redire :

« Pour les parents, avoir des punitions à l'école, c'était normal. »⁸

« Les parents étaient plutôt pour les punitions, "pour apprendre", et toujours d'accord pour renforcer l'autorité de l'école. »⁹

« On trouvait ça normal, même le curé ! On te disait "c'est bien fait. Tu as fait quelque chose qu'il ne fallait pas". »¹⁰

« Ils trouvaient que les sanctions étaient dures, des fois, mais que c'était normal. »¹¹

« Tout le monde trouvait ces sanctions justifiées. Les parents pensaient qu'il fallait absolument apprendre le français. »¹²

« Les parents trouvaient ces sanctions normales. Ils trouvaient ça valable pour le futur, que nous apprenions le français. »¹³

« Ils pensaient que c'était le seul moyen d'apprendre le français. Et c'était nécessaire d'apprendre le français. »¹⁴

¹ Pierre-Jakez Hélias, in *Le cheval d'orgueil*, Collection Terre Humaine, Plon, 1975, pp. 211 et 213.

² Yves Dénès, né en 1913, questionnaire Gérard Prémel.

³ Yvonne Briand, née en 1926, *ibid.*

⁴ Angèle Jacq, née en 1937, Landudal (SF), questionnaire Rozenn Milin.

⁵ Marcel Kersual, né en 1939, Pouldreuzic, questionnaire Rozenn Milin.

⁶ Yves Géléoc, né en 1926, questionnaire Rozenn Milin rempli par son fils Bernez Géléoc. NB : les majuscules dans « TRES » sont reproduites telles qu'elles ont été notées dans le questionnaire.

⁷ Yann Puillandre, né en 1936, questionnaire Gérard Prémel.

⁸ Julia Choquer, née en 1912, *ibid.*

⁹ Marie Auffret, née en 1914, *ibid.*

¹⁰ Marie Amghar, née en 1912, *ibid.*

¹¹ Yvonne Gourlaouen, née en 1926, *ibid.*

¹² Marie-Eugénie Cozic, née en 1907, *ibid.*

¹³ Emmanuel Le Serrec, né en 1921, *ibid.*

¹⁴ Marie Larzul, née en 1928, *ibid.*

Plusieurs réclamaient même plus de sévérité, estimant que l'on n'apprend bien qu'avec des méthodes dures :

« La famille était satisfaite quand les instituteurs étaient sévères. »¹

« Les punitions étaient bien comprises. On encourageait leurs punitions. »²

« Tout le monde était content du système très autoritaire des enseignants et l'encourageait. On ne pouvait jamais être assez sévère. »³

« Dans la petite classe la maîtresse tapait. Les parents disaient : "il faut les dresser". »⁴

« J'ai fait 4 ans à l'école du bourg. C'est là que j'ai appris les rudiments, comme on dit. J'étais bon élève, je plaisais beaucoup à Mr Boudier : il venait souvent à la maison pour parler avec mes parents, et leur apporter mes notes. Mais pourtant, mon père lui reprochait de ne pas me tenir suffisamment de telle sorte que je parle français. »⁵

Pour le reste, une douzaine de personnes dépeignent des parents fatalistes, voire soumis à l'autorité que représentait le maître d'école :

« Ils étaient obligés d'accepter. »⁶

« Tout le monde acceptait. Les parents ne s'occupaient pas de la scolarité. »⁷

« Ils ne disaient rien, ils prenaient ça pour une fatalité. »⁸

« Les parents savaient que ça existait mais ne disaient rien car c'était comme ça et c'était une bonne école. »⁹

« Les parents ne prenaient pas la défense des enfants. Soumission ! »¹⁰

Ils étaient par ailleurs impuissants car, n'ayant pas beaucoup fréquenté l'école eux-mêmes, ils n'étaient pas en mesure d'accompagner la scolarité de leurs enfants :

« On te disait : "Où est-ce que tu es resté encore, mon garçon ? Tu as encore été en punition !" Si tu leur disais que tu avais eu la vache, ils ne comprenaient pas, ils pensaient que tu n'avais pas fait tes devoirs ou quelque chose comme ça. A l'époque les enfants n'étaient pas aussi suivis par leurs parents. Les miens, en tous cas, ne m'ont pas suivi comme j'ai suivi mes enfants, puisqu'ils n'avaient pas assez d'instruction pour nous suivre. »¹¹

Et quand Andrev Daniel demande à un autre de ses interlocuteurs ce que disaient ses parents quand il rentrait à la maison avec « la vache », il répond simplement :

« Rien, qu'auraient-ils pu dire ? »¹²

L'adhésion, ou la soumission, de beaucoup de parents à un système aussi dur et aussi discriminant pour leurs enfants ne manque pas de surprendre, même lorsque l'on considère

¹ Francine Guégan, née en 1920, *ibid.*

² PLB, né en 1921, Mellionec (CdA), *ibid.*

³ Félicien Palaric, né en 1912, *ibid.*

⁴ Jean-Marie Pont, né en 1920, *ibid.*

⁵ Fransez Taldir-Jaffrenou, In Taldir-Jaffrenou, *Eñvorennoù yaouankiz*, Hor Yezh, Lesneven, 1985, p. 30. Traduit du breton.

⁶ Jeanne Person, née en 1915, questionnaire Gérard Prémel.

⁷ Jean Salaün, né en 1919, *ibid.*

⁸ François Le Gall, né en 1940, questionnaire Rozenn Milin, rempli par sa fille.

⁹ Goulven Le Bars, né en 1925, enregistrement et questionnaire Rozenn Milin.

¹⁰ Joséphine Le Fourn, née en 1913, questionnaire Rozenn Milin, rempli par sa fille Rosa Begoc.

¹¹ Albert Quénet, né en 1928, transcription d'enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

¹² Pierre Tanniou, né en 1912, *ibid.*

qu'une grande sévérité était de rigueur dans la plupart des écoles de l'époque. Car comme plusieurs l'ont souligné, la faute commise par ceux qui étaient punis n'était pas d'avoir mal travaillé ou commis des bêtises, elle était simplement d'avoir laissé échapper quelques mots dans leur langue maternelle. La raison de cette acceptation est à chercher dans le fait que les classes sociales concernées étaient essentiellement celles situées en bas de l'échelle. Peu instruites, elles en étaient venues, à force d'être soumises à un dénigrement continu, à déprécier leur propre langue et à intégrer le discours ambiant depuis des décennies, selon lequel les langues vernaculaires comme le breton étaient inférieures. C'est le cas, par exemple, de cette femme née en 1918 dont les parents voulaient que les enfants apprennent le français « pour qu'on ne soit pas aussi "bêtes" qu'eux »¹, ou de cet agriculteur né en 1931, qui déclare :

« Ils étaient d'accord avec le système et disaient qu'il fallait apprendre le français parce que parler breton c'était être "attardé". »²

La honte et le sentiment d'infériorité ressortent ainsi régulièrement :

« Mes parents ne disaient rien. Tu avais honte de le dire [que tu avais eu la vache]. »³

« C'était comme ça partout ! Enfin, partout, à Ploemel c'était comme ça. A Crac'h on faisait ça aussi, puisque ma mère était de Crac'h, à Locoal-Mendon aussi, Louis Kermorvan disait la même chose. Alors que pouvaient-ils dire ? Leur culture était méprisée, et il fallait apprendre la culture de la France. »⁴

Enfin, certains ne se mêlaient guère des questions scolaires, soit qu'ils n'avaient pas la capacité de le faire, soit que le travail ne leur en laissait guère le loisir :

« Les parents ne s'occupaient pas de ça. Ils ne s'occupaient pas de ce que faisaient les enfants à l'école. Chacun devait se débrouiller. »⁵

« Ils n'étaient pas intéressés par ça, même. Ils étaient plus intéressés à leur dire "il est temps d'aller chercher les vaches", quand ils rentraient à la maison. »⁶

« Les parents ne savaient pas ce qui se passait à l'école et n'y tenaient pas. »⁷

« Ma mère ne parle pas du tout français, mon père très peu. On doit apprendre le français pour se débrouiller plus tard, mais les parents étaient assez indifférents malgré tout à l'école. »⁸

2.3.5.3.1.2. Quelques cas d'opposition

Ils n'étaient pas tous aussi prompts à se couler dans le moule, il s'en trouve tout de même quelques-uns (9 sur 98) pour indiquer que leurs parents se sont opposés au système, parfois avec quelques succès, plus souvent sans que cela ne fasse d'effet :

¹ ALR, née en 1918, transcription enregistrement Klaoda an Du. Traduit du breton. Le terme « bête » est utilisé en français par le témoin.

² Yves-Marie Bleunven, né en 1931, questionnaire Rozenn Milin. Traduit du breton.

³ Pierre Struillou, né en 1914, *ibid.*

⁴ André Le Meut sur son père Jean Le Meut, né en 1925, vidéo et questionnaire Rozenn Milin. Traduit du breton.

⁵ Pierre-Marie Bourdon, né en 1937, questionnaire Gérard Prémel.

⁶ Corentin Andro, né en 1916, transcription d'enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

⁷ Jeanne Jacq, née en 1924, questionnaire Rozenn Milin.

⁸ Céline Le Clec'h, née en 1927, questionnaire Gérard Prémel.

« J'avais été attrapée à parler breton, et on m'avait mis le bonnet d'âne. Mais on m'attendait à la maison pour travailler, et j'étais rentrée tard puisqu'on m'avait gardée en punition jusqu'à 5 heures peut-être, alors que l'école finissait à 2 heures. Quand je suis rentrée à la maison, j'ai dû dire que j'avais été en punition, qu'on m'avait mis le bonnet d'âne, et que tout le monde s'était moqué de moi : "le bonnet d'âne"... Les jours suivants, alors, mon père est allé au bourg voir les sœurs, et la sœur lui a dit :

"Ah, François, comment va votre fille ? Vous allez bien ?" ‘

- Oui, il lui dit, elle va bien, il lui dit, puisqu'elle a eu le bonnet d'âne hier. Oui, bien, sûrement..."

Et il s'était plaint, (...) il avait donc rouspété les sœurs, et il leur avait dit de mettre le bonnet de côté. Il leur avait dit de jeter le bonnet d'âne, oui. Et il avait été jeté. »¹

« J'ai souvent porté "la vache" : je me souviens avoir eu le sabot, la claque, la plaque de bois. Peut-être mettais-je quelque bravade à parler breton exprès ! Je savais que non seulement je ne serais pas critiquée à la maison, mais au contraire soutenue, car ce que mes parents critiquaient, c'était cet odieux système, et non celles qui avaient à le subir. »²

« Moi j'ai été punie parce que je parlais breton ! Ah oui, par l'institutrice, qui était une Alsacienne ! (...) Et on m'avait donné un papier à remettre à ma mère pour qu'elle vienne la voir, parce que je parlais parfois breton. Mais il y en avait d'autres que moi qui ne parlaient pas encore français ! Et ma mère lui avait dit : "mais comment faire, puisque ma belle-mère ne parle pas français, elle n'est pas capable !" Et après c'était allé plus loin, et elle lui avait dit de fermer sa bouche, que ce n'était pas nécessaire de me mettre au coin parce que je parlais breton, puisque je ne savais pas le français. »³

Mais les interventions des parents ne suffisent pas toujours à changer le cours des choses :

« Quand ils entendaient les enfants parler breton dans la cour ils les frappaient, même s'ils étaient tout jeunes. Et ils ne faisaient pas semblant de taper. Au point que le père est allé un jour voir le maître pour lui demander pourquoi il tapait si fort. Mais ça n'avait pas suffi à leur faire changer de pédagogie ! »⁴

Dans les années 1960 encore, les instituteurs pouvaient faire la sourde oreille lorsqu'un père venait se plaindre de ce que l'on faisait porter à sa fille deux sabots suspendus autour du cou :

« Au début je n'osais pas en parler à la maison, et après j'en ai parlé. Pour mes parents c'était normal que tu parles breton à l'école parce que c'était la langue de la famille. Mon père n'était pas d'accord et il était en colère quand il savait qu'on avait eu le sabot dans la journée. On n'avait pas de moyen de locomotion donc il ne pouvait pas aller voir l'insti'. Quand il faisait des mots, les instits lisaient (quand c'était lu) et c'était mis à la poubelle. »⁵

¹ Mme Cloître, née en 1908, enregistrement Yann Meur, déposé à Dastum. Traduit du breton.

² Maryvonne Quéméré-Jaouen, née en 1910, texte publié dans le bulletin de l'association *Foenn-Izella* n° 20.

³ MFK, née en 1932, enregistrement CRBC.

⁴ Marcel Pennec, né en 1925, notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁵ JM, née en 1958, questionnaire Rozenn Milin.

2.3.5.3.2. En Afrique

Dans les différents pays de l'A.-O.F. où des témoignages ont été collectés, ils sont 75 à avoir commenté l'attitude des parents.

2.3.5.3.2.1. Entre méconnaissance et approbation

Ils sont 27 informateurs à déclarer que les pères et mères n'étaient pas informés des sanctions endurées par leurs enfants pour avoir parlé leur langue, soit un peu plus du tiers des contributeurs, une proportion similaire à ce qu'elle était en Bretagne.

Certains ne donnent pas plus de précisions : « Les parents n'étaient pas mis au courant. »¹, « A ma connaissance ils ne le savaient pas »², « Ils n'étaient pas informés »³, « On ne le leur disait pas »⁴, « Tous n'étaient pas au courant. »⁵, « Certains ne savaient pas. »⁶, etc.

D'autres décrivent des parents n'ayant pas été scolarisés eux-mêmes et ne se mêlant pas de ce qui se passait à l'école :

« Ils étaient un peu éloignés de tout ça, donc ils ne savaient pas. »⁷

« Ils n'étaient pas informés. Le français n'était pas développé en ce temps-là et beaucoup de parents ne le parlaient pas. »⁸

« A l'époque où j'étais petit, rares étaient les parents qui mettaient leurs enfants à l'école, et ils ne connaissaient pas le symbole, ils ne savaient pas ce que c'était. La majorité des familles l'ignoraient. »⁹

« Mes parents ne comprenaient même pas de quoi il s'agissait car ils ne parlaient pas français et ils ne pensaient pas que le français était si important. Ça ne posait donc pas problème. Et puis je cachais le symbole. »¹⁰

Plusieurs précisent de même qu'ils dissimulaient l'objet quand ils rentraient chez eux :

« On cachait le symbole, les parents ne savaient même pas qu'on l'avait. »¹¹

« Certains ne le ramenaient pas chez eux, ils le cachaient. »¹²

¹ Ibrahima Thioub, né en 1955 (SEN), enseignant-chercheur, en retraite ; Mokhtar Sakhanokho, né en 1958, policier en retraite, gardien d'immeuble ; Ibrahima Ndiaye, né en 1971, chauffeur.

² Amadou Fall, né en 1951 (SEN), enseignant-chercheur, en retraite.

³ Babacar Sy Diop, né en 1938 (SEN), instituteur retraité ; Olivier Bidounga, né en 1941 (CON), retraité.

⁴ Saliou Ndour, né en 1957 (SEN), professeur à l'université de Saint-Louis.

⁵ Hamidou Soumaré, né en 1955 (SEN), commerçant.

⁶ El Hadji Mouhammadou Diouf, né en 1968 (SEN), enseignant en lycée puis chef d'inspection.

⁷ Mbacké Diagne, né en 1957 (SEN), enseignant-chercheur en linguistique.

⁸ Abdoulaye Dial, né en 1945 (SEN), instituteur puis enseignant-chercheur.

⁹ Adama Samba Diouf, né en 1945 (SEN), instituteur et directeur d'école retraité. A lui-même pratiqué le « symbole » deux ans, de 1979 à 1971 en tant qu'enseignant.

¹⁰ Nestor Fall, né en 1995 (GAM), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

¹¹ Bécaye Sakho, né en 1954 (SEN), inspecteur de l'éducation en retraite ; El Hadj Mamadou Moussa Ba, né en 1963 (MAU), instituteur.

¹² Mamadou Wone né en 1946 (SEN), enseignant retraité et agriculteur.

« Des fois, avant d'arriver à la maison on cachait le symbole, donc ils ne savaient pas forcément. »¹

« On n'osait pas le montrer aux parents car ils auraient été très fâchés, donc on le cachait. »²

« Avant de rentrer chez toi, tu allais cacher l'os pour ne pas qu'il arrive à la maison, parce que sinon tu serais grondé par tes parents. »³

« Certains enfants cachaient le symbole pour ne pas que les parents sachent qu'ils avaient été punis à l'école, pour éviter d'être grondés parce qu'ils ne travaillaient pas bien. A l'époque, être instituteur était prestigieux. »⁴

En effet, ici aussi, la crainte d'une punition supplémentaire incitait parfois à rester discret :

« Les parents n'étaient pas informés car les enfants auraient écopé d'une double punition. »⁵

« On ne leur disait sans doute pas, parce que quand on était puni, si les parents le savaient, ils nous punissaient à leur tour. »⁶

« On cachait la chose pour éviter la double punition, car ils n'auraient sans doute pas été contents. »⁷

On trouve par ailleurs 21 témoignages, soit 28 % des avis exprimés (un peu moins qu'en Bretagne où ils étaient près de de 37 %), attestant que les parents cautionnaient les sanctions infligées pour avoir parlé en langue locale plutôt qu'en français :

« Dans leur majorité, ils approuvaient toutes les punitions administrées à l'école, y compris le port du symbole. »⁸

« Ils encourageaient les maîtresses à être dures, et ils les remerciaient quand elles l'étaient car elles nous éduquaient bien. »⁹

« Ils disaient que c'était bien fait pour l'enfant. Que c'était bien de le punir. »¹⁰

« Ils étaient toujours contents de cette pratique. »¹¹

« Une partie des parents était totalement d'accord avec le symbole et les sanctions, sans la moindre question. »¹²

De fait, 5 témoins attestent qu'ils étaient punis également à la maison quand leur parents découvraient qu'ils avaient été sanctionnés à l'école :

« Comme on devait rapporter le symbole à la maison, les parents comprenaient bien ce qui s'était passé quand ils voyaient l'os pendu autour du cou. Ils pensaient que l'enfant n'avait pas travaillé, ils donnaient raison au maître, et parfois on recevait une double correction. »¹³

¹ Mamadou Coly Senghor né en 1977 (SEN), instituteur.

² Oumar Diop, né en 1958 (SEN), payeur à l'inspection de Podor.

³ Gilbertia Bassène, née vers 1970 (SEN), ménagère.

⁴ Moussa Sow, né en 1969 (SEN), instituteur et animateur radio.

⁵ Ibou Diallo, né en 1945 (SEN), professeur d'histoire retraité.

⁶ Aminata Ly, née en 1955 (SEN), cadre retraitée d'une société internationale.

⁷ Matar Seck, né en 1959 (SEN), enseignant-chercheur.

⁸ N'guessan Jérémie Kouadio, né en 1950 (CDI), professeur des universités.

⁹ Sera Mbodji, née en 1959 (SEN), transitaire au port et à l'aéroport, puis femme au foyer.

¹⁰ Ousmane Diao, né en 1977 (SEN), enseignant-chercheur.

¹¹ Alassane Woissy Wone, né en 1987 (MAU), enseignant.

¹² Marcel Camara, né en 1982 (SEN), éducateur spécialisé à Paris.

¹³ Pierre Sarr, né en 1954 (SEN), enseignant-chercheur en lettres anciennes.

« Certains parents punissaient leur enfant s'il rapportait le symbole à la maison car pour eux c'est comme s'ils n'avaient pas travaillé à l'école. »¹

« Ils grondaient : "tu n'as pas honte !" Et on recevait une autre punition. Surtout quand un frère ou une sœur racontait ce qui s'était passé. »²

« On se faisait réprimander et on pouvait recevoir une deuxième correction, surtout si on avait souvent le symbole, car c'était vu comme un signe de fainéantise. »³

« Les parents n'étaient pas contents. On se faisait gronder, voire frapper selon les maisons. »⁴

Dans 6 autres cas les personnes interrogées évoquent simplement des remontrances, plus ou moins sévères, et occasionnellement la colère des parents :

« Ils étaient fâchés. »⁵

« On se faisait un peu gronder. »⁶

« Ils grondaient les enfants : "comment se fait-il que tu ramènes ça ?..." »⁷

« On te grondait un peu. Mais je n'ai pas de souvenir d'avoir été frappée pour ça. »⁸

« Si les parents savaient, ils grondaient : "tu dois éviter ça", "tu n'as pas honte"... Mais ils ne les frappaient pas. »⁹

« Ils étaient fâchés car ils comprenaient que tu ne suivais pas et que tu étais bavard en classe. »¹⁰

D'autres optaient pour les moqueries :

« On se moquait de toi à la maison. »¹¹

« Les parents se moquaient un peu de leur enfant quand il ramenait le symbole à la maison. »¹²

« Ils se moquaient de toi à cause de l'os autour du cou, ils n'étaient pas contents et ils te grondaient parce que tu n'avais pas bien travaillé. »¹³

« Les parents ne s'occupaient pas de ça, mais ceux qui savaient se moquaient de leurs enfants : "vraiment, tu ne sais pas le français... !". »¹⁴

« Mon père se moquait de moi aussi, car il avait fait trois ans d'école et parlait mieux français que moi. »¹⁵

Quelques uns, enfin, ne s'en préoccupaient guère :

« Les sanctions pour avoir parlé sereer étaient le cadet de leur souci. Il n'y avait pas de double punition à la maison. »¹⁶

¹ Tidiane Diakité, né en 1944 (MAL), enseignant en retraite.

² Oumou-Dioro Ly, née en 1946 (MAU), psychologue retraitée.

³ William Diatta, né en 1964 (SEN), enseignant-chercheur.

⁴ Pierre Diarra, né en 1951 (MAL), responsable de formation et enseignant d'université à Paris.

⁵ Eleine Epsemeye Bonyohè, née en 1959 (CAM).

⁶ Alain-Christian Bassène, né en 1976 (SEN), enseignant-chercheur.

⁷ Bénédicte Gning, née en 1959 (SEN), secrétaire en établissement scolaire.

⁸ Sokhna Fatou Seck, née en 1977 (SEN), enseignante-chercheuse.

⁹ Mamadou Wone, né en 1946 (SEN), enseignant retraité et agriculteur.

¹⁰ El Hadj Oumar Baba Sarr, né en 1999 (SEN), élève de Terminale au moment de l'enquête en 2017.

¹¹ Kiala Yebele Rasinda, né vers 1950 (GAB).

¹² Harouna Sy, sociologue, enseignant à la FASTEUF.

¹³ Etienne Ndong, né en 1945 (SEN), instituteur retraité.

¹⁴ Sydia Sy, né en 1983 (SEN), directeur de centre culturel.

¹⁵ Saliou Diouf, né en 1993 (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

¹⁶ Philippe Ndiaye, né en 1945 (SEN), instituteur en retraite, puis surveillant et surveillant général. A appliqué le « symbole » depuis le début de sa carrière en 1964 jusqu'en 1992.

2.3.5.3.2.2. Le maître a toujours raison

Les arguments évoqués pour justifier cette approbation sont peu ou prou les mêmes qu'en Bretagne, à commencer par la conviction que le maître a toujours raison :

« Pour eux, tout ce qui venait du maître était bon. »¹

« Jamais un parent ne viendrait se plaindre au maître. Si tu avais été puni, les parents pensaient que c'était bien. Pas comme maintenant. »²

« De toute façon, le maître avait toujours raison. C'était à l'époque un personnage important. Rares étaient les parents qui se plaignaient. »³

« Ils respectaient la discipline des maîtres. »⁴

« Les parents soutenaient l'action du maître. »⁵

« Ils félicitaient le maître quand leur enfant était puni pour avoir parlé en langue maternelle. »⁶

Ici aussi, le prestige des instituteurs était doublé de la conviction que les sanctions étaient nécessaires pour bien apprendre, et là était bien le but de la scolarisation :

« Ils pensaient que c'était éducatif, c'était pour les éduquer, leur apprendre le français. Et il fallait bien apprendre. »⁷

« Ils ne disaient rien contre les sanctions. Pour eux, il fallait apprendre. »⁸

« Mon père était d'accord avec le symbole car il voulait qu'on puisse maîtriser le français. »⁹

« Ça ne leur posait pas problème car c'était pour l'éducation des enfants. »¹⁰

« Ils étaient contents de savoir qu'on avait puni l'enfant pour n'avoir pas parlé français, parce qu'ils l'avaient envoyé à l'école pour apprendre. »¹¹

« Certains se sentaient fâchés contre leur enfant parce qu'il ne faisait pas les efforts pour parler le français alors qu'ils allaient à l'école pour ça. »¹²

« Les parents n'étaient pas contents quand leurs enfants étaient punis pour avoir parlé leur langue, car ils les poussaient à apprendre. Sinon ce n'était pas la peine d'aller à l'école. »¹³

Et en Afrique comme en Bretagne, on considérait qu'il fallait maîtriser le français pour réussir sa vie professionnelle et sociale. Les méthodes dures étaient donc acceptées :

¹ Abdourahmane Niang, né en 1942 (SEN), enseignant retraité.

² Babacar Diouf, né en 1960 (SEN), vigile.

³ Ibrahima Thiam, né en 1970 (SEN), enseignant-chercheur en patrimoine culturel.

⁴ Michel Ombina, né en 1961 (GAB).

⁵ Bibiane Aimée Wandji, née en 1979 (CAM), médecin.

⁶ Roméo Tchuisseu, né en 1987 (CAM), infirmier.

⁷ Maouloud Fall, né en 1976 (SEN), instituteur et directeur d'école.

⁸ Etienne Ndong, né en 1945 (SEN), instituteur retraité.

⁹ Saliou Diouf, né en 1993 (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

¹⁰ Fatou Niasse, née en 1971 (SEN), enseignante puis cadre à l'inspection.

¹¹ Jean-René Djobia, né en 1957 (CAM), enseignant en lycée.

¹² Bill Jepherson Malou, né en 1993 (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

¹³ Yakhya Sangare, né en 1949 (SEN), receveur des postes retraité.

« Mon tuteur était favorable à ces pratiques car il était un ami du maître, d'une part, et d'autre part il voulait que je réussisse dans la vie. »¹

« Mon père, qui n'avait pas eu lui-même la chance d'aller à l'école, m'a donné comme argument pour m'inciter à bien étudier : "c'est ceux qui savent lire et écrire qui commandent". Car il avait vécu ça à l'armée. "Pour ça, il faut réussir à l'école, non seulement pour bien gagner sa vie, mais aussi pour commander. Donc si tu veux bien vivre plus tard, il faut que tu acceptes les contraintes".»²

« Mes parents citaient souvent le secrétaire du commandant comme modèle à copier, car il avait réussi ! »³

2.3.5.3.2.3. Entre acceptation et (rare) contestation

Un sentiment d'impuissance et d'acceptation fataliste, moins présent qu'en Bretagne, ressort par ailleurs chez quelques parents, principalement au Cameroun et en Côte d'Ivoire :

« Les parents étaient impuissants devant la discipline de l'école. »⁴

« Ils étaient passifs devant ces sanctions. »⁵

« Ils ne s'opposaient pas. Ils n'avaient pas été à l'école, donc ils ignoraient la chose. Et s'ils avaient été à l'école ils pouvaient comprendre. »⁶

« Arrivé à la maison, tes parents te demandaient : "mais pourquoi est-ce qu'aujourd'hui après l'école tu es revenu avec cette grosse chaîne au cou ?" Tu ne pouvais pas répondre autre chose que de dire que tu avais parlé abouré en classe, et que c'est pour cela qu'on t'avait mis le collier au cou. Les parents étaient impuissants devant cette situation. »⁷

La honte des parents est également présente dans plusieurs témoignages, au Burkina-Faso et au Congo :

« Celui qui avait le symbole en fin de journée devait le ramener à la maison pour que les parents portent aussi la honte. Ils étaient alors en colère contre leur enfant. »⁸

Un fils de chef du Congo-Brazzaville qui, bon élève, n'a jamais dû porter le « symbole », se souvient néanmoins de la détresse de ceux qui devaient le porter :

« C'était une honte pour la famille quand l'enfant était pris à parler dans sa langue et était puni ou devait porter le symbole. Parce qu'ils allaient à l'école et malgré ça ils ne parlaient pas français. L'instituteur faisait parfois un mot pour leur demander de venir à l'école. L'enfant devait alors promettre qu'il ne parlerait plus sa langue en présence d'autres élèves. C'était une honte pour les parents. »⁹

¹ Boubacar Niane, né en 1949 (SEN), instituteur de 1970 à 1980 environ, puis enseignant-chercheur. A pratiqué le « symbole » les années où il était enseignant dans le primaire.

² Pierre Diarra, né en 1951 (MAL), responsable de formation et enseignant d'université à Paris.

³ Basile Mbemba, né en 1942 (CON), comédien et conteur retraité.

⁴ Jean-Pierre Jahengue, né en 1959 (CAM), entrepreneur.

⁵ Elysée Dimwemwe, scolarisé en 1983 (CAM).

⁶ Mamadou Hamedine Sarr, né en 1959 (SEN), instituteur, puis directeur d'école, puis inspecteur. A appliqué le « symbole » quelques années à ses débuts en tant qu'enseignant.

⁷ François Yangra Aboi, né en 1970 (CDI), enseignant-chercheur.

⁸ Sayouba Traore, né en 1955 (BUR), journaliste.

⁹ Basile Mbemba, né en 1942 (CON), comédien et conteur retraité.

Quelques-uns étaient plus tolérants et n'en voulaient pas à leurs enfants, considérant qu'ils n'avaient pas fauté en parlant leur langue :

« Généralement mes parents ne le savaient pas, mais quand mon frère le leur disait, ils ne considéraient pas que c'était une faute. »¹

« Sans doute qu'ils n'étaient pas au courant, et c'était sans doute le cadet de leurs soucis. Ce qui importait c'était qu'on travaille bien à l'école, les compositions, etc. »²

« Ils ne disaient rien si on était puni pour avoir parlé en wolof. Car ça n'avait rien à voir avec le travail, le premier comme le dernier de la classe pouvait avoir le symbole. »³

Pour autant, il était en revanche exceptionnel que des parents contestent ouvertement les méthodes d'apprentissage, contrairement à la Bretagne où nous avons vu quelques cas de réelle opposition. Dans les témoignages recueillis en Afrique, on trouve deux exemples de légère remise en cause :

« Les parents en général étaient d'accord avec le maître, mais les miens étaient plutôt contre le symbole. »⁴

« Certains parents remettaient en question le symbole car leur enfant avait subi des moqueries, qu'il était rentré à la maison complètement en panique, inquiet, et que l'école n'avait rien fait. »⁵

Il n'y a guère que chez les fiers Peuls que l'on trouve une véritable résistance :

« Les parents ne voyaient pas l'enfant avec le symbole. Mais quand ils le savaient, ils n'étaient pas solidaires des maîtres, certains les retiraient immédiatement de l'école : "je n'ai pas envoyé mon enfant à l'école pour se faire humilier, donc je le retire". »⁶

Mentionnons pour terminer la question des classes sociales, bien moins présente qu'en Bretagne, mais évoquée également par un témoin d'origine malienne :

« Le symbole pouvait entraîner parfois des inimitiés durables entre les élèves mais parfois aussi entre les parents. Surtout quand la punition était une amende à payer car même si la somme était modique certaines familles très pauvres avaient du mal à s'en acquitter. »⁷

On constate finalement que l'on trouve, tant en Afrique qu'en Bretagne, une grande variété d'opinions sur les pratiques coercitives d'apprentissage du français. Quelques tendances ressortent cependant assez nettement parmi les contributions recueillies⁸.

¹ El Hadji Mouhammadou Diouf, né en 1968 (SEN), enseignant en lycée puis chef d'inspection.

² Mamadou Diallo, né en 1943 (SEN), professeur d'histoire à l'École normale, en retraite.

³ Boubacar Kane, né en 1934 (SEN), instituteur puis professeur de collège et d'université, en retraite.

⁴ Amina Sarr, née en 1992 (SEN), commerçante. NB : son père, Mamadou Hamedine, Sarr, est inspecteur des écoles.

⁵ Marcel Camara, né en 1982 (SEN), éducateur spécialisé à Paris.

⁶ Fary Silate Ka, né en 1950 (SEN), enseignant-chercheur en linguistique retraité.

⁷ Tidiane Diakité, né en 1944 (MAL), enseignant en retraite.

⁸ Il est sans doute utile d'indiquer à nouveau que les pourcentages qui suivent concernent uniquement les témoins s'étant exprimés à ce sujet.

L'échantillon concerné en Bretagne est constitué d'une cinquantaine de personnes, soit un effectif réduit par rapport au nombre total de témoignages (266 pour le « symbole »). Les conclusions qui en sont tirées ne peuvent donc être généralisées, mais les appréciations recueillies me paraissent cependant suffisamment nombreuses et précises pour constituer de bons indicateurs.

En Afrique, les informateurs ayant répondu à cette thématique sont plus nombreux (81 sur 102) ; là encore, cet ensemble de contributions ne prétend pas être représentatif mais il permet néanmoins de dégager quelques grandes lignes.

Une nette majorité se dessine en Bretagne contre le recours au « symbole » : plus des trois quarts des contributeurs gardent un mauvais souvenir de cette méthode, et un quart d'entre eux affirment même éprouver de la colère à l'encontre de ce qu'ils ont subi. Un autre quart déclare certes qu'ils voyaient la méthode comme un jeu, mais 30 % répondent à l'inverse que ce n'était vraiment pas un jeu. Enfin, ils sont 50 % à dépeindre le « symbole » comme une pratique humiliante.

Les avis sont plus partagés en Afrique, surtout au Sénégal où le « symbole » rencontre une plus grande adhésion, de génération en génération, y compris à l'époque actuelle. Près des deux tiers des personnes interrogées ont une opinion plutôt positive de la méthode, contre 36 % qui en conservent un mauvais souvenir. Ils sont également plus nombreux qu'en Bretagne à considérer que le « symbole » était un jeu, soit 38 %, contre 22 % qui s'opposent à cette idée de pratique ludique. En revanche, 72 % d'entre eux, soit 22% de plus qu'en Bretagne, relèvent le côté humiliant du port du « symbole », ce qui ne surprend guère étant entendu que l'objet était majoritairement un os d'animal.

Quant à savoir si la méthode était efficace, ils ne sont que 10 % en Bretagne à répondre affirmativement, contre 62 % en Afrique. Cette différence d'évaluation s'explique sans doute, au moins partiellement, par les classes sociales auxquelles appartiennent les uns et les autres : en Bretagne, la grande majorité des témoins ont des origines paysannes modestes et beaucoup sont demeurés eux-mêmes dans cette catégorie socio-professionnelle, après avoir suivi une scolarité limitée ; au Sénégal, en revanche, l'école n'étant pas obligatoire jusqu'en 2005, la plupart des contributeurs, bien qu'ayant des parents analphabètes, sont allés jusqu'aux études supérieures et font aujourd'hui partie d'une certaine élite éduquée, qui exerce dans les métiers de l'éducation, de la fonction publique, de la médecine, des médias et de la culture. Leur regard est inévitablement différent de celui de témoins auxquels l'école n'a que faiblement permis de changer de condition.

Bien que les sanctions aient été sensiblement plus dures en Afrique (objets souvent plus dégradants et châtiments corporels plus violents), les personnes interrogées semblent donc en avoir moins souffert qu'en Bretagne. Sans doute que, comme le dit un ancien enseignant de Dakar : « La réussite efface les difficultés du passé »¹. Nous verrons plus loin que les méthodes appliquées pour imposer le français dans les écoles ont également eu des effets très différents de part et d'autre sur la transmission de la langue maternelle.

2.3.6. Évolution des pratiques

2.3.6.1. Une lente évolution en Bretagne

Tout comme les modalités d'application du « symbole » étaient très diverses, la période où la méthode a cessé d'être en usage varie considérablement d'une école à l'autre, d'autant plus qu'un instituteur pouvait l'abandonner à une période donnée, et un autre la reprendre quelques années plus tard.

¹ Ibou Diallo, né en 1945 (SEN), professeur d'histoire retraité.

2.3.6.1.1. Un étalement de la fin du « symbole »

La plupart des témoins ne donnent pas de date pour la fin de la pratique car ils n'ont aucune raison de la connaître si elle n'est pas survenue lorsqu'ils étaient eux-mêmes scolarisés. Ils sont cependant 19 à en avoir quelques souvenirs, souvent liés à des anecdotes, que nous allons parcourir. Certains éléments, notamment les dates, sont parfois imprécis ou incertains.

Nous avons vu plus haut le cas de Mme Cloître, née en 1908 et scolarisée à l'école des filles de Plonévez-du-Faou dans le centre-Finistère, où on lui avait fait porter un bonnet d'âne pour avoir parlé breton. Son père était allé s'en plaindre et l'objet avait ensuite été jeté. Madame Cloître ajoutait plus loin qu'il n'avait plus été remis en service après cet épisode :

« Je me suis mariée à 19 ans ; et après ma sœur m'a dit, quand je suis revenue à la maison, qu'il n'y avait plus eu de bonnet d'âne après moi. Donc j'avais servi à quelque chose ! J'avais servi à quelque chose à l'école. »¹

Ceci indiquerait donc une fin du « symbole » vers la fin des années 1910, mais ce dénouement n'était que temporaire puisque nous avons également constaté que le « symbole » était de nouveau en usage dans les années 1930, grâce au témoignage de Jean Hourmant, né en 1927.

Les années 1930, à la veille de la Deuxième Guerre mondiale, sont souvent citées par les témoins comme étant la période où le « symbole » a cessé d'être en usage dans les écoles qu'ils fréquentaient : ils sont 3 à déclarer qu'il a disparu autour de 1930, et 3 autres à placer cette suppression plutôt vers la fin de la décennie.

Jakez Trelu, scolarisé à partir de 1929, rapporte par exemple que certains parents de son école à Quéménéven dans le sud-Finistère s'étaient insurgés contre le nouvel instituteur lorsqu'il avait décidé de ne plus avoir recours au « symbole » :

« Le directeur, alors, avait pris sa retraite à la fin de l'année, à la fin de ma première année d'école, donc ; et un autre était venu le remplacer, qui ne savait pas le breton. Il venait de plus loin. Et quand il est arrivé il nous a dit que ça ne lui faisait rien ; qu'on parle breton dans la cour ou pas, qu'est-ce que ça lui faisait ? Si on savait parler le français en classe, et qu'on apprenait à écrire le français, et à bien lire le français, il se fichait du reste. Mais les choses ne se sont pas passées comme ça. Des parents sont venus lui dire qu'il fallait nous dire de parler français dans la cour. (...) Alors il a dit aux parents : "mais vous n'avez qu'à leur parler français à la maison si vous voulez qu'ils apprennent le français". (...). Si bien qu'il n'y a plus eu de vache dans la cour à cause de ça. (...). Alors que dans toutes les autres écoles autour, il y avait la vache. »²

Un autre contributeur, Jean-Ange Le Bourdonnec, né en 1923, situe la fin du « symbole » à l'école catholique du Vieux-Marché dans les Côtes-d'Armor vers la même époque car ça « n'avait pas duré longtemps »³ après qu'il intègre l'établissement. Quant à Louis Guével, né en 1922, il estime que la vache a été abandonnée à l'école des frères à Plouguerneau vers 1929-1930 :

¹ Mme Cloître, née en 1908, enregistrement Yann Meur, déposé à Dastum. Traduit du breton.

² Jakez Trelu, né en 1922, vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

³ Jean-Ange Le Bourdonnec, né en 1923, vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

« un coup, on était une dizaine à faire des devoirs parce qu'on avait parlé breton. On a appelé le directeur pour qu'il vienne fermer la porte de la classe et voilà qu'il nous demande : "mais qu'est-ce que vous foutez là ?" Un de nous a répondu qu'on faisait des lignes, qu'on était punis, quoi. "Foutez moi le camp de là et qu'on n'entende plus parler de ça !". Et à partir de ce jour-là il n'y a plus eu ni vache ni quoi que ce soit de ce genre. »¹

Le témoin semble cependant se perdre dans les dates et il est probable que le « symbole » ait en réalité perduré jusqu'à la fin des années 1930 dans cet établissement. Guillaume Berthouloux² affirme en effet qu'il y était encore en usage à son arrivée en 1933. En revanche, quand André Breton³ y démarre sa scolarité en 1943, la pratique n'a plus cours et il suppose qu'elle a dû disparaître à la veille de la guerre.

La période de fin du « symbole » est similaire à l'école Saint-Charles de Plouarzel, à propos de laquelle René Alençon, né en 1930, déclare :

« La dernière vache que j'ai vue à l'école est allée dans le puits chez Jean Ségalen : un gars qui n'avait pas envie de la garder, il l'a perdue, et après ça a été fini »⁴ ;

De même, Louis Élégoët écrit dans l'ouvrage qu'il a consacré à la paroisse de Saint-Méen⁵, toujours dans le nord-Finistère, que le « symbole » y fut supprimé en 1939, mais que l'« on n'en continua pas moins, jusqu'en 1947, à punir les enfants qui s'exprimaient en breton ».

Les années de guerre, de 1939 à 1945, semblent avoir été une véritable période charnière. Nous avons déjà vu comment Visant Seité, maître d'école à Roscoff, avait entraîné les enfants en procession jusqu'à la mer pour s'y débarrasser du « symbole » en 1940. Jean Hourmant⁶, à l'école laïque de Plonévez-du-Faou de 1939 à 1947, déclare que là aussi « ça s'est étouffé à peu près pendant la guerre », tout comme François Floc'h à propos de l'école publique de Spézet, non loin de là : « ça s'est sans doute arrêté pendant la guerre ; ou après ? »⁷. ÉLG⁸, à l'école Saint-Houarne de Bourbriac, dans les Côtes-d'Armor, estime également que le « symbole » y était utilisé jusqu'en 1945 environ. Quant à Loeiz Bihanig, né en 1924, il raconte dans un ouvrage autobiographique un bref retour du « symbole » à l'école Saint-Charles de Quimper au début des années 1940, alors qu'il y était surveillant :

« Durant mes dernières années à Saint-Charles, le directeur intérimaire de l'école eut l'idée saugrenue de faire circuler le symbole parce qu'il y avait pas mal d'enfants qui parlaient breton dans la cour de récréation. Ce directeur était un nationaliste français de droite, intéressé par les idées de la revue *Action française*. Un matin il donna une pièce de métal (une médaille ou une vieille pièce de monnaie) à un enfant, qui devait à son tour le donner à un autre camarade qu'il entendrait parler breton, et ainsi de suite de l'un à l'autre. Et le dernier élève à l'avoir était puni. »⁹

¹ Louis Guével, né en 1922, questionnaire et vidéo Rozenn Milin. Traduit du breton, hormis les paroles du directeur, en français dans la vidéo.

² Guillaume Berthouloux, né en 1925, questionnaire et vidéo Rozenn Milin. Traduit du breton.

³ André Breton, né en 1937, vidéo Rozenn Milin. Traduit du breton.

⁴ René Alençon, né en 1930, Plouarzel (NF). Vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

⁵ Louis Élégoët, *Saint-Meen, Vie et déclin d'une civilisation paroissiale dans le Bas-Leon*, éditions Anthropos, Paris, 1981, p. 359.

⁶ Jean Hourmant, né en 1927, Plonévez-du-Faou (SF). Questionnaire Rozenn Milin.

⁷ François Le Floc'h, né en 1932, Spézet (SF), questionnaire Rozenn Milin.

⁸ ÉLG, scolarisé en 1940, transcription enregistrement Klaoda an Du. Traduit du breton.

⁹ Loeiz Bihanig, *Avel ar vuhez*, Al Liamm, 2000, pp. 57-58. Traduit du breton.

Mais ce sont surtout les années postérieures au second conflit mondial qui marquent réellement la fin de la pratique, selon 6 témoins : ÉJ¹ donne la date de 1946 pour l'école publique de La Chapelle-Neuve (Côtes-d'Armor) ; Raymond Grall² retient 1946 ou 1947 pour l'école laïque de Plougar (nord-Finistère) ; MD, scolarisé en 1948 au Vieux-Marché (Côtes-d'Armor), se souvient d'une brève tentative de l'instituteur d'instaurer la vache à l'école laïque (alors que nous avons vu que la pratique s'était éteinte à l'école catholique à la fin des années 1920) ; Jean Le Du³ a connu le « symbole » à Laz (centre-Finistère) à partir de 1945 et jusqu'à la grande classe, mais son frère, arrivé à la même école en 1950, dit ne pas s'en souvenir ; Marie-Louise Halléguen pense qu'à Saint-Hernin (centre-Finistère) la vache était encore en usage tout au long de la guerre mais a sans doute cessé dans les années qui ont suivi⁴ ; pour Roger Cariou, de Plonéour-Lanvern (sud-Finistère), la vache

« existait encore après la guerre puisque j'ai été à l'école jusqu'à l'année 49 », mais « vers la fin ça ne se faisait plus. Ça s'est arrêté avant 1950. Ça n'existait plus en 1950 »⁵.

Enfin, le dernier témoignage recueilli place la fin du « symbole » à une date très tardive : JM, née en 1958, décrit en effet une pratique qui a perduré « au moins jusqu'aux années 1960 », et plus précisément « de 1964 à 1969, jusqu'à [son] entrée au collège »⁶.

Pour ce qui est des punitions infligées aux élèves parlant breton, sans qu'il n'y ait recours au port d'un objet, près d'une cinquantaine de témoins ayant débuté leur scolarisation dans les années 1940 en font état, et encore près d'une vingtaine dans la décennie 1950.

Ces pratiques, « symbole » et sanctions, se sont donc éteintes progressivement, au fur et à mesure que le nombre d'enfants monolingues lors de leur arrivée à l'école se réduisait. Logiquement, les années 1950 étant la principale décennie où la transmission de la langue d'une génération à l'autre cesse, elles sont aussi celles où les pratiques contraignantes d'apprentissage du français disparaissent des établissements scolaires.

2.3.6.1.2. Quelques témoignages d'instituteurs

Les diverses collectes sur lesquelles s'appuie cette étude sont pour la plupart trop tardives pour que les enquêteurs aient eu accès à des enseignants ayant exercé dans la première partie du XX^e siècle. Contrairement à l'Afrique, nous ne disposons donc pour la Bretagne que de rares témoignages d'instituteurs, qui ne permettent pas de généraliser les approches et de dégager une période précise où les positions changent. Seules deux personnes donnent en effet véritablement quelques commentaires, qui se trouvent être très différents de l'un à l'autre.

¹ EJ, né en 1935, questionnaire Klaoda an Du.

² Raymond Grall, né en 1938, questionnaire Rozenn Milin.

³ Jean Le Du, né en 1939, questionnaire Rozenn Milin.

⁴ Marie-Louise Halleguen, née en 1938, questionnaire Rozenn Milin

⁵ Roger Cariou, né en 1935, transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

⁶ JM, née en 1958, questionnaire Rozenn Milin.

L'un vient du Trégor, la partie nord-ouest des Côtes-d'Armor, où l'instituteur déclare avoir eu recours au « symbole » à l'école laïque où il exerçait :

« J'étais instituteur à Pleumeur-Gautier (canton de Lézardrieux) de 1945 à 1948. Les enfants arrivant au Cours préparatoire ne parlaient que le breton. On ne pouvait pas les pénaliser mais après ils devaient parler français. On donnait le symbole. C'était un objet quelconque, un anneau de fer. Le dernier qui l'avait était puni. Il restait faire des exercices de conjugaison. Pour les enfants c'était plutôt un jeu. Oui, ils jouaient à se passer ça les uns aux autres. C'était comme ça quand je suis arrivé. J'ai continué. Ce n'est pas moi qui ai commencé. D'ailleurs, moi, à T., quand j'étais petit, tout le monde parlait breton et on n'était pas punis. C'était comme ça dans beaucoup d'endroits. On défendait de parler breton. »¹

Le « symbole » est donc pratiqué ici assez tardivement, après la Seconde Guerre mondiale, alors qu'à l'école qu'il fréquentait lui-même lorsqu'il était enfant, des années plus tôt, il n'avait pas cours. L'enseignant déclare par ailleurs n'avoir fait que suivre ce qui se faisait déjà avant son arrivée à Pleumeur-Gautier, et ne semble pas y avoir vu de problème.

Dans le sud-Finistère, Andrev Daniel nous fournit un témoignage radicalement différent. Pierre Tanniu, né en 1912 au Guilvinec, a connu le « symbole » en tant qu'élève à Langolen, mais il ne l'a pas pratiqué une fois devenu instituteur à son tour en pays bigouden :

« Je n'ai jamais fait ça moi-même. Au contraire, je parlais breton en classe. Puisqu'un jour, pour te dire, c'est resté marqué dans ma tête, j'étais à Penmarc'h, un inspecteur est venu dans ma classe, et il m'a dit :

- Mais comment, vous parlez breton dans la classe ?
- Oui Monsieur l'inspecteur, je parle breton dans ma classe, je lui ai répondu en français.
- Mais comment, il n'y a pas le droit de le faire !
- Il n'y a pas le droit ? Monsieur l'inspecteur, posez une question aux enfants.

Car ces enfants-là, c'était la première fois qu'ils venaient à l'école.

- Posez-leur une question !

Et il attrape un garçon, il lui pose une question, et lui dit en français :

- Va ouvrir la porte !

Et lui, le garçon, qu'est-ce qu'il a fait, il est monté sur le banc et il a commencé à tourner ses bras l'un autour de l'autre. Alors j'ai dit, en français :

- Monsieur l'inspecteur, je vais dire au garçon d'aller ouvrir la porte.

Et je dis au garçon :

- Ale, paotr, kerzh da zigor an nor, deus da ziskouez deomp penaos e rez » (« Allez, mon garçon, va ouvrir la porte, montre-nous comment tu fais »).

Et tout de suite il va ouvrir la porte, le garçon a ouvert la porte, et moi j'ai dit à l'inspecteur :

- Ah, vous voyez, Monsieur l'inspecteur, au moins il a compris ce que j'ai dit, et il a fait ce que j'ai demandé, il a agi, tandis que vous, vous n'avez pas pu le faire agir !

(...)

¹ Kladoa an Du, *Histoire d'un interdit. Le breton à l'école*, Hor Yezh, Lesneven, 1991, p. 68.

Donc les enfants, pendant leur première année d'école, ne comprenaient rien. Nous on savait le breton. Et les enfants nous comprenaient quand on leur parlait en breton. Et après tu parlais en français, tu leur expliquais en français ce qu'il y avait à faire.

(...)

On était des maîtres "avancés", si tu veux, on n'était pas d'accord avec [le symbole], avec des choses comme ça. Non, parce qu'on avait nous-mêmes été sanctionnés à cause de ça et on ne voulait pas sanctionner les enfants à notre tour, tu sais. On était un groupe, on était du même avis là-dessus, car il y avait un conseil des maîtres, et au conseil des maîtres on discutait entre nous. »

On peut supposer que Pierre Tanniou a démarré sa carrière dans les années 1930 et qu'il a pu enseigner quelques décennies, à une époque où nombre d'enfants étaient encore monolingues à leur arrivée à l'école. Il suffit donc, pour vérifier la véracité de ses déclarations, de comparer son témoignage avec d'autres concernant les communes où il a été en poste. Et de fait, on constate que les écoles de Penmarc'h, Léchiagat et Le Guivinec, n'apparaissent que rarement parmi celles où les informateurs font état de la pratique du « symbole » ou de punitions pour avoir parlé breton :

- on trouve bien une mention de la vache dans un enregistrement au Guilvinec, mais il émane de Marc Le Faou¹, scolarisé avant la guerre 1914.
- de même à Penmarc'h, la seule personne évoquant le « symbole » est Marie Coupa², née en 1908, et scolarisée à l'école des sœurs.
- deux autres informateurs parlent de punitions, mais l'une³ est née en 1912 et l'autre⁴, née en 1934, a fréquenté l'école catholique.
- on trouve en revanche deux témoignages⁵ indiquant que le breton était autorisé dans les établissements publics de Penmarc'h à une époque où Pierre Tanniou et ses collègues ont pu y enseigner, dans les années 1930 et 1940.

Il existait donc bien, dès les années 1930, des instituteurs qui intégraient la langue maternelle dans leur enseignement au sein des écoles laïques, tout comme dans les écoles chrétiennes, pendant que d'autres continuaient à l'interdire et même à sanctionner ceux qui la parlaient jusque dans la période d'après-guerre. On note que rien ne dit que les résultats scolaires étaient moins bons dans les écoles ouvertes à la langue bretonne que là où le « symbole » ou autres sanctions étaient de rigueur.

2.3.6.2. Une pratique tenace en Afrique subsaharienne

Les témoignages rassemblés montrent que les pratiques coercitives d'enseignement du français ont perduré bien plus longtemps dans les anciennes colonies d'Afrique francophone qu'en Bretagne, tout particulièrement au Sénégal où elles sont encore en application dans certains établissements.

¹ Marc Le Faou, enregistrement Joël Montfort, déposé à Dastum. Traduit du breton.

² Marie Coupa, transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

³ Maria Paul, née en 1912, vidéo Kristian Ar Braz.

⁴ JN, née en 1934, enregistrement CRBC.

⁵ Anne Gloaguen, née en 1926, questionnaire Gérard Prémel ; Mme Balc'h, née en 1930, *ibid*.

Tout comme en Bretagne, nous allons à présent explorer tous les témoignages qui ont été recueillis dans ce pays pour tenter de déterminer l'évolution de la présence du « symbole » dans ses écoles. Nous disposons ici, non seulement de nombreuses contributions d'anciens élèves, mais également d'un ensemble de commentaires fournis par des enseignants, retraités ou en poste au moment de la collecte.

2.3.6.2.1. Les témoignages des anciens élèves

Rappelons pour démarrer que le Sénégal est indépendant depuis 1960. On aurait donc pu s'attendre à ce que les pratiques coercitives d'apprentissage du français disparaissent rapidement à partir de cette date, mais il n'en a rien été. Dans mon enquête, en effet, une vingtaine d'anciens élèves ayant démarré leur scolarité dans cette première décennie post-coloniale déclarent avoir connu le « symbole », et ajoutent généralement que la pratique était en vigueur avant qu'ils n'arrivent, et qu'elle l'était encore après leur départ.

Puis en 1971 est votée la loi d'orientation de l'Éducation nationale qui, ainsi que nous l'avons vu dans la partie historique de cette thèse, recommande l'intégration des langues nationales dans l'enseignement. Cette loi est confortée par un décret de 1972 qui soulignait la « nécessité urgente pour le peuple sénégalais de commencer à enseigner ses langues nationales ». Mais ces directives n'ont visiblement pas été comprises par tous de la même manière, puisque nombre d'instituteurs ont continué à avoir recours au « symbole ». J'ai en effet réuni 12 contributions d'élèves scolarisés dans les années 1970 et 8 dans les années 1980, qui font tous état de sa présence dans leur école. Parmi ces témoignages, certains précisent encore qu'un terme a été mis à ces méthodes dans leur établissement vers l'époque où ils s'y trouvaient, quand d'autres ont continué bien au-delà.

Enfin, en 1991, une nouvelle loi d'orientation établit que « l'Éducation nationale est sénégalaise et africaine » et repose sur le développement de « l'enseignement des langues nationales ». Pourtant, le « symbole » visant à imposer le français en milieu scolaire est toujours présent dans bien des écoles tout au long des années 1990 et au-delà : 8 témoins le mentionnent durant cette décennie 1990, puis encore 4 dans les années 2000 et même 1 élève de Podor dans les années 2010.

Les quelques citations qui suivent rendent compte de cette diversité des situations, avec, comme en Bretagne, un échelonnement de l'abandon du « symbole » et des méthodes punitives. Quelques-uns donnent la période des années 1970 comme césure, ce qui correspondrait à la mise en application de la loi d'orientation de 1971 :

« Dans les années 70-75, la pratique a été décriée partout. On a commencé à changer mais petit à petit. »¹

¹ Mbacké Diagne, né en 1957 (SEN), scolarisé à Guinguinéo, région de Kaolack (SEN).

« Le symbole n'existait plus quand je suis allé à l'école en 1984. Ici ça a duré jusqu'aux années 1970. »¹

« Ça a existé peut-être jusqu'à environ 1980 ? »²

D'autres situent l'arrêt du « symbole » plutôt dans les années 1990, peut-être après le vote de la nouvelle loi d'orientation de 1991 :

« Cette méthode s'est arrêtée, je crois, à l'aube des années 1990. »³

« Ça existait toujours quand je suis parti, et ça a duré jusqu'aux années 90. »⁴

« La pratique a disparu au cours de mon année de CM2, c'est-à-dire en 1993-1994. »⁵

Mais certains ont connu le symbole plus tardivement, au cours des années 2000 :

« Je suis arrivé en 2003 à l'école de Cabrousse et on y pratiquait le symbole. Ça s'est arrêté vers 2005. »⁶

« Le symbole a cessé dans ma classe en 2005 car mon maître a décidé de ne plus l'utiliser. Mais d'autres maîtres ont continué au-delà de cette année-là. »⁷

Bill Jepherson Malou, né en 1993, évoque les différentes écoles qu'il a fréquentées en Casamance, et la pratique tardive de la pratique dans les établissements confessionnels, jusqu'aux années 2010 :

« Je ne sais pas si le symbole existe encore à l'école Saint-Paul, à Goudomp, mais je pense que c'est encore le cas à Simbandi Balante car les sœurs y sont toujours.

Au collège privé Saint-Charles Lwanga à Ziguinchor, où je suis allé ensuite, les élèves étaient de plusieurs confessions, y compris musulmans. En classes de seconde et de première il n'y avait pas de symbole. Mais en Terminale, quand ils ont commencé le cours de philosophie, le prof a vu que le niveau de français était très faible et a exigé le symbole. C'était aussi un os de l'arrière du talon du bœuf. »

Enfin, ils sont plusieurs à signaler que la méthode est encore en application en plusieurs endroits au moment de mon enquête, en 2017 :

« Pour ceux de ma génération qui ne sont pas allés en internat, le symbole a continué jusqu'à la classe de troisième. Et ça continue encore aujourd'hui, apparemment. »⁸

« A Ziguinchor, où je suis allé à l'école, je pense que ça se continue jusqu'à nos jours. »⁹

« Je pense que ça existe encore aujourd'hui à la mission de Kédougou. »¹⁰.

¹ Ousmane Diao, né en 1977, Velingara (Haute-Casamance, SEN), enseignant-chercheur en lettres.

² Ibrahima Thiam, né en 1970 (SEN), scolarisé à Dagana, région de Saint-Louis, au nord du Sénégal.

³ François Yangra Aboi, né en 1970 à Bonoua au sud-est de la Côte d'Ivoire.

⁴ Mamadou Coly Senghor, né en 1977, scolarisé à Diofior, région de Fatick, sud-ouest du Sénégal.

⁵ Ibrahima Sarr, né en 1981, scolarisé à Sokone, région de Fatick (SEN).

⁶ Saliou Diouf, né en 1993, scolarisé à Dakar, puis à Cabrousse, Casamance (SEN).

⁷ Nestor Fall, né en 1995, scolarisé à l'école sénégalaise de Kanifing en Gambie.

⁸ Pierre Sarr, né en 1961, scolarisé à Joal, région de Thiès, ouest du Sénégal.

⁹ Frère Ambroise Coly, né en 1967, scolarisé à Ziguinchor, Casamance (SEN).

¹⁰ Benoit Fader Keita, né en 1986. Scolarisé à la mission de Kédougou, extrême sud-est du Sénégal. Témoignage recueilli en 2018.

« J'habite en banlieue de Dakar et j'entends encore des jeunes parler du symbole. C'est donc probablement encore utilisé. Il s'agit d'une école privée, et on est obligé là-bas de parler français à l'école et même en dehors. Mais ce sont des cas isolés. »¹

« Le symbole continue de se pratiquer dans les écoles éloignées de la capitale. »²

Mais assurément, la situation varie d'un endroit à l'autre, et nombre de jeunes et de jeunes adultes aujourd'hui ne savent pas ce qu'était le « symbole », qui a disparu de beaucoup d'écoles depuis des décennies. Yakhya Sangare³, que la carrière de receveur des postes a amené à changer de ville à plusieurs reprises, témoigne du changement entre son époque et celle de ses enfants. Né en 1949, il a connu le « symbole » à l'école de Kaolack à la fin des années 1950 et au début des années 1960, contrairement à son fils et à ses filles :

« L'aînée, née en 1982, est allée à l'école à Sakal⁴ où j'étais receveur. Le deuxième est né en 1985 et est aussi allé à l'école à Sakal. La dernière est née en 1991 et est allée à l'école à Richard Toll⁵. Aucun n'a connu le symbole. »

Notons enfin, concernant le Sénégal, qu'Amadou Fall, ancien professeur à la FASTEF (Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation), ne manque pas de rappeler que « le symbole est aujourd'hui interdit. Si certains le pratiquent encore, ils sont hors la loi ! »⁶

Pour ce qui est des autres anciennes colonies d'Afrique subsaharienne francophone, nous ne disposons pas de suffisamment de données pour déterminer précisément les périodes d'application du « symbole ». Nous pouvons néanmoins citer quelques témoignages qui montrent que, là aussi, malgré les indépendances proclamées en 1960, des méthodes punitives ont continué d'être appliquées pour imposer le français dans les écoles :

- en Mauritanie voisine, un informateur estime que le « symbole » a disparu vers la fin des années 1970 « parce que l'arabe a commencé à surclasser le français après l'indépendance »⁷, mais un autre déclare avoir connu le « symbole » de 1995 à 1997⁸ ;
- au Burkina nous avons une contribution attestant la pratique dans les années 1960 ;
- la Côte d'Ivoire compte de même un témoignage concernant les années 1970 ;
- idem en Guinée pour les années 1980 ;
- plus à l'est, au Cameroun, huit témoins décrivent différentes pratiques au fil des décennies : deux personnes attestent l'existence de violentes punitions quand une autre mentionne le « symbole » à la fin des années 1960 ; trois ont connu le « symbole » et un autre de sévères sanctions dans les années 1980 ; et un témoigne de l'usage du « symbole » dans les années 1990.

¹ Gora Dia, né en 1960, Dakar (SEN), conservateur à l'IFAN.

² Etienne Ndong, né en 1945, Thiès (pas de « symbole ») et Joal (« symbole »), (SEN), instituteur retraité.

³ Yakhya Sangare, né en 1949, scolarisé à Kaolack, centre-ouest du Sénégal.

⁴ Région de Louga, nord-ouest du Sénégal.

⁵ Ville au nord-ouest du Sénégal, entre Saint-Louis et Podor.

⁶ Entretien personnel.

⁷ Abderahmane Ngaïde, né en 1962, scolarisé à Fort Gouraud, devenu Fdérik, au nord-ouest du Sénégal.

⁸ Alassane Woissy Wone, né en 1987 scolarisé à Zouerate, près de Fdérik (MAU).

- Au Gabon, enfin, 2 informateurs attestent la pratique du « symbole » dans la décennie 1960.

Nous terminons avec le professeur N'guessan Jérémie Kouadio, né en 1950 en Côte d'Ivoire, qui décrit ainsi l'évolution de ces différentes pratiques dans son pays :

« Le symbole a été en usage partout en Côte d'Ivoire. Moi-même je l'ai connu de 1956 (année de mon entrée à l'école) à 1962, année où je suis entré au collège. La pratique a pris fin officiellement autour des années 1965, mais elle a continué dans certaines localités jusqu'à la fin des années 70. D'autre part, la consigne « Les dialectes et les parlers locaux sont interdits en classe et dans l'enceinte de l'école » est restée placardée sur la porte des classes au moins jusqu'à la fin (ou le milieu) des années 80. La punition aux contrevenants n'était plus l' "infamant symbole", mais une punition classique du genre "copiez cinq cent fois..." »¹

2.3.6.2.2. Ceux qui sont devenus instituteurs

L'une des particularités du Sénégal est que le français est toujours la langue seconde de la majorité de la population. Il n'a donc pas été difficile de trouver des instituteurs encore en poste ou récemment retraités ayant été confrontés au monolinguisme des enfants, dans le passé ou actuellement. Leur cas est d'autant plus intéressant qu'ils ont eux-mêmes subi le « symbole » durant leur propre jeunesse, et que certains ont choisi de ne pas perpétuer la pratique une fois devenus à leur tour enseignants quand d'autres, au contraire, l'estimaient appropriée et s'y sont accrochés.

Sur les 68 témoignages sénégalais, on trouve ainsi 17 contributions doubles, qui viennent d'informateurs s'exprimant à la fois en tant qu'anciens élèves et en tant que maîtres d'école.

2.3.6.2.2.1. Diminution progressive de la pratique

Ces 17 enseignants couvrent une période assez large, puisqu'ils sont nés entre 1934 et 1977, selon la répartition suivante :

- 2 dans les années 1930,
- 6 dans les années 1940,
- 4 dans les années 1950,
- 3 dans les années 1960
- 2 dans les années 1970.

La majorité d'entre eux ont repris l'usage du « symbole », qu'ils avaient tous connu du temps où ils étaient eux-mêmes élèves : 10 l'ont en effet utilisé dans leurs classes, souvent pendant seulement une partie de leur carrière, parfois dans tous les postes où ils ont été affectés.

Parmi eux, ils sont 2 à l'avoir fait sans restrictions et avec une conviction inaltérée durant toute leur carrière :

¹ Professeur N'guessan Jérémie Kouadio, professeur en sciences du langage, université d'Abidjan, Côte d'Ivoire. Échanges personnels.

- Philippe Ndiaye, né en 1945, a exercé dans plusieurs écoles, catholiques d'abord (Sandiarra et Dakar), puis publiques (Kedougou, Nguédkhokh, Mbodiène et Joal) et a employé le « symbole » dans chacune d'entre elles, depuis son premier poste en 1964 jusqu'à ce qu'il devienne surveillant général de lycée en 1992.
- Maouloud Fall, né en 1976, s'en est pour sa part servi sans discontinuer depuis son premier poste en 2000. Au moment de notre entretien, en 2017, il l'appliquait toujours dans sa classe et, en tant que directeur, veillait à ce que les six autres instituteurs de l'établissement fassent de même.

Les 8 autres affirment y avoir eu recours uniquement pendant un temps limité, généralement durant leurs premières années d'enseignement. Quatre d'entre eux sont nés dans la décennie 1940 et l'ont fait durant des périodes brèves :

- Cheikh Diarra à Saint-Louis de 1963 à 1970 ;
- Adama Samba Diouf à Podor de 1968 à 1970 ;
- Étienne Ndong de 1970 à 1972 en pays sereer, dans plusieurs écoles de brousse ;
- Boubacar Niane, également en brousse de 1970 à 1972, puis dans la ville de Mbour, de 1972 à 1973. Il précise qu'il a ensuite pris en charge une classe de petits, où la pratique n'avait pas cours, mais ses collègues ont poursuivi encore de longues années, puisque l'objet était toujours en usage lors de son départ en 1980.

Nous pouvons déduire que ces enseignants se sont conformés à la réglementation de 1971 assez rapidement. Il n'en est pas de même pour deux autres maîtres, nés un peu plus tard, en 1958 et 1959, eux-aussi instituteurs en brousse, souvent dans des classes uniques :

- Oumar Diop a reproduit exactement ce qu'il avait connu à l'école étant enfant une fois devenu lui-même enseignant. Il a appliqué la méthode durant toute la durée de son premier poste, de 1978 à 1984, à Odobéré, au nord-est du pays, dans la région de Matam. Sa classe allait du CP au CM2, et il déclare qu'il régnait là-bas « l'esprit du symbole ». Il affirme par ailleurs ne pas avoir eu connaissance de la loi d'orientation de 1971 et n'avoir jamais reçu de consignes à ce sujet, dans un sens ou dans l'autre. Mais à sa deuxième affectation, à Diongui, il a toutefois décidé de ne pas reprendre cette technique d'apprentissage car personne d'autre ne l'utilisait dans sa nouvelle école.
- Hamedine Sarr, aujourd'hui inspecteur, y a également eu recours les premières années où il a enseigné, à partir de 1982. Il explique qu'il a démarré dans le département de Dagana, au nord, puis à Podor, dans un milieu rural où l'école peinait à être acceptée et où le français subissait une forte concurrence de la langue arabe. Il estimait donc qu'il fallait des méthodes contraignantes pour motiver les élèves : « j'étais un jeune instituteur, sorti de l'école normale, j'avais l'ambition de réussir et d'avoir de bons élèves, mais pour cela il fallait qu'ils parlent français ».

Un informateur plus jeune, Mamadou Coly Senghor, né en 1977, seul maître dans son école de brousse au début de la décennie 2000, a également employé un objet stigmatisant quand il a démarré sa carrière d'enseignant.

Citons aussi Boubacar Kane, né en 1934, qui affirme ne pas avoir appliqué le « symbole » quand il était maître, mais l'avoir mis en circulation plus tard, une fois devenu professeur d'anglais, à la demande de ses élèves.

Un autre témoin, Ambroise Coly, un frère casamançais né en 1967, déclare que cette question était laissée à l'appréciation des enseignants lorsqu'il était instituteur et qu'il n'avait alors pas ressenti le besoin d'utiliser un objet stigmatisant car le niveau de français était très bon dans les différents postes occupés. Puis il a été nommé proviseur au collège catholique de la Petite côte à Joal, en pays sereer, où la pratique semble ne jamais avoir cessé. Il a donc poursuivi de la même manière que ses prédécesseurs, avec conviction. J'ai pu moi-même le constater sur place lors de mon passage en 2017 : toutes les classes de l'établissement, de la sixième à la troisième, étaient pourvues de leur os d'animal traversé d'un cordon, qui circulait d'élève en élève, et à la fin de chaque récréation, celui ou celle qui le détenait devait verser une amende¹. Frère Ambroise se flattait de ses bons résultats, selon le principe du *no pain no gain*, on n'a rien sans mal.

On dénombre enfin 6 instituteurs, nés en 1938, 1946, 1954, 1958, 1963 et 1969 qui n'ont jamais eu recours au « symbole » durant leur carrière, soit parce que les écoles où ils enseignaient étaient passées à d'autres méthodes, soit parce qu'ils désapprouvaient les techniques basées sur la contrainte :

- Babacar Sy Diop, qui a pourtant démarré sa carrière dès 1961 à Pikine ;
- Mamadou Wone, né en 1946, en poste dans divers établissements à Mbour, Ziguinchor, Podor, Kaolack, Niore, Paoscotto et Saint-Louis ;
- Seydina Hamjatou Kane, qui a exercé dans différentes écoles du secteur de Podor de 1979 à 1986, avant de devenir cadre à l'inspection ;
- El Hadj Mamadou Moussa Ba, qui a également officié dans plusieurs villages du département de Podor ;
- Moussa Sow, né en 1969, a de même estimé que les modes d'enseignement avaient changé et que les innovations pédagogiques permettaient d'enseigner le français sans ce type de contrainte ;
- Becaye Sakho, enfin, a été instituteur de 1980 à 1986 et n'a jamais alors appliqué le « symbole ». Mais devenu ensuite inspecteur, il a observé sa présence dans certaines écoles qu'il visitait, tant publiques que privées, notamment en Casamance. Il cite par exemple un village près de la frontière avec la Guinée Bissao où les enfants parlaient 4 ou 5 langues différentes et « avaient compris qu'il leur fallait une langue commune pour communiquer entre eux ». Il mentionne aussi l'école chrétienne de Saint-Louis, où on lui avait rapporté l'année précédente (2016), que les enseignants utilisaient encore le « symbole ».

Au terme de cette revue des pratiques, on ne peut que constater la diversité des approches, quel que soit l'âge des enseignants. Le tableau qui suit résume le positionnement de l'ensemble des instituteurs interrogés au Sénégal et montre que, bon an mal an, cette méthode perd du terrain, malgré tout, au fil des années :

¹ J'ai même pu photographier l'os fraîchement enlevé du cou d'une jeune élève.

Pratiques	Dates de naissance des instituteurs					Total
	Années 1930	Années 1940	Années 1950	Années 1960	Années 1970	
Pas de symbole	1	1	2	2		6
Symbole certaines années exercées	1	4	2		1	8
Symbole toutes les années exercées		1			1	2
Symbole en tant que directeur d'école				1		1
Total	2	6	4	3	2	17

Tableau 30. Pratique du symbole selon l'âge des instituteurs au Sénégal.

Quant aux contours de la pratique telle qu'elle était, ou est encore, appliquée par ces instituteurs, ils ne changent guère de ce que leurs prédécesseurs avaient mis en place. Les objets sont sensiblement les mêmes :

- « un bout de bois de taille moyenne et de formes diverses, tantôt brut, tantôt poli, léger, qui pouvait tenir dans une poche, avec écrit "symbole" dessus »¹ ;
- « n'importe quel objet de rien du tout, sans valeur, un petit os d'animal, ou une pierre, avec une ficelle »² ;
- « un petit objet, des billes »³ ;
- « un bout de bois, plus petit et symbolique que celui de mon enfance »⁴ ;
- « un collier avec une petite boîte de métal »⁵ ;
- « soit une boîte de fer avec des cailloux dedans, soit un os »⁶ ;
- « toujours un os, une tête de singe, de chèvre, un morceau d'os quelconque... »⁷ ;
- « un os avec une corde, à porter autour du cou »⁸.

De même, quand le port de l'objet est suivi de punitions, celles-ci ne varient pas de celles décrites par les anciens élèves, si ce n'est que les châtiments corporels se font plus rares, avec seulement 3 mentions (coups sur les doigts ; cent ou deux cents flexions « debout-assis »). Les sanctions scolaires (lignes à copier) n'apparaissent qu'une fois, tout comme le paiement d'une amende, décrit dans le détail par frère Ambroise Coly dans son école de Joal en 2017 :

- « Celui qui revient avec l'os le matin doit donner 100 francs⁹. Le technicien de surface fait la tournée des 6 classes et collecte 600 francs chaque matin. Parfois j'en attrape moi-même qui parlent en langue pendant la récréation et je les punis directement : je

¹ Cheikh Diarra, né en 1944 (SEN).

² Etienne Ndong, né en 1945, Thiès (pas de « symbole ») et Joal (« symbole »), (SEN), instituteur retraité.

³ Philippe Ndiaye, né en 1945 (SEN).

⁴ Boubacar Niane, né en 1949 (SEN).

⁵ Oumar Diop, né en 1958 (SEN).

⁶ Mamadou Hamedine Sarr, né en 1959 (SEN).

⁷ Frère Ambroise Coly, né en 1967 (SEN).

⁸ Maouloud Fall, né en 1976 (SEN).

⁹ 100 francs CFA : un peu plus de 15 centimes d'euros.

ne leur donne pas l'os mais je leur demande de verser 500 francs pour le lendemain, car j'estime qu'ils font exprès de braver l'interdit. »

Le directeur évoque aussi les difficultés qui ne manquent pas de survenir régulièrement, ce qui n'a rien de surprenant lorsque l'on réclame de l'argent à des enfants de familles souvent modestes :

« La gestion du symbole au quotidien n'est pas toujours facile : parfois ils se disputent, il y a des règlements de compte. Il arrive que l'un d'entre eux jette l'objet par terre, quelqu'un le rapporte et il faut trouver qui l'a jeté, remonter toute la file. C'est arrivé la semaine dernière, il a fallu faire une enquête, mais certains protègent les autres... Il arrive aussi qu'ils se servent du symbole pour tromper leurs parents : une dame ne comprenait pas pourquoi son fils devait apporter 100 francs à l'école, elle pensait qu'on s'acharnait sur lui. Mais elle a fini par comprendre qu'il trichait pour avoir de l'argent de poche. Et puis j'ai vu des élèves pleurer car ils étaient accusés de parler en langue mais ils n'avaient l'avoir fait. Dans ce cas on les écoute d'abord et ensuite on doit trancher, et ce n'est pas facile. Parfois on dit à chacun d'apporter 50 francs. »

La question est alors posée de savoir ce que devient l'argent ainsi amassé :

« On est en février et on a déjà collecté plus de 30 000 francs¹ depuis octobre. Je ne sais pas encore ce qu'on va en faire, on fera le bilan à la fin du semestre. On verra combien on a, et soit on achètera quelque chose pour la classe, ou peut-être quelque chose pour tout le monde à l'occasion des fêtes de fin d'année, soit on le donnera aux élèves méritants.

Quoi qu'il en soit, cette pratique était assurément marginale au moment de mon enquête en 2017 : elle existait certes encore ici et là, bien que la stigmatisation des langues maternelles soit officiellement condamnée, mais c'était alors probablement plutôt l'exception que la règle. Son application semblait par ailleurs relever d'initiatives individuelles, dont les autorités éducatives n'avaient pas connaissance. Ainsi par exemple, lorsque j'ai interrogé les enfants d'un inspecteur de l'éducation, au nord du pays, les plus jeunes, âgés de douze et seize ans, m'ont décrit dans le détail la façon dont le « symbole » était employé dans leurs classes respectives, à la grande surprise de leur père qui l'ignorait et était convaincu qu'il avait totalement disparu des établissements de son secteur.

Ajoutons que, d'après les témoignages recueillis, le recours tardif à cette méthode concerne essentiellement deux types d'établissements : d'une part les écoles de brousse, où certains estimaient que des contraintes de ce type étaient nécessaires pour enseigner le français à des enfants qui en étaient très éloignés dans leur vie quotidienne, d'autre part des écoles catholiques où la croyance selon laquelle on n'apprend que sous la contrainte était tenace. Car comme le rappelle l'ancien instituteur Seydina Hamjatou Kane, « les écoles sont en concurrence pour avoir de bons résultats, surtout les écoles privées »².

¹ 30 000 francs CFA : près de 46 euros.

² Seydina Hamjatou Kane, né en 1958 (SEN), aujourd'hui cadre à l'inspection.

2.3.6.2.2.2. Regards sur la pratique

Il convient, avant de clore cette section sur l'évolution de la pratique dans les écoles sénégalaises, de passer en revue les avis des instituteurs interrogés sur ce sujet, que leur opinion soit positive ou négative.

Commençons par ceux qui y sont demeurés très favorables. Leurs arguments tournent généralement autour de son efficacité supposée :

« Je l'ai utilisé dans toutes les écoles où je suis passé parce que je trouvais que c'était très efficace. Chaque instituteur faisait ce qu'il voulait, mais moi je tenais au symbole. Pour moi c'était une bonne méthode tant qu'il n'y avait pas de punitions, car elle était efficace même sans sanction supplémentaire. C'était un honneur de parler français et de ne pas porter le symbole. De temps en temps, je demandais qui ne l'avait pas eu du tout en un mois ou deux et je les récompensais par un morceau de craie, ou un cahier, etc. On avait dépassé le stade de la punition. »¹

« Si je revenais enseigner en classe aujourd'hui, si l'objectif était de bien apprendre, j'appliquerais de nouveau le symbole sans hésiter. Et s'il s'agissait de bien apprendre le wolof aux enfants, on devrait pouvoir l'utiliser aussi. C'est un simple instrument d'apprentissage. »²

« J'ai arrêté le symbole en 1970 mais je pense toujours que c'était une très bonne méthode pour permettre à l'enfant de s'exprimer. C'est dommage de l'avoir abandonnée car les jeunes ne parlent plus français correctement, même quand ils vont à l'université. »³

« Avec le système des amendes qu'on impose à ceux qui ont le symbole, tu sais que si tu n'as pas d'argent, tu te forces vraiment à parler français. Donc tout le monde parle français dans la cour. »⁴

On trouve aussi l'affirmation selon laquelle il est nécessaire de passer par la contrainte dans les villages éloignés des centres urbains :

« La situation en brousse est différente de ce qu'elle est en ville, où les parents sont conscients de la nécessité de la réussite scolaire et encadrent leurs enfants. Mais ici, dans les villages, la plupart des parents sont illettrés, et l'environnement des enfants dès qu'ils sortent de l'école n'est pas du tout propice. Alors on est obligés de mettre des contraintes pour qu'ils travaillent, pas seulement pour le français mais pour tous les apprentissages. »⁵

« Quand j'étais jeune instituteur, j'étais en brousse et je voulais réussir. J'ai décidé d'appliquer le symbole car c'était une méthode efficace. S'il n'y avait pas eu le symbole, les enfants auraient moins appris le français. Et comme les parents rechignaient à

¹ Philippe Ndiaye, né en 1945 (SEN), instituteur de 1965 à 1992, a toujours appliqué le « symbole ».

² Boubacar Niane, né en 1949 (SEN), instituteur de 1970 à 1980 environ, puis enseignant-chercheur. A pratiqué le « symbole » les années où il était enseignant dans le primaire.

³ Cheikh Diarra, né en 1944 (SEN), instituteur de 1963 à 1999, a utilisé le « symbole » de 1963 à 1970 environ.

⁴ Frère Ambroise Coly, né en 1967 (SEN), n'a pas appliqué le « symbole » en tant qu'enseignant, mais la supervisait en tant que proviseur dans un collège catholique à Joal au moment de l'enquête.

⁵ Maouloud Fall, né en 1976 (SEN), instituteur depuis 2000, a toujours appliqué le « symbole ».

envoyer leurs enfants à l'école, s'ils n'avaient pas bien appris ils auraient dit que l'école ne servait à rien et ils les en auraient retirés. »¹

Certains sont plus mitigés et affirment qu'ils s'en remettaient à la volonté des élèves :

« Je n'ai pas employé le symbole en tant qu'instituteur, mais je suis ensuite devenu enseignant d'anglais en collège, et là ce sont les élèves qui ont demandé qu'on leur applique le symbole. J'ai autorisé la chose mais sans qu'il y ait de punitions, et je leur ai dit de faire la police eux-mêmes. »²

« Pour moi c'était pas mauvais, ça aidait les enfants à bien s'exprimer. Parfois ce sont eux qui réclamaient le symbole, qu'ils voyaient comme un jeu. Cela dit, on peut bien apprendre le français sans la contrainte et les punitions, et je n'ai en fait pratiqué le symbole que peu de temps quand j'étais instituteur. »³

De fait, la plupart ont changé d'avis sur la question en cours de carrière, estimant généralement que ce n'était plus très utile, voire que c'était contreproductif quand les élèves détournaient la pratique dès lors qu'il n'y avait pas de châtiments physiques :

"Quand j'étais enseignant, j'ai institué le symbole dans ma classe, mais je n'utilisais pas la cravache. Du coup certains s'amusaient à l'avoir en dernier. J'ai donc laissé tomber complètement car j'ai vu que ce n'était pas utile. »⁴

D'autres ont complètement remis en cause la méthode, estimant qu'elle avait en réalité des effets négatifs :

« J'ai un peu pratiqué le symbole, mais je n'ai pas aimé ça car ça pouvait être humiliant, et j'ai arrêté rapidement. J'ai pris du recul quand je suis allé à l'EFI (École de Formation d'Instituteurs), où on ne nous l'a pas recommandé. »⁵

L'inspecteur Mamadou Hamedine Sarr a même entrepris, au cours de sa carrière, un changement de cap complet :

« Les enseignants qui l'ont fait ne sont pas à mettre en cause car ils ont seulement reproduit ce qu'on leur avait appris, sans en voir les aspects négatifs, en ne voyant que le positif. Ça a été mon cas, j'ai pratiqué le symbole les premières années où j'étais enseignant, et puis j'ai changé d'avis car j'ai constaté que ça freinait l'expression des enfants : le problème avec le symbole c'est que certains ne parlaient plus du tout, ils se taisaient. Au lieu d'inciter les gens à parler, ça faisait parfois l'effet contraire. Donc aujourd'hui je me dis que ce n'était pas la bonne approche : pour que l'enfant apprenne, il faut le mettre en situation d'avoir envie, faire qu'il soit motivé, et créer le cadre pour qu'il s'exprime bien. »⁶

¹ Boubacar Niane, né en 1949 (SEN), instituteur de 1970 à 1980 environ. A appliqué le « symbole » les premières années, dans une école de brousse.

² Boubacar Kane, né en 1934 (SEN), instituteur de 1955 à 1963. Puis enseignant d'anglais.

³ Etienne Ndong, né en 1945, (SEN), instituteur retraité. A pratiqué le « symbole » de 1970 à 1972, dans des villages de brousse en pays sereer.

⁴ Adama Samba Diouf, né en 1945 (SEN), a utilisé le « symbole » de 1969 à 1971.

⁵ Mamadou Coly Senghor (SEN), né en 1977.

⁶ Mamadou Hamedine Sarr (SEN), né en 1959, instituteur de 1982 à 1998, a pratiqué le « symbole » à ses débuts. Aujourd'hui inspecteur.

Mais, comme d'autres, il insiste sur le fait que ce qui est possible actuellement ne l'était pas à dans le passé :

« Aujourd'hui c'est différent : les enfants ont la télé, la radio, les livres... Mais à l'époque ce n'était pas le cas. L'école était le seul accès à la langue française, il n'y avait pas du tout de français en dehors de l'école. »¹

Enfin, ceux qui ne l'ont jamais pratiquée durant leur carrière d'enseignant y sont très opposés et déclarent avoir d'emblée appliqué d'autres méthodes :

« J'ai jugé utile d'instaurer un climat avec une dynamique de travail de groupe qui ne passait pas par le symbole ni la contrainte. Et pour ma part je ne regrette pas du tout l'époque du symbole. »²

« Avec le recul, je pense que, quand j'étais enfant, c'était une langue de travail et le maître voulait bien faire. Mais aujourd'hui le symbole n'est pas une bonne chose. Il faut commencer par la langue maternelle et ça donne des résultats, ça va plus vite. »³

Moussa Sow, en particulier, retrace son propre parcours, et explique avoir pu apprendre le français, non pas grâce à des pratiques punitives, mais à l'inverse par le goût pour la lecture :

« Je pense que ce n'est pas la peine d'utiliser la contrainte pour inciter les enfants à parler français. J'ai moi-même aimé la langue sans le symbole. Quand j'allais chez le maître, je ne parlais jamais pular, seulement français. Et quand j'étais au lycée, j'allais au Centre Culturel Français, et donc j'apprenais en lisant, parce que j'aimais ça. »⁴

Quand je lui indique que d'autres instituteurs estiment qu'il est nécessaire de passer par cette méthode pour que les enfants des villages éloignés des villes apprennent le français, il proteste :

« J'ai également enseigné en brousse, et contrairement à eux, je ne pense pas du tout que la contrainte soit nécessaire. J'étais pourtant dans un endroit en situation précaire extraordinaire : j'enseignais sous un arbre, il n'y avait pas d'eau, pas d'ardoises... Les parents ne savaient même pas ce qu'était une ardoise et il aurait fallu faire 50 kilomètres pour en acheter. Nous avons donc découpé des bassines en plastique pour en fabriquer. Et j'avais 90 enfants en CI (cours d'initiation) à la fin de l'année ! Aujourd'hui, certains de mes anciens élèves sont à l'université, et ils n'ont jamais eu le symbole. »

Après des décennies et une application très tardive, qui a largement dépassé la période coloniale puisqu'elle a subsisté jusqu'à nos jours, le « symbole » disparaît donc progressivement du paysage scolaire. Malgré la nostalgie de nombreux Sénégalais, qui lui attribuent aujourd'hui encore beaucoup de vertus, il est probable qu'il ne sera bientôt plus qu'un vestige d'un autre temps, au fur et à mesure que les nouvelles méthodes prenant en compte la langue maternelle seront implantées à travers le pays.

¹ *Ibid.*

² El Hadj Mamadou Moussa Ba (SEN), né en 1963, instituteur depuis 1986. N'a jamais appliqué le « symbole ».

³ Mamadou Wone, né en 1946 (SEN), surveillant, puis instituteur, enseignant en collège et directeur d'école jusqu'en 2002. N'a jamais appliqué le « symbole ».

⁴ Moussa Sow, né en 1969 (SEN), instituteur de 1995 à 2015, puis surveillant et animateur radio. N'a jamais appliqué le « symbole ».

2.3.6.2.3. Le cas du Cameroun

Hors Sénégal, les témoignages collectés dans les anciennes colonies d'Afrique francophone subsaharienne sont des contributions de complément qui ont permis de constater que le « symbole » a été pratiqué d'un bout à l'autre de la zone. Mais ils sont trop peu nombreux pour qu'il soit possible de retracer l'évolution des pratiques dans chacun des pays concernés.

Le Cameroun retient cependant l'attention car une douzaine de personnes, issues de plusieurs régions, ont fourni des informations sensiblement différentes.

Parmi elles, 5 informateurs¹ de la région de Kribi, au sud-est du pays, nés en 1931, 1959, 1974 et 1977, ne connaissaient pas même le terme « symbole » mais faisaient état de châtiments corporels particulièrement rudes infligés aux enfants pris à parler dans leur langue, le banôhò. Diverses punitions y sont décrites avec émotion : les quatre gaillards, des bastonnades de toutes sortes, des coups de fouet, une distance à parcourir à genoux, les mains tendues et remplies de cailloux, du piment dans les yeux, etc. Les conséquences sont ainsi décrites par Eleine Bonyohe :

Mais contrairement à ces témoins, un autre homme², né également dans la zone de Kribi, mais plus tard, en 1974, a quant à lui connu le « symbole », qu'il décrit comme étant un vieux couvercle de marmite accroché au cou, une sorte de collier nommé « la médaille ». Le dernier détenteur de l'objet, en fin de journée, recevait dix coups de fouet, sans compter les travaux extra-scolaires à effectuer chez les enseignants.

Cette divergence avec les autres témoignages de la zone s'explique peut-être par le fait que les uns et les autres ont été scolarisés dans des villages différents. Il est néanmoins étonnant que certains n'aient jamais entendu parler du « symbole » alors qu'il était en usage dans une bourgade voisine. On peut donc envisager qu'il soit apparu tardivement dans certaines écoles.

Une telle éventualité est confortée par d'autres contributions, collectées dans le département de Ndé, à l'ouest du Cameroun : trois informateurs³, nés en 1957, 1979 et 1987, témoignent de leur expérience du « symbole » quand ils étaient élèves ; en revanche, un autre homme plus âgé⁴, né en 1952, assure que cette pratique n'avait pas cours à l'école de la mission catholique de Balengou lorsqu'il était enfant mais qu'elle y est apparue vers 1967, et qu'il l'a lui-même pratiquée plus tard lorsqu'il y est devenu instituteur. Il s'agissait alors d'une corne de bœuf portée en collier, qui deviendra un os dans les années 1990, soit un crâne de singe, soit une mandibule de vache, appelés *djou-djou*⁵.

Il semblerait donc que dans ces régions, les sanctions infligées à ceux qui parlaient en langue maternelle à l'école étaient à l'origine plutôt de violents châtiments corporels, qui ont été

¹ Charles Iyanga, né en 1931, Jean-Pierre Jahengué, né en 1959, Eleine Bonyohe, née en 1959, Miriel Mahaillet née en 1974 et Max-Epongué Ntonga, né en 1977.

² Élysée Dimwemwe, né en 1974.

³ Jean-René Djobié, né en 1957, Bibiane Aimée Wandji, née en 1979 et Roméo Tchuissieu, né en 1987.

⁴ François Noumo, né en 1952.

⁵ Selon Roméo Tchuissieu, né en 1987.

troqués pour la pratique vexatoire du « symbole » dans les années 1960 ou 1970, selon les cas. Une étude plus poussée serait cependant nécessaire pour confirmer cette possibilité.

2.3.7. Quelques parcours

Pour clore cette partie consacrée à l'étude de cas, il m'a semblé opportun de présenter quelques témoignages, non pas sous forme de quelques extraits, mais dans une version longue, de telle sorte que l'on perçoive plus finement la façon dont chacun a perçu les pratiques scolaires punitives contre sa langue maternelle et les conséquences qu'elles ont générées.

2.3.7.1. Les punitions et l'humiliation

Le document qui suit est tiré de plusieurs courriels qui m'ont été adressés en 2016, alors que je démarrais ma recherche, par un homme né en 1946 dans le Trégor. Issu d'un milieu modeste et dysfonctionnel, élevé en breton, ALL est visiblement marqué par ce qu'il a connu enfant dans les deux écoles qu'il a été amené à fréquenter. Consciente que ce qu'il décrit serait aujourd'hui qualifié de maltraitance, je précise que je n'ai aucun moyen de vérifier la véracité des faits, mais j'en livre ici malgré cela de larges extraits car il ne me semble pas qu'une telle histoire ait pu être inventée¹ :

« Je ne parlais que la langue bretonne en arrivant à l'école. Je l'ai payé très cher : des punitions, des coups déculotté devant toute la classe, des humiliations, des incitations des élèves à se dénoncer entre eux.

(...)

En 1952 j'avais 6 ans et j'ai débuté à l'école de Lanmerin ; je ne parlais pas un mot de français donc le petit copain avait le droit de me traduire. Pendant environ un mois on me traduisait du breton au français. J'ai trouvé ça convivial de la part de la maitresse, madame K. Je ne savais pas que mon calvaire allait débiter dans cette école de la République (Liberté, égalité et fraternité, vous allez voir).

J'ai remarqué qu'il y avait une tête de vache en carton moulé, qui ressemblait à une vraie vache, et elle était creuse. Je me suis demandé à quoi elle servait. (...)

Donc cette tête de vache m'intrigue. Et deux mois après mon entrée à l'école, l'institutrice me dit d'arrêter de parler breton sinon je serai puni. Je me suis dit qu'on allait me taper dessus. Non ce n'est pas ça. J'ai le malheur de répondre en breton. Je suis au milieu de la classe et on me met la tête de vache. Je ne vois rien. Je hurle et toute la classe se moque de moi sur ordre de cette femme de la République. Je roule par terre, j'arrache la tête qu'on m'impose et je deviens comme un petit fou. On me tire l'oreille à me soulever du sol et on me jette par terre parmi les pupitres. Je vous rappelle que j'ai 6 ans. J'ai la trouille mais la scène m'est restée car j'ai une mémoire visuelle et je n'oublie jamais.

¹ Le texte ci-dessous reproduit est expurgé des fautes d'orthographe.

Ma mère vient exceptionnellement me chercher en vélo ce jour-là car d'habitude je rentre à pied en sabot de bois de l'époque, trois kilomètres tout seul. (...) L'institutrice dit à ma mère quelle préfère que je parte ailleurs à l'école. Je n'apprends rien.

(...)

Elle trouve une école à Quemperven. L'instit' lui fait savoir qu'il est très sévère et qu'il n'hésite pas à taper s'il le faut. Elle est enchantée. La première journée d'école dans cet établissement, je vais avec madame puisque son mari a les grands, et dès le premier jour je vois un petit gars du même âge que moi voltiger avec une baffe de madame parce qu'il a donné une réponse en breton. Elle le prend, le déculotte et vlan, au coin. Je me suis dit : c'est comme chez moi. Donc pas trop choqué. Après elle met les noms de ceux qui parlent breton au tableau. Pas de récré. Punis avec un papier dans le dos et des tours de cour les bras en l'air. (...) Je suis 3 ans avec madame, autant de baffes que d'additions.

(...)

Dès qu'on arrive à la maison on parle breton avec toute la famille. Mais l'instituteur nous apprend à nous moquer des parents et grands-parents, qu'ils sont idiots, qu'ils ne savent pas lire ni écrire.

(...)

Les copains se dénoncent entre eux, il met un point de plus, et celui qui a dénoncé n'est pas déculotté dans la semaine.

(...)

Au catéchisme le curé nous dit également qu'il ne faut plus parler ni chanter les cantiques en breton. Dieu n'a pas l'air d'aimer cette langue non plus.

(...)

C'est terrible, personne ne nous défend, ils nous tapent dessus, nous déculottent devant toute la classe, et après j'ai droit à l'humiliation, à genoux au milieu.

(...)

Les années passent, on est tellement soumis et battus que personne n'ose prononcer un mot de breton. (...) On ne parle plus breton avec un traitement comme ça.

(...)

Cette école m'a fait tellement souffrir que je n'ai pu rentrer dans la cour pour faire des photos que dernièrement, à 65 ans. J'entends mes cris dans la classe pour le supplier de ne pas me déculotter. Et après la raclée un bisou à monsieur et on demande pardon. Je ne mens pas, il reste pas mal de témoins, mais ils ont honte d'en parler.

(...)

Aujourd'hui je parle encore breton et bien sûr très bien le français, c'est mon pays. Les Bretons n'ont pas défendu leurs enfants à temps, ils ont baissé la tête et laissé faire. »

2.3.7.2. L'implication des parents

Dans un autre registre, GS, originaire du nord-ouest du Morbihan, m'a envoyé un courrier postal où il raconte un épisode survenu à l'école de son enfance, et qui l'a profondément affecté. Il met en scène un camarade de classe qui a maille à partir avec son père et un instituteur impitoyable :

« On est en 1949, j'avais 6 ans, l'âge auquel on entre en primaire. L'instituteur (un certain monsieur O.) avait la réputation d'être très sévère et il m'a vite confirmé que cette réputation n'était pas usurpée. J'étais bon élève, attentif aux cours, et je ne me souviens pas d'avoir été victime de ses brutalités, même si j'ai assisté à des "corrections" administrées à certains de mes camarades (nous étions 7 dans la division du CE1, la majorité de ces garçons était alors scolarisée à "l'école des frères"). Au nombre de ces élèves, il y en avait un prénommé Claude¹, qui est arrivé quelques jours après la rentrée, venant de la campagne ; il habitait Saint-Fiacre, un hameau à 2,5 km environ de l'école. Il ne parlait que le breton; il n'avait plus sa mère et c'est son père, agriculteur, qui élevait la fratrie. Je n'ai pas de souvenir précis de la manière dont Claude s'exprimait (ou ne s'exprimait pas) en classe.

Ce dont je me souviens bien, en revanche, c'est qu'un jour, lors de la récréation, nous avons vu arriver un monsieur de condition modeste, à en juger par ses vêtements, gauche dans ses mouvements, qui a été rejoint par notre instituteur abandonnant la compagnie de ses collègues qui arpentaient la cour de long en large selon le rite quotidien immuable. Ils ont discuté un petit moment, puis l'instituteur a appelé Claude. Que se sont-ils dit ? On ne l'a jamais su. Claude était un petit garçon solide, sociable mais un peu secret ou réservé au minimum. A un moment donné, Claude, qui était dans une attitude d'écoute, tête baissée, s'est fait "tabasser" par son père sous les yeux de l'instituteur qui n'est pas intervenu, et sous nos yeux d'enfants. Le père criait en breton des propos injurieux à l'égard de son fils ; il l'insultait littéralement de ne pas parler en français comme l'école le requérait. Le gamin geignait plus qu'il ne pleurait sous les coups de son père, sans crier mais avec des gémissements et une retenue qui exprimaient la souffrance et l'injustice mêlées, d'autant que ses pleurs étaient entrecoupés de paroles en breton incompréhensibles mais pas inaudibles. L'instituteur assistait impassible à cette correction dont il aurait pu être lui-même le protagoniste. Après cette correction humiliante administrée devant tous les enfants, les acteurs se séparèrent, laissant un enfant pleurant, hébété, humilié devant les autres enfants... parce qu'il ne parlait pas le français. Ce pauvre homme ne parlait le français qu'à minima, juste ce qu'il faut pour comprendre les reproches que lui adressait un instituteur, un hussard de la République, parce que son fils ne progressait pas suffisamment vite dans l'apprentissage et la pratique de la langue de la civilisation ! User de sa position dominante pour faire rosser un fils par son propre père, en public, n'est pas une marque de grandeur d'âme, mais le faire pour le punir d'une "tare" dont le père était aussi affecté relève de la cruauté pure.

Je n'ai jamais eu beaucoup de considération pour le corps enseignant dont je faisais pourtant partie et tout particulièrement pour ces hussards de la République que je qualifierais plus volontiers de mercenaires de la République. Cela n'enlève rien au fait que parmi eux j'en ai connu, étant enfant, quelques-uns admirables de dévouement, y compris à la cause de la langue et de la culture bretonnes, ce qui n'était pas la mode du moment ; ils étaient même l'exception. »

¹ Le prénom a été modifié.

2.3.7.3. Le regard d'un « hussard de la République »

Le texte qui suit est un courrier écrit en 1990 par un « hussard de la République » à l'attention de Klaoda An Du, dans le cadre de sa maîtrise. AL, né en 1925, retrace son expérience d'instituteur à l'école rurale de Kérauzern, dans la commune de Ploubezre (Côtes-d'Armor), où nous avons vu que la méthode du « symbole » a été largement appliquée pendant la première moitié du XX^e siècle. Durant la période où il y était en poste, dans les années 1950-1960, la pratique n'était visiblement plus de mise, mais l'interdit demeurait :

« Nous avons enseigné à Kérauzern (hameau de Ploubezre) de 55 à 64, groupe scolaire de 3 classes avec 75 à 80 élèves.

Population scolaire à 99 % rurale, fermiers, ouvriers agricoles. Seuls parlaient un français correct les deux enfants du chef de gare et les quatre du marchand de grains, issus de parents non bretonnants. Tous les autres faisaient un amalgame intraduisible entre un mauvais breton et quelques mots de ce qu'ils appelaient le français.

Mes parents, mes voisins ne parlaient que le breton. Je suis bretonnant c'est-à-dire que je le comprends et le parle mais je suis dans l'incapacité de l'écrire et ne peux le comprendre dans le texte qu'après une deuxième lecture. Je me plais à m'exprimer en breton avec mes amis de la Communale. Je suis fier d'être à moitié bilingue mais il m'aurait sans doute été plus utile de connaître une langue étrangère plutôt que le breton. L'un bien sûr n'empêche pas l'autre, au contraire. En C.E.G, j'ai souffert d'avoir eu pour seule nourriture un mauvais breton, qui a été à mon avis un sérieux handicap. Jusqu'à l'âge de 16 ou 17 ans lors des dissertes je pensais breton et traduais en français. Heureusement que j'avais l'esprit quelque peu scientifique. Tout ceci pour expliquer la suite de mon propos.

A Kerauzern, fonctionnaire de l'Éducation nationale, je me suis fait un devoir de mettre toute mon énergie à apprendre le français aux élèves qui m'étaient confiés. (...) Oui j'ai interdit de parler breton dans ma classe et dans la cour de récréation. J'estimais que mes élèves devaient, au moins pendant quelques heures par jour, apprendre à parler la langue de leur pays et la parler convenablement.

Nous avons, mon épouse et moi, interdit mais pas puni. Ce n'était ni notre pédagogie, ni notre tempérament.

Sans nous vanter, nous pouvons dire que nous avons obtenu des résultats assez flatteurs et de très grandes satisfactions dans cette école que notre inspecteur qualifiait de "milieu rural particulièrement défavorisé". A Kerauzern, il fallait à mon sens appliquer cette façon de faire.

Émigrés à Rospez, à 10 kms de là, nous n'avons pas connu ce problème et il m'arrivait d'employer quelques mots de breton dans mon enseignement, soit pour une pointe d'humour ou pour mieux faire passer le message.

2 écoles voisines, 2 manières différentes.

J'admire la foi dans la langue bretonne, mais si je me suis battu pour conserver l'Alsace et la Lorraine, je ne me sens pas mobilisé pour que Senven-Lehart impose sa loi à Saint-Fiacre.

Je suis hostile à Diwan¹, mais favorable à une classe trilingue français + langue étrangère (vers l'Europe) + breton en option. »

On trouve là différents éléments caractéristiques du point de vue de certains brittophones qui, tout en prenant soin d'affirmer leur attachement à leur langue maternelle, ne manquent pas de la reléguer au rang de folklore pittoresque et d'en condamner tout enseignement substantiel. Entre les lignes apparaît la vision nationaliste de l'instituteur, dans la référence à l'Alsace et la Lorraine. On y comprend que l'unité française serait menacée par des langues régionales florissantes, et que celles-ci doivent donc être considérées comme des éléments patrimoniaux que l'on aura plaisir à faire entendre à l'occasion, mais qu'il ne s'agit en aucun cas de promouvoir.

2.3.7.4. Les souvenirs d'une fille d'institutrice

Toujours dans le Trégor, le témoignage suivant émane cette fois de la fille d'une ancienne enseignante, Marguerite Kervern, également née en 1925, et qui apparaît plus frontalement opposée à la langue bretonne :

« Orpheline de père et de mère à l'âge de cinq ans, ma mère a été recueillie par sa tante, une Bretonne bretonnante qui avait épousé un Basque du Béarn, avec lequel elle avait monté un commerce dans le centre de Paimpol. Elle a donc été élevée et scolarisée en français, et ne parlait pas du tout breton.

Puis elle a fait l'école normale de Saint-Brieuc dont elle est sortie à la Libération en juin 1945. Elle s'élevait ainsi de sa condition modeste (orpheline de guerre / pupille de la nation) à l'époque où la France se relevait de l'occupation allemande, dans l'exaltation patriotique.

Bien qu'ayant épousé mon père, un bretonnant de Louargat, il n'était pas question de parler breton à la maison. Nous étions trois enfants et la langue pratiquée était le français, sans concession, facteur et signe de réussite, avec une notion d'ascension sociale.

Les premiers postes qu'elle a occupés, à partir de 1946 ou 1947, ont été Loc-Envel, Louargat et Bégard : autant dire une propulsion sans filet dans "l'obscurantisme", dont l'obstacle de la langue. Du coup, c'est forte de son savoir et de son statut d'institutrice qu'elle a pris part à la lutte contre le breton à l'école. Pour elle, quand elle évoquait plus tard cette période, c'était combattre l'ignorance et défendre les valeurs patriotiques et/ou républicaines.

Beaucoup d'enfants parlaient en effet breton dans ces écoles et elle expliquait les difficultés de surveillance au cours des récréations puisqu'il ne fallait pas les laisser se

¹ Réseau associatif d'écoles immersives en langue bretonne. Les bons résultats de ces écoles ne font plus aucun doute, avec un très fort taux de réussite au baccalauréat et également un excellent niveau de français. Le lycée Diwan de Carhaix (centre-Finistère) était d'ailleurs classé meilleur lycée de France par Le Figaro en 2013.

regrouper, afin de les empêcher de parler breton entre eux, toute tentative étant l'objet de punition.

En classe également, seul le français étant admis, elle faisait sa leçon en valorisant les enfants qui "suivaient" (10 bons points = 1 image) afin d'inciter les autres à en faire autant. Mais elle ne s'occupait pas des petits bretonnants, elle les laissait de côté en leur signifiant que tant qu'ils resteraient dans leur ignorance elle ne s'en occuperait pas ! Elle ne leur apportait aucun soutien, elle les laissait se débrouiller, en disant que ça ne leur faisait pas de mal. Et elle se dédouanait de façon magnifique : "de toute façon je ne peux pas les aider car je ne parle pas breton".

Je ne sais pas si elle les punissait quand ils parlaient breton, mais sans doute, vu ce qu'elle me faisait quand j'étais en classe avec elle à la Roche Derrien. Car en règle générale, à cette époque, le parcours de l'écolier (même non bretonnant) était jalonné de brimades et de punitions, d'un côté, et de récompenses de l'autre. La punition suprême était de se faire attacher le cahier dans le dos à la sortie de l'école pour rentrer à la maison, une humiliation de premier ordre.

Ma mère n'a jamais voulu admettre qu'elle avait appliqué ces méthodes, déclarant simplement, du bout des dents, que personne n'en était mort !!! Je ne l'ai jamais entendue évoquer quoi que ce soit sur la détresse et les difficultés vécues par ces élèves.

Puis mon père a été nommé à Tréguier et ma mère à la Roche-Derrien où on ne parlait pas breton, dans les années 1950. Elle n'a donc plus eu ce type de problème.

J'ai eu envie de témoigner en pensant à tous ces petits enfants qui sont passés entre ses mains et en ont souffert. »¹

En plus de l'interdiction de parler breton et des éventuelles punitions, la technique utilisée dans ce cas était donc l'indifférence et la mise à l'écart, une relégation qui condamnait ces enfants issus de milieux modestes à ne pas progresser. On note par ailleurs qu'ici encore il est fait référence aux « valeurs patriotiques et républicaines ».

2.3.7.5. La marque indélébile

De l'école publique nous passons à l'école des sœurs, avec Maryvonne Jaouen-Quéméré, née en 1910. Figure bien connue des Quimpérois, militante écologiste de la première heure, elle a longtemps tenu en plein centre-ville, près de la cathédrale, un magasin vendant toutes sortes d'objets liés à la culture bretonne. C'est dans un texte publié en 2001 par l'association *Foën Izella*, de la petite ville de Fouesnant, que l'on découvre ses souvenirs scolaires, et les traumatismes endurés par les petites filles qui parlaient breton :

« Comme je n'avais que huit mois à la mort de mon père, je fus élevée jusqu'à mes douze ans par ma grand-mère qui avait, au bourg de Kerfeunteun, à un kilomètre de la

¹ Témoignage écrit de la fille de l'institutrice, complété par un entretien personnel avec elle.

cathédrale, un atelier de couture. A Kemper, ville bourgeoise ou embourgeoisée, la langue française dominait, tandis qu'à Kerfeunteun, une commune rurale, c'est le breton qui était surtout parlé. Jusqu'à ce que j'aie à l'école, vers l'âge de six ou sept ans, je ne m'en souviens pas exactement, c'est le breton que j'ai entendu et parlé. (...)

De mes premières années à l'école je n'ai rien à dire. Ce que j'ai à dire, et qui est tellement grave que beaucoup de personnes de mon âge en sont restées traumatisées, date des années 1918 à 1922.

L'école des Sœurs que je fréquentais prenait en pension des fillettes qui habitaient des communes distantes d'une dizaine, voire quinze ou vingt kilomètres. C'étaient des enfants de fermes où l'on ne parlait que le breton. Il est évident que ces enfants, tout naturellement, pendant les récréations, parlaient leur langue.

Mais voilà, c'était interdit, et les enfants qui étaient surpris à parler breton devaient porter au cou un "symbole" (d'arriération) appelé *ar vuoc'h*, « la vache », qui était tantôt un sabot muni d'un cordon, ou une « claque », sorte de sabot moitié bois moitié cuir, ou encore une plaque de bois sur laquelle était peinte une vache. La fillette surprise à parler breton devait non seulement porter la "vache", mais pour s'en débarrasser devait épier ses camarades pour la transmettre à celle qu'elle surprenait à employer la langue interdite. La dernière titulaire du "symbole", à la fin de la classe, devait payer une amende de un ou deux sous.

A cette époque, et dans ce milieu, on ne donnait pas d'argent de poche aux enfants, et cette pièce de un ou deux sous, il fallait la demander aux parents qui faisaient alors des reproches à leurs enfants, leur remontrant que si on les envoyait à l'école, c'était pour apprendre le français et obtenir le certificat d'études. (...)

Mais fallait-il pour autant employer des méthodes aussi humiliantes ? (...) Comment de braves bonnes sœurs, elles-mêmes bretonnantes, purent-elles en venir à employer un système aussi odieux, y mettant un zèle dont elles auraient pu se passer ? La réponse est sans doute celle-ci : à cette époque, on n'était pas loin des « lois Combes » par lesquelles le gouvernement avait confisqué tant de séminaires ou écoles religieuses, et les bonnes sœurs ne voulaient pas se faire mal voir par les inspecteurs... Peut-être !

Les petits bretonnants, ou bretonnantes, étaient rarement frappés, mais la punition infligée était humiliante, car la maîtresse se moquait et invitait les élèves à se moquer de celui ou celle qui avait été pris en flagrant délit de parler breton, et souvent on l'envoyait dans un coin pour qu'il se rende bien compte de son indignité ! (...)

Certaines filles que je rencontre maintenant quelquefois en ont été tellement humiliées qu'elles en sont traumatisées à jamais. Ainsi, j'ai rencontré au cimetière de Kerfeunteun une amie de classe de cette période. Naturellement, c'est notre langue maternelle qui s'est établie entre nous, et nous nous sommes raconté des histoires de ce temps, nous donnant joyeusement des nouvelles de telle ou telle... Lorsque je lui ai dit : « Vous rappelez-vous que nous portions souvent "la vache" ? », son visage souriant s'est fermé, et elle m'a aussitôt dit au revoir. Elle était de celles dont la blessure ne s'est jamais effacée ; il ne fallait pas la raviver.

Dans mon magasin, j'ai eu pendant sept ans une vendeuse que j'aimais beaucoup. C'était une excellente employée, une excellente bretonnante, et elle parlait volontiers, et même avec un plaisir évident, le breton avec les clients.

Lorsque Gilles Servat sortit son disque¹ dans lequel une des chansons a pour titre *Kaoc'h ki gwen ha kaoc'h ki du*, ce qui veut dire "merde de chien blanc et merde de chien noir", juron courant, et où il parle du sabot qu'on nous faisait porter au cou, je fis une devanture avec toutes sortes de livres pour apprendre le breton, et des disques. Au milieu de cet étalage, ce disque, et accroché au milieu de la vitrine, un sabot... Quand je l'accrochais, elle devint blême et me dit : "Si vous mettez cela, je m'en vais !" Je n'en revenais pas, étant donné qu'elle parlait si volontiers le breton. Je pensais que la blessure qu'elle avait pu avoir dans son enfance était guérie, mais non, c'était comme une marque d'infamie au fer rouge, toujours présente. Je lui parlai longuement ; puis des clients attirés par cette vitrine accrocheuse et subversive vinrent acheter le disque, les livres. Plusieurs racontèrent leurs souvenirs ; beaucoup avaient depuis longtemps transformé leur humiliation en colère contre ce système : c'était plus sain, mais M-T, mon employée, n'avait jamais pu y arriver. Finalement, elle resta. »²

2.3.7.6. La langue du chien

Nous devons le témoignage qui suit à Joël Quérellou, microbiologiste né en 1947, qui m'a confié un texte relatant l'expérience scolaire de ses parents, dans le centre-Finistère, et l'interiorisation de l'interdit linguistique qui a suivi, jusqu'au complet rejet de leur propre langue maternelle :

« Mes parents sont tous deux nés en 1922. Mon père à Cléden-Poher, ma mère à Plouyé. Mon père est décédé en 2006 et ma mère en 2015. Ils font partie de la grande cohorte des anonymes qui n'ont pas et ne pourront plus témoigner sur ce que fut leur enfance à l'école primaire de la République, chargée dans sa mission civilisatrice de leur faire abandonner l'usage de leur langue maternelle, le breton, au profit d'une "langue de progrès", le français.

Mes parents sont tous deux allés à l'école primaire laïque, l'un à Cléden-Poher, l'autre à Plouyé. Bien que distants d'une vingtaine de kilomètres, les témoignages sont similaires et ils évoquaient les pratiques en vigueur comme relevant de procédures standardisées. Le matin, dès l'arrivée dans la cour de l'école, le premier de la classe à être surpris à parler breton se voyait remettre un « symbole ». Dans le cas précis de mes parents, le « symbole » était le même dans les deux écoles : un petit sabot de bois suspendu à une cordelette de cuir, à porter autour du cou, et visible de tous. L'écolier porteur du sabot ne pouvait s'en défaire qu'en dénonçant un de ses camarades surpris en train de parler breton. Le « symbole » passait ainsi de cou en cou et à la fermeture de classe le soir, le dernier porteur était puni. Généralement il s'agissait d'une retenue

¹ Le disque, qui porte le nom de l'une de ses chansons, *La blanche hermine*, est sorti en 1971.

² Bulletin de l'association *Foën Izella*, Fouesnant, 2001.

d'une heure, à faire sur place. Puis il fallait rentrer à pied par les chemins creux et boueux à la ferme, souvent seul et de nuit, parfois à des kilomètres de l'école.

Il va sans dire que les réactions des élèves étaient très différentes selon leurs caractères et leurs aptitudes. Ma mère, qui était toujours première de sa classe et qui adorait apprendre, y compris le français, n'a jamais souffert du « symbole », du moins ne l'a-t-elle jamais exprimé, sans doute parce qu'il lui a toujours semblé facile de se conformer au modèle requis et qu'elle ne se sentait pas concernée par les punitions et les humiliations qui en découlaient. Plus tard, devenue adulte, elle a toutefois refusé de parler breton à ses enfants, et a parfaitement intégré le message : la réussite de ses enfants passait par le français et il fallait les préserver du breton. Sur la fin de sa vie, alors que la maladie d'Alzheimer lui avait ôté l'essentiel de ses facultés mentales, elle prenait plaisir à parler et à chanter en breton. C'était d'ailleurs, les toutes dernières années de sa vie, le seul moyen de l'éveiller, et l'usage du breton lui procurait un plaisir à la fois simple et miraculeux. Lors de l'une de nos dernières conversations, en breton, elle a eu cette remarque étonnante : "Mais qui donc t'a appris à parler breton aussi mal ?". Au moins la culpabilité d'avoir participé à la fin d'un monde ne l'effleurait plus. Quant à mon père, son histoire est complètement différente. Neuvième et dernier enfant d'une famille nombreuse, il n'a jamais aimé l'école et a toujours préféré l'air libre des champs et des talus. Élève moyen à médiocre, peu motivé par l'école, il y est allé contraint, forcé, quelquefois au sens propre, accompagné par son père jusqu'à la porte de l'école, pour ne pas échapper à la classe. Il a continué à parler breton, tout en apprenant le français, et a souvent porté le « symbole ». Puni à l'école, et encore puni en rentrant à la maison. Il n'a semble-t-il pas été traumatisé par ces expériences humiliantes et revendiquait plutôt son statut de mauvais élève. Le port du « symbole » était aussi une manière de se singulariser. Mais pour être en mesure d'assumer cette situation, il bénéficiait par ailleurs d'une affection jamais démentie de la part de sa famille et de la cohorte de ses nombreuses sœurs. L'interdiction faite de parler breton a été intériorisée, même si en français des imperfections subsistaient, surtout dans l'usage des articles, féminin et masculin désignant des objets sans genre aucun, et sans aucune logique. Cette interdiction était si profondément ancrée que tout au long de sa vie, quand ses enfants l'interpelaient en breton, il n'a jamais pu leur répondre en breton. Mais systématiquement en français, avec une gêne profonde et l'incapacité d'aborder la moindre discussion sur le sujet. Parfaitement bilingue avec les personnes de sa génération, il était monolingue avec les générations suivantes, victime d'un blocage programmé dans l'enfance dont il n'a jamais pu se défaire. Il pouvait parler en breton à ses chiens, mais pas à ses fils.

Pour couronner le tout, le couple monolingue français formaté par l'école républicaine a continué à pratiquer le breton, mais exclusivement dans des cadres précis : avec les anciens de la génération précédente qui maîtrisaient mal le français, et au sein du couple pour régler leurs différends, puis leurs disputes, puis leurs violents conflits. Le breton était devenu la langue des conflits et parfois celle de la haine et du mépris. Évidemment à ne pas transmettre. Un autre cadre était classiquement réservé à l'usage du breton :

dire et médire devant des tiers non bretonnants, leurs belles-filles entre autres pour ne citer personne.

Il va sans dire que les différents aspects ici mentionnés ne font que relater une seule et commune aliénation résultant de l'interdiction de l'usage courant de leur langue maternelle, bannie avec les enfants et reléguée au rang d'usages pathogènes et dévalorisants dans leur vie courante. Ils n'ont pas eu l'envie de se pencher sur le problème que leur posait cette interdiction et comme de nombreux autres Bretons ont accepté leur rôle de victime, pourvu que les enfants aient un avenir meilleur.

Tristes tropiques disait Claude Lévi-Strauss. Triste Bretagne et sinistre France pourrait-on ajouter. »

2.3.7.7. « La France nous aimait »

Après avoir découvert ces textes où une demi-douzaine de Bretons ont su formaliser ce qu'ils ont vécu et ressenti à propos des pratiques coercitives et humiliantes destinées à bannir leur langue maternelle des écoles, nous terminons par l'Afrique avec tout d'abord une conférence filmée, donnée en 2010 par le journaliste ivoirien Souleymane Coulibaly, dit Soro Solo, né en 1950 :

« Avec la présence française dans mon pays, il soufflait partout, dans les villages, dans les campagnes, dans les villes, le vent de la modernité. C'est donc à travers la France que je vais découvrir la culture occidentale, à travers le Blanc de France. J'apprends donc à lire, à écrire, à penser en français. La France nous voulait beaucoup de bien et la France nous aimait énormément, croyez-moi, puisqu'elle nous apportait quelque chose de nouveau : de nouveaux médicaments, une nouvelle façon de s'habiller, une nouvelle façon de se coiffer, une nouvelle façon d'imaginer son imaginaire. Donc elle nous aimait beaucoup, la France, et d'ailleurs nous aussi on l'aimait beaucoup. C'est pour cela que nous apprenions assidument tout ce qu'on nous apprenait dans les livres français. Et d'ailleurs on était très fiers de citer des maximes, genre Molière : "La parfaite raison fuit toute extrémité et veut que l'on soit sage avec sobriété". On était un bon Français.

Oui, la France nous aimait. Et elle nous aimait à un point tel que, il fallait qu'on oublie nos langues maternelles. Il fallait parler français. Et avec la complicité même des instituteurs noirs de mon village, quand on vous surprenait à parler votre langue maternelle, même avec votre mère qui n'a jamais appris à parler français, ni avec votre oncle, si un gamin, un de tes camarades de classe te surprenait à parler ta langue maternelle, il te dénonçait à l'instituteur. Et l'instituteur, qui t'aime beaucoup, que tu sois un bon Français, comme la France le veut, la France qui nous aime, te punit et te fait porter ce qu'on appelle le « symbole ». C'est généralement un crâne d'âne, suspendu à une corde, qu'on te mettait au cou. Et à travers tout le village, tout le quartier, à travers toute l'école, tous les gamins pouvaient te repérer comme "Haaa, c'est lui qui ne veut pas être moderne. Il parle la langue de sa mère". Et puis, ils te hurlent après : "Héhé, il ne sait pas parler français". Tu étais hu-mi-lié. La France nous aimait beaucoup, mais pour qu'on soit de bons Français, elle nous humiliait, pour qu'on soit cultivés, qu'on soit

modernes, qu'on soit dans le vent de la modernité, de la civilisation. Et... que ce soit avant ou après l'indépendance, enfin, la pseudo-indépendance, tout ce que j'apprenais et entendais dire de la France me faisait rêver, comme tous les gens de mon village, comme tous les gens de mon pays. Oui la France était magnifique, elle avait une grande histoire, c'était un grand pays. »

2.3.7.8. La rupture

Nous nous écartérons à présent du domaine francophone car c'est du Kenya que vient ce dernier récit, sous la plume de Ngugi wa Thiong'o. L'écrivain, connu pour avoir décidé dans les années 1980 de désormais écrire en priorité dans sa langue, le kikuyu, revient sur ses années de scolarité, déterminantes pour son parcours.

« Il y avait de bons et de mauvais conteurs. Les bons pouvaient dire et redire la même histoire sans jamais nous lasser. Il arrivait qu'ils reprennent une histoire racontée par un autre : elle semblait aussitôt plus vivante et plus haletante. La différence tenait au choix des mots et des images, aux inflexions de la voix, aux brusques changements de ton. Nous apprenions de cette façon le prix du vocabulaire et des nuances. La langue ne se réduisait pas à une suite de mots. Elle avait un pouvoir de suggestion qui excédait largement sa signification immédiate. Ce goût pour la magie du verbe était encouragé par des jeux, des devinettes, des calembours, des proverbes, des allitérations sans queue ni tête que nous débitions pour le plaisir des sonorités. Nous n'apprenions pas seulement le sens de notre langue, nous savourions sa musique. Le foyer et les champs étaient notre seule école maternelle, mais la langue de nos veillées nocturnes, la langue de notre communauté et la langue de nos travaux des champs ne faisaient qu'un, c'est ce qui importe ici.

Par la suite j'allai à l'école coloniale, et cette harmonie fut rompue. La langue de mon éducation cessa d'être celle de ma culture. (...) Après la déclaration de l'état d'urgence en 1952, toutes les écoles tenues par des patriotes nationalistes furent saisies par le régime colonial et placées sous la coupe de Bureaux de l'enseignement gérés par des Anglais. L'anglais devint ma langue à l'école. Au Kenya, il devint plus qu'une langue : il devint *la* langue, devant laquelle toutes les autres durent s'incliner révérencieusement. A partir de ce moment, être surpris à parler kikuyu à proximité de l'école devint une épreuve affreusement humiliante. Le coupable était puni – trois à cinq coups de canne sur les fesses nues – et on le forçait à porter autour du cou une pancarte « JE SUIS STUPIDE » ou « JE SUIS UN ÂNE ». Parfois on lui réclamait une amende démesurée. Et comment les instituteurs s'y prenaient-ils pour repérer les coupables ? Ils donnaient le matin un bouton à un élève et chargeaient l'enfant de le remettre au premier camarade qui dirait un mot dans sa langue maternelle. L'élève qui avait entre les mains le bouton à la fin de la journée dénonçait le camarade qui le lui avait donné, lequel dénonçait à son tour l'enfant qui avait eu le bouton avant lui, et de fil en aiguille tous les coupables de la journée étaient nommés. Belle façon d'enseigner aux enfants la délation et de les inciter de bonne heure à trahir leurs proches et leur communauté !

La politique concernant l'anglais était l'exact inverse. Le moindre succès en anglais écrit ou oral était largement récompensé : prix, applaudissements, prestige – c'était la voie royale. L'anglais devint la mesure de l'intelligence en lettres, en sciences et dans toutes les branches du savoir. L'anglais devint, pour chaque enfant, le principal critère de réussite au sein du système scolaire.

Le système éducatif colonial se caractérise, outre la ségrégation entre colonisateurs et colonisés, par sa structure pyramidale : une large base au niveau primaire, un secondaire qui s'étrécit, une université plus étroite encore. Le passage du primaire au secondaire se décidait à mon époque par le biais d'un examen, l'examen préliminaire kenyan, au cours duquel chaque élève se soumettait à six épreuves allant des maths aux sciences naturelles et au kiswahili. Toutes les épreuves se déroulaient en anglais. Aucun candidat ne pouvait être reçu, si brillantes que soient ses notes dans les autres matières, s'il n'avait pas réussi l'épreuve d'anglais. Je me souviens qu'un camarade de classe obtint les félicitations dans toutes les matières, excepté l'anglais, où il échoua ; il fut ajourné. Moi qui n'avais obtenu que des notes honorables ailleurs, mais une distinction en anglais, on m'envoya au collège de l'Alliance, l'une des institutions pour Africains les plus élitistes du pays. (...)

Cette langue et cette littérature nous éloignaient jour après jour de nous-mêmes – nous arrachaient à notre monde pour nous plonger dans un autre. Quel impact le système colonial avait-il au juste sur nous, enfants kenyans ? A quels effets aboutissaient, d'une part, cette éradication systématique de nos langues et de notre littérature, et d'autre part la promotion forcenée de l'anglais et de la littérature anglaise ? »¹

Conclusion

Les témoignages qui viennent d'être examinés dans le détail émanent de plus de 700 personnes, en Afrique subsaharienne et en Bretagne, et s'étalent sur près de 140 ans, de la fin du XIX^e au début du XXI^e siècle. Cette matière est extrêmement foisonnante et son étude aurait pu se prolonger et être encore affinée. Il me semble cependant qu'au terme de cette exploration nous pouvons déjà tirer quelques conclusions importantes.

La première constatation est que, en Afrique subsaharienne francophone comme en Bretagne, la seule langue admise à l'école était le français, conformément aux règlements que nous avons passés en revue dans la première partie de cette étude consacrée à l'histoire. Sur l'ensemble des deux territoires, durant les périodes concernées, la langue française était pourtant encore une langue étrangère pour la majorité des enfants qui démarraient leur scolarité.

Ensuite, des punitions s'appliquaient en toute logique dans la très grande majorité des écoles de part et d'autre, voire au-delà de l'enceinte scolaire, dès lors que les enfants y parlaient en langue maternelle. Ces sanctions étaient plus ou moins sévères selon les établissements et même selon les maîtres, mais elles concernaient tout autant les écoles catholiques que les

¹ Ngugi wa Thiong'o, *Décoloniser l'esprit* [*Decolonising the mind*, 1986], traduit de l'anglais (Kenya) par Sylvain Prudhomme, Paris, La Fabrique, 2011, pages 31 et suivantes.

écoles laïques. Nous avons noté que les châtiments corporels pouvaient être particulièrement violents en Afrique.

Quant à la pratique du « symbole », elle semble avoir été généralisée au Sénégal jusqu'à l'indépendance en 1960. Elle a ensuite progressivement diminué à partir des années 1970 mais elle existait encore ici et là en 2017, au moment de mon enquête sur le terrain, dans certaines écoles de brousse et dans des établissements privés. En revanche, il est plus difficile d'évaluer la fréquence de l'application de cette méthode en Bretagne, où les faits sont plus anciens et les témoins encore vivants de plus en plus rares. Les près de 270 personnes qui attestent cet usage, dont les expériences vont de la fin du XIX^e siècle aux années 1960, montrent cependant que le recours à « la vache » ou au « sabot » n'a pas été anecdotique, même s'il était moins systématique qu'au Sénégal.

Pour le reste, des différences essentielles apparaissent clairement. Tout d'abord, l'on constate que les langues africaines demeurent aujourd'hui extrêmement vivantes dans la société sénégalaise, selon un schéma général qui suit, grosso modo, le modèle suivant avec, bien entendu, de multiples variantes : les langues locales pour le village, le wolof pour la communication intra-nationale, et le français pour l'école, l'administration et l'international. Toutes cohabitent plus ou moins harmonieusement au sein même des familles, et la transmission d'une génération à l'autre perdure, pour le moment, y compris dans les communautés dont les langues ne sont parlées que par quelques milliers de personnes.

En Bretagne, la situation se présente de manière radicalement divergente, puisque la langue bretonne est aujourd'hui considérée par l'UNESCO comme étant sérieusement en danger. Sa transmission s'est en effet érodée au fil du XX^e siècle, et tout particulièrement après la Seconde Guerre mondiale, jusqu'à pratiquement disparaître vers les années 1960-1970.

Cette différence majeure s'explique assez aisément, selon trois facteurs principaux qui apparaissent à la lumière des divers témoignages.

Le premier d'entre eux est assurément le décalage dans le temps : l'instruction obligatoire date de 1882 en Bretagne, et seulement de la fin de 2004 au Sénégal. C'est-à-dire que plusieurs générations entières sont passées par l'école dans la péninsule armoricaine, durant plus d'un siècle, quand seule une partie infime des mêmes classes d'âge était scolarisée dans les colonies françaises d'Afrique¹. Dès lors, tous les Bretons étant tenus de fréquenter l'école et la langue française étant peu ou prou la seule autorisée, elle s'est répandue dans l'ensemble de la société en quelques décennies. Pendant ce temps, au Sénégal, les francophones étant une minorité, les langues vernaculaires demeuraient nécessairement les principales langues de communication.

En outre, toujours sur ce sujet du décalage temporel, nous devons tenir compte d'un autre élément : plusieurs générations vivaient généralement sous le même toit, en Bretagne (jusqu'à une certaine époque) comme au Sénégal, et nous avons vu l'importance de la présence des grands-parents sur le plan linguistique, de part et d'autre. Le breton est ainsi demeuré la langue usuelle au sein des familles tant que les anciens n'étaient pas en mesure de s'exprimer confortablement en français. Mais progressivement, au fur et à mesure que l'école obligatoire

¹ Nous avons vu précédemment que le pourcentage de Sénégalais alphabétisés avant l'indépendance était extrêmement faible (entre 10 % et 25 % selon les sources).

produisait ses effets, les monolingues de langue bretonne ont disparu et la langue des enfants, désormais comprise de tous, s'est imposée dans les familles. Au Sénégal, en revanche, les non-francophones demeurent à ce jour majoritaires dans le pays, et il n'était donc pas question, jusqu'à présent, de faire du français la langue de tous les jours dans la plupart des cellules familiales.

Le second facteur est un multilinguisme de fait et de longue date au Sénégal, qui permet à chacun de concevoir une société où plusieurs langues peuvent coexister, sans qu'il ne soit question d'exclure l'une ou l'autre. C'est ainsi que beaucoup de témoins ont affirmé avec force que la langue française était celle de l'école mais que la langue de la famille demeurait le sereer, le pulaar, le joola, etc., et qu'il n'était pas envisagé de changer cette configuration. Ils précisaient souvent par ailleurs qu'elle n'avait rien de contradictoire mais était au contraire une évidence. A l'inverse, les Bretons, plus proche d'un pouvoir central foncièrement monolingue, pouvaient difficilement lutter contre l'obligation faite de parler une langue française désormais omniprésente dans toutes les couches de la société, et nécessaire pour sortir de leurs conditions de vie difficiles.

Enfin, le troisième facteur est assurément l'indépendance acquise par le Sénégal en 1960, alors que la Bretagne demeurait une simple région de l'Hexagone. Les locuteurs de breton, maltraités à l'école pendant des décennies à cause de leur langue et encore rabaissés ensuite parce que considérés « ploucs » et arriérés, ont été durablement marqués par ces séries d'humiliations, qui font qu'aujourd'hui beaucoup de personnes âgées demeurent très opposées à la revitalisation de leur propre langue. Les Sénégalais ont quant à eux reconquis leur fierté en recouvrant leur souveraineté, leurs langues acquièrent peu à peu le statut de langues nationales et cette reconnaissance contribue à les consolider, tant officiellement qu'au sein des communautés de locuteurs.

L'évolution linguistique du Sénégal est même si particulière que le pays est aujourd'hui à une autre croisée des chemins. Le français demeure certes la clef d'accès aux services de l'État et à bon nombre de professions, et la bourgeoisie instruite continue à le privilégier, mais il est désormais contré par l'expansion constante du wolof, qui se retrouve ainsi en position ambivalente : sa diffusion a permis au Sénégal de demeurer un pays majoritairement de langue africaine, mais dans le même temps, cette suprématie menace, à plus ou moins long terme, l'existence même des autres langues autochtones du pays, du moins celles qui ne peuvent compter sur un grand nombre de locuteurs, car elles se retrouvent doublement minorisées, par le français d'une part, et par le wolof d'autre part.

L'on sait que les langues dominantes laissent généralement peu de place aux langues moins diffusées, et l'avenir dira donc si le pays saura préserver son multilinguisme, notamment en mettant réellement en œuvre un plan d'alphabétisation généralisé en langue première.

Ces conclusions, tirées de mon enquête de terrain et des autres témoignages rassemblés, seront croisées, dans la dernière partie de cette thèse, avec les éléments ressortis de la partie historique et également avec ceux que nous allons à présent étudier, dans d'autres parties du monde où des pratiques scolaires similaires ont été en vigueur.

THÈSE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITÉ RENNES 2

ÉCOLE DOCTORALE N° 604
Sociétés, Temps, Territoires
Spécialité : Sociologie

Par

Rozenn MILIN

Du sabot au crâne de singe

**Histoire, modalités et conséquences de l'imposition d'une langue dominante
Bretagne, Sénégal et autres territoires**

Thèse présentée et soutenue à l'université Rennes 2 le 29 septembre 2022

Unité de recherche : CELTIC - BLM

Thèse N° :

Rapporteurs avant soutenance :

Florence DESCAMPS, Maître de conférences en histoire, HDR, École Pratique des Hautes Études, Paris.

Jérémie KOUADIO N'GUESSAN, Professeur en sciences du langage, Université de Cocody, Abidjan, Côte d'Ivoire.

Composition du Jury :

Présidente : Barbara GLOWCZEWSKI, Directrice de recherche en anthropologie, HDR, EHESS / CNRS, Paris.

Examineurs : Florence DESCAMPS, Maître de conférences en histoire, HDR, École Pratique des Hautes Études, Paris.

Jérémie KOUADIO N'GUESSAN, Professeur en sciences du langage, Université de Cocody, Abidjan, Côte d'Ivoire.

Philippe BLANCHET, Professeur en sciences du langage, Université Rennes 2.

Dir. de thèse : Ronan LE COADIC, Professeur de culture et langue bretonnes, Université Rennes 2.

Co-dir. de thèse : Ibrahima THIOUB, Professeur d'histoire, Université Cheikh Anta Diop, Dakar, Sénégal.

Volume 2

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2

ECOLE DOCTORALE N° 604
Sociétés, Temps, Territoires
Spécialité : Sociologie

Par

Rozenn MILIN

Du sabot au crâne de singe

Histoire, modalités et conséquences de l'imposition d'une langue dominante
Bretagne, Sénégal et autres territoires

Thèse présentée et soutenue à l'université Rennes 2 le 29 septembre 2022

Unité de recherche : CELTIC - BLM

Thèse N° :

Rapporteurs avant soutenance :

Florence DESCAMPS, Maître de conférences en histoire, HDR, École Pratique des Hautes Études, Paris.
Jérémy KOUADIO N'GUESSAN, Professeur en sciences du langage, Université de Cocody, Abidjan, Côte d'Ivoire.

Composition du Jury :

Présidente : Barbara GLOWCZEWSKI, Directrice de recherche en anthropologie, HDR, EHESS / CNRS, Paris.
Examineurs : Florence DESCAMPS, Maître de conférences en histoire, HDR, École Pratique des Hautes Études, Paris.
Jérémy KOUADIO N'GUESSAN, Professeur en sciences du langage, Université de Cocody, Abidjan, Côte d'Ivoire.
Philippe BLANCHET, Professeur en sciences du langage, Université Rennes 2.
Dir. de thèse : Ronan LE COADIC, Professeur de culture et langue bretonnes, Université Rennes 2.
Co-dir. de thèse : Ibrahima THIOUB, Professeur d'histoire, Université Cheikh Anta Diop, Dakar, Sénégal.

Volume 2

Troisième partie

Les pratiques de substitution linguistique ailleurs en France et dans le monde

Après avoir remonté l'histoire de l'interdit linguistique, depuis le Moyen Âge en Europe jusqu'à son extension aux colonies d'Afrique subsaharienne francophone, puis étudié dans le détail les pratiques en vigueur à travers des collectes de témoignages en Bretagne et au Sénégal, nous allons à présent aborder la manière dont l'interdiction de parler la langue maternelle à l'école s'est exercée en d'autres lieux.

La France, en effet, n'a pas été le seul pays à mettre en œuvre des politiques de substitution linguistique depuis quelques siècles. En retraçant l'histoire du *signum* devenu « symbole », j'ai pu constater que cet objet avait également fait son chemin dans d'autres endroits en Europe, tout particulièrement dans les territoires soumis par la couronne anglaise outre-Manche. Puis en explorant des parties du monde situées au-delà de l'ancien continent, j'ai trouvé dans nombre d'autres pays le principe de l'imposition d'une langue dominante via des méthodes coercitives, parfois similaires à celle du « symbole », et parfois basées sur d'autres types de sanctions.

Il m'a par conséquent paru intéressant de recenser ces différentes pratiques et de rechercher les similarités et les différences avec ce que nous avons déjà observé en Bretagne et en Afrique francophone subsaharienne, afin d'être en mesure, *in fine*, de mieux en analyser les enjeux, les contours et les conséquences.

Nous commencerons par évoquer les autres régions et anciennes colonies françaises, sans oublier la discrimination dont ont souffert les malentendants qui pratiquaient la langue des signes ; puis nous explorerons dans le détail les méthodes appliquées par l'Empire britannique, principalement en Irlande, en Écosse et au pays de Galles ; nous examinerons ensuite les pratiques au Japon depuis que l'archipel est constitué en État-nation ; et nous terminerons par un survol des techniques de substitution linguistique dans plusieurs autres régions du globe, essentiellement en Europe et aux Amériques.

3.1. L'imposition du français ailleurs dans l'empire

La France, aujourd'hui réduite à l'Hexagone et à quelques départements et territoires d'outre-mer, était jusqu'aux indépendances un vaste empire ancré en Afrique, en Asie et en Océanie. Le français y a partout été implanté, mais de diverses façons, et avec des objectifs et des résultats différents.

Nous ne nous attarderons pas sur le détail des méthodes mises en œuvre pour imposer la langue dans chacun de ces endroits, car l'intention n'est pas ici de mettre sur pied une base de données pléthorique comme en Bretagne ou au Sénégal, ni même de rassembler un ensemble de témoignages représentatifs, mais nous passerons en revue à chaque fois un ensemble de sources, plus ou moins conséquent selon les lieux, afin de pouvoir comparer les pratiques et de percevoir à quel point elles étaient largement répandues.

3.1.1. Dans les autres régions de l'Hexagone

La Bretagne n'est pas un cas particulier en France. On trouve en effet dans les régions où est parlée une langue autre que le français, d'une part un équivalent au « symbole », dont l'usage est attesté tout particulièrement dans le sud (Pays basque, domaine d'oc et zone du francoprovençal), à l'est (Alsace) et dans le nord (Flandre), et d'autre part des punitions classiques infligées aux enfants s'exprimant en leur langue maternelle à l'école. Eugen Weber mentionne ainsi brièvement les objets suivants : un bout de carton, une planche de bois, une barre ou un bâton dans les Pyrénées-Orientales, une cheville dans le Cantal, un ruban de papier ou un objet métallique en Flandres ou encore une brique que l'on devait tenir à bout de bras en Corrèze¹.

3.1.1.1. La pratique au Pays basque

Nous ne prendrons ici en considération que la partie nord du Pays basque, située sur une partie du département des Pyrénées-Atlantiques. La partie sud étant sur le territoire espagnol, elle sera examinée au chapitre sur les pratiques dans les autres pays européens.

3.1.1.1.1. Contexte historique

La langue basque était enseignée au XVII^e, et surtout au XVIII^e siècle, à travers un réseau de « petites écoles » (*ororen eskolak*, « les écoles de tous »), qui permettait à des populations modestes de bénéficier d'une base d'alphabétisation. Ces établissements étaient tenus par des ecclésiastiques et l'objectif principal, ici comme ailleurs, était de faire en sorte que les élèves soient à même de lire les textes religieux. Mais le contexte change radicalement après la Révolution, et la lecture en langue basque disparaît de la majeure partie des écoles au cours du XIX^e siècle².

¹ Eugen Weber, *La fin des terroirs, la modernisation de la France rurale, 1870-1914*, Fayard, Paris, 1983 (édition anglaise en 1979), p. 453.

² Jean-Baptiste Coyos, *Revitalisation de la langue basque et enseignement scolaire en Pays basque Nord*, conférence (non publiée) donnée dans le cadre du colloque *L'école et les langues dans les*

Nous avons vu précédemment que l'enquête ordonnée par le ministre Guizot en 1833 avait donné lieu à une synthèse par Paul Lorain, publiée en 1837 sous le titre *Tableau de l'instruction primaire en France en 1833*¹. Le Pays basque n'échappait pas à la description à charge qu'il faisait de l'éducation primaire en France puisque, partant du principe que les enfants ne connaissant pas le français étaient analphabètes, il écrivait :

« Il faudrait, pour le Pays basque, des lois exceptionnelles, des lois qui forçassent les parents à envoyer leurs enfants à l'école, ainsi qu'il en existe une dans la vallée d'Ahelcoa², première province basque espagnole. Les jeunes gens y sont déclarés inaptes à toutes les fonctions civiles et militaires, s'ils n'apprennent l'espagnol par principe, et s'ils ne savent lire, écrire et chiffrer. »³

Lorain reprend par ailleurs les comptes-rendus des inspecteurs et les solutions qu'ils proposent, tel ce rapport sur l'arrondissement de Mauléon, dans les Basses-Pyrénées :

« J'ai exigé des instituteurs l'abolition entière de l'usage de la langue basque en classe. Je leur ai fait sentir combien il importe à nos enfants d'apprendre et de parler la langue de la nation pour tous les usages de la vie sociale. Je leur ai également recommandé d'abandonner entièrement la pratique de la lecture basque, suivie dans tous les temps dans leurs écoles, d'y substituer exclusivement les alphabets syllabiques français, les seuls qui conviennent à la première enfance. »⁴

La prescription est similaire dans l'arrondissement de Bayonne, et elle va même plus loin puisque l'enquêteur préconise l'interdiction totale de l'enseignement en basque :

« Nous croyons qu'il serait nécessaire qu'un ordre exprès obligeât rigoureusement les instituteurs, à l'avenir, établis dans ces communes où ce dialecte est usité, à parler constamment français à leurs élèves, tant en classe que partout ailleurs, de leur prohiber même tout enseignement en cet idiome, à l'exception du catéchisme du diocèse qui y est traduit. »⁵

De même, l'inspecteur en charge du canton de Saint-Jean-Pied-de-Port écrit :

« J'insiste pour la lecture en français, je proscriis l'usage de la langue et des exercices basques en classe, excepté pour le catéchisme du diocèse. »⁶

Le français, jusqu'alors une langue étrangère pour la majeure partie des enfants, est donc progressivement imposé dans les écoles au XIX^e siècle et les livres en basque sont interdits. Puis à partir de 1890, Irénée Carré parvient à convaincre les inspecteurs en fonction dans les Basses-Pyrénées de faire en sorte que sa méthode directe, déjà en usage en Bretagne, soit appliquée également dans les écoles du département, mais de façon moins sévère : ici les instituteurs ne seront pas tenus à un monolinguisme total, il est admis qu'ils utilisent la langue des enfants pour leur expliquer les mots français. Selon l'historien et linguiste André Chervel,

espaces en situation de partage linguistique à travers l'histoire, organisé à Quimper les 19 et 20 mai 2016. Texte transmis par l'auteur.

¹ Paul Lorain, *Tableau de l'instruction primaire en France*, Paris, Hachette, 1837. Consulté le 3 mars 2020. https://fr.wikisource.org/wiki/Tableau_de_l'instruction_primaire_en_France/2.

² Il s'agit en fait probablement de la vallée d'Aezkoa (ou Aezcoa)

³ Paul Lorain, *op. cit.*, ch. II, De l'ignorance du peuple et de ses causes – Moyens proposés pour y remédier, 5^o, *Des patois*, § 94.

⁴ Paul Lorain, *op. cit.*, ch. II, 5^o, *Des patois*, § 129.

⁵ *Ibid.*, § 134.

⁶ *Ibid.*, § 168.

cette autorisation s'explique par une déclaration de Carré, qui souligne l'intérêt de connaître le basque quand on vit près de la frontière espagnole :

« Je ne verrais aucun inconvénient à ce qu'en France personne ne parlât plus le breton, tandis qu'il est utile que les Basques puissent communiquer avec leurs congénères espagnols, trois ou quatre fois plus nombreux qu'eux. »¹

Mais le résultat est le même et, en 1911, Jean Jaurès, de passage dans la région, constate l'illettrisme des petits basques dans leur langue :

« Quand j'interrogeais les enfants basques jouant sur la plage de Saint-Jean-de-Luz, ils avaient le plus grand désir à me nommer dans leur langue le ciel, la mer, le sable, les parties du corps humain, les objets familiers. Mais ils n'avaient pas la moindre idée de sa structure et, quoique plusieurs d'entre eux fussent de bons élèves dans nos écoles laïques, ils n'avaient jamais songé à appliquer au langage antique et original qu'ils parlaient dès l'enfance les procédés d'analyse qu'ils sont habitués à appliquer à la langue française. C'est évidemment que leurs maîtres ne les y avaient point invités. Pourquoi cela et d'où vient ce délaissement ? Puisque ces enfants parlent deux langues, pourquoi ne pas leur apprendre à les comparer et à se rendre compte de l'une et de l'autre ? »²

Élevé lui-même de façon bilingue dans le Tarn, l'homme politique venait seulement de se ranger du côté des défenseurs des langues régionales en 1910, et il meurt quelques années plus tard, en 1914, sans avoir réellement œuvré en leur faveur.

Finalement, la situation au XX^e siècle est très proche de celle que nous avons décrite en Bretagne : jusqu'aux années 1900, le basque était la langue dominante, utilisée quotidiennement par la majorité de la population sur son territoire. Puis l'école est généralisée et le français imposé comme unique langue d'apprentissage. Seul le catéchisme fait exception, son enseignement pouvant se faire en basque, mais sans que le clergé ne remette en question le principe du français comme seule langue de l'école³.

3.1.1.1.2. Témoignages

La langue basque étant bannie des écoles, les enfants qui la parlent connaissent les mêmes méthodes punitives que les élèves des autres régions de France, dont certaines passent par le port d'un objet stigmatisant. Les termes utilisés pour désigner l'accessoire qu'ils doivent se repasser de l'un à l'autre sont ici « la bûchette » et « l'anti ».

Pierre Giolitto, dans *Abécédaire et férule, maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*, mentionne l'usage, au XIX^e siècle, d'« un bout de carton, une planche, une barre de bois ou un bâton »⁴ dans les Pyrénées-Orientales.

¹ André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Retz, Paris, 2006, pp. 17-18.

² Revue de l'Enseignement primaire, 15 octobre 1911. Cité par Manex Goyhenetche, *L'Oppression culturelle française au Pays basque*, Elkar, 1975, p. 17.

³ Manex Goyhenetche, *op. cit.*, pp. 21-22.

⁴ Pierre Giolitto, *Abécédaire et férule, maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*, Éditions Imago, Paris, 1986, p. 355.

Plus récemment, Manex Goyhenetche¹ fournit trois autres témoignages, dont celui d'un homme de la Soule âgé de 36 ans en 1973, et donc né vers 1937 :

« A l'école du village, comme tant d'autres, j'ai eu droit à la boule basque dont le possesseur en fin de journée était puni, retenu ou faisait la corvée de balayage. Ensuite on m'a envoyé dans un collège (...). Là, trouvant le basque très pratique pour m'exprimer avec mes compatriotes, bêtement je l'employai ; on me donna une boule basque, tenez-vous bien, il s'agissait d'un gros burin à vous crever les poches. »²

Il cite également un prêtre, mais sans donner de dates de naissance ou de scolarisation :

« Au collège d'Hasparren où j'ai fait mes classes, il se trouvait des Frères des Écoles Chrétiennes, féroceement antibasques et qui nous imposaient "l'anti", bâtonnet que nous passions à ceux qui parlaient en basque et qui m'a valu un certain nombre de punitions. »³

Enfin, le dernier cas est très tardif puisqu'il concerne une personne probablement née à la fin des années 1950 ou au début des années 1960 :

« Moi-même, en juin 1973, j'ai rencontré un jeune collégien de Sare qui se souvient de ce morceau de bois que l'instituteur du village donnait au premier élève pris en flagrant délit et dont il fallait se débarrasser pendant la journée sous peine de subir une punition le soir. »⁴

Ces trois exemples font donc état de deux types d'objets : un gros burin appelé « boule basque », d'une part, et des morceaux de bois, d'autre part, dont l'un déclare qu'on l'appelle « l'anti ». L'on retrouve aussi les Frères des écoles chrétiennes, que l'on a déjà beaucoup cités dans le cadre des témoignages collectés en Bretagne.

Un autre auteur, Daniel Landart, écrivain, poète et militant basque né en 1946, écrit quant à lui dans *Ahularen indarra : oroitzapenak, laborari semea, eskulangilea* (« Souvenirs d'un fils d'agriculteur et d'un ouvrier »)⁵ comment, dans les années 1950, son maître ayant été hospitalisé, il fut remplacé par une nouvelle maîtresse, belle et élégante, mais d'apparence sévère. Elle leur fit vite comprendre qu'elle aussi parlait basque, ce qui les encouragea à s'adresser à elle dans cette langue, avant d'en être fermement découragés :

« Le lendemain, avant d'entrer en classe, timidement, lorsque nous lui dîmes deux ou trois mots en basque, elle le prit très mal et, sans mâcher ses mots, elle nous ordonna de toujours et toujours parler en français, même entre nous. Elle nous dit que dans la vie, la langue française nous sauverait. Et pour bien apprendre le français, selon l'Éducation Nationale, il valait mieux oublier les autres langues.

Je ne sais pas comment nous parlions jusque-là ; sans doute, en bafouillant, en mélangeant les deux langues. Mais après l'interdiction de la maîtresse, le basque s'entendait de plus en plus durant les récréations ! Face à ce fait, elle se mit en colère et, prenant un balai de l'école, elle le tendit à l'un de nos amis. "Quand vous entendrez

¹ Manex Goyhenetche, *op. cit.*, pp. 21-22.

² Enbata, n° 299, 1973, p. 5. Cité par Manex Goyhenetche, *op. cit.*, p. 18.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ Daniel Landart, *Ahularen indarra : oroitzapenak, laborari semea, eskulangilea*, Elkar, 2011, p.p. 60-62. Les traductions qui suivent sont de Txomin Heguy.

quelqu'un parler en basque, donnez-le-lui, et il devra le transmettre à quelqu'un d'autre. Au moment d'entrer en classe, celui que je trouverai en possession du balai sera puni !" Le premier matin, je ne dis pas un seul mot, et beaucoup d'autres firent comme moi. Nous avons peur, très peur. Il valait donc mieux se taire. Dans l'après-midi, alors que nous étions sur le point de commencer à jouer à la pelote, comme toujours, j'annonçai : « Jo ! » Au même instant, celui qui tenait le balai s'approcha de moi : il me dit que je venais de parler en basque ! Je lui répondis que non. Il répéta que si, et que j'aurais dû dire "Jeu !" et non "Jo." »¹

Il doit malgré tout prendre le balai, et fait alors de son mieux pour débusquer un autre fautif afin de se débarrasser de l'objet, mais sans succès :

« En entrant en classe, je rendis le balai à la maîtresse et je lus du mépris dans ses yeux. Des amis se moquèrent de moi... La maîtresse nous avait prévenus : il nous faudrait copier cinquante fois : "Je ne parlerai pas basque". Écrire tant de fois "Je ne parlerai pas basque" marquait notre esprit, et surtout le troublait. Et si nous étions à nouveau "pris", nous avions double punition. Nous devons écrire cent fois : "Je ne parlerai pas basque." »²

L'auteur met aussi l'accent sur les travers de la méthode :

« A cause de ce "maudit" balai, la confiance entre les écoliers se brisa. La méfiance se répandit. Nous avons peur l'un de l'autre. Nous devons devenir des accusateurs, contre notre gré, et trahir n'importe quel ami. »³

Enfin, quand le maître en titre revient, personne ne lui raconte la méthode mise en place par sa remplaçante, et l'auteur conclut :

« Malheureusement, nous n'avons plus besoin du balai pour parler uniquement en français... »⁴

Il avait donc suffi de quelques mois de pratiques punitives pour changer la langue des enfants.

¹ « Biharamunean, eskolara sartu aitzin, herabeki, bizpahiru hitz euskaraz erran genizkiolarik, arras gaizki hartu zuen, eta ahoan bilorik gabe manatu zigun, gure artean ere, beti eta beti, frantsesez ari behar genuela. Bizian, frantses hizkuntzak salbatuko gintuela. Eta frantsesaren ongi ikasteko, Hezkuntza Nazionalaren arabera, hobe zela beste hizkuntzak ahanztea.

Ordu arte nola mintzo ginen, ez dakit; hain segur ere, kiskun-kaskun, bi hizkuntzak nahastekatuz. Baina errientsaren debekua ondotik, sekula baino gehiago Euskara entzuten zen errekreazione edo aisialdi denboran! Egitate horren aitzinean, errientsa haserretu zitzaigun; eta, eskolako jats edo erratz bat harturik, gure lagun bati eman zion. "Nor bait entzunen duzularik euskaraz hitz egiten, pasa hari, hark beste bati. Eskolara sartzeko momentuan, erratza eskuan aurkituko dudana gaztigatuko dut!". Lehen goizean, ez nuen hitzik atera. Nik bezala, beste askok. Beldur ginen, beldur. Hobe beraz, isilik egotea. Arratsaldean, pilotan hastera gendoazelarik, beti bezala, bota nuen: "Jo!"

Ordu berean, erratza eskuan zeukana ondora etorri zitzaidan: euskaraz mintzatu nintzela! Nik ezetz. Hark, baietz "Jeu!" erran beharko nuela, ez eta "Jo". »

² « Eskolara sartzean, erratza errientsari itzuli nion eta haren begietan mespretxua irakurri nuen. Lagun batzuk nitaz trufatu ziren... Errientsak abisatuak gintuen: berrogeita hamar aldiz kopiatu beharko genuela: "Je ne parlerai pas en basque". Ez dut euskaraz hitz egiten » hainbeste aldiz idazteak gure espiritua markatzen zigun, eta oroz gainetik nahasten. Eta berriz "harrapatuak" baldin baginen, gaztiga bikoiztua geneukan. Ehun aldiz idatzi behar : "Je ne parlerai pas en basque". »

³ « Erratz « zikin » hura zela medio, eskolako haurren arteko konfiantza kraskatu zen. Mesfidantza sortu. Elkarren beldur ginen. Salatari bilakatu behar genuen, gure nahiaren kontra, edozein lagun izorratuz. »

⁴ « Zorigaitzez, ez genuen gehiago erratzaren beharrik frantsesez bakarrik mintzatzeko... »

L'histoire de Daniel Landart est la seule parmi celles que j'ai répertoriées qui mentionne l'utilisation d'un balai comme accessoire stigmatisant. Plusieurs témoignages filmés et mis en ligne sur la plateforme *Mintzoak*¹, créée par l'Institut culturel basque, évoquent en revanche des morceaux de bois qui circulaient de l'un à l'autre, selon le même processus que celui souvent évoqué. Par exemple, Jeanne Arcondéguy, née en 1923 et scolarisée à Musculdy en Soule dans les années 1930, rapporte que l'institutrice, très sévère, donnait un bâton au premier élève qui parlait basque. L'objet passait ensuite classiquement de l'un à l'autre et, à la fin de la récréation, le dernier détenteur de l'objet était puni ou recevait une gifle.²

Quelques années plus tard, Dorothée Mailharin, née en 1931, fournit un témoignage similaire :

« Au début, les enfants ne connaissaient pas du tout le français quand ils démarraient l'école. L'instituteur punissait ceux qui s'exprimaient en basque : le matin, il donnait un petit morceau de bois à un élève, qui devait le passer à un autre parlant en basque. À la fin de l'après-midi, celui qui se retrouvait avec le bâton à la main était puni. »³

Alexandre Bordagaray, né en 1935, relate peu ou prou la même histoire à Pagolle, dans la Soule, où il a passé son enfance, mais il mentionne cette fois un objet différent. Après avoir, lui aussi, indiqué que les enfants ne savaient pas un mot de français en arrivant à l'école, il raconte que l'institutrice avait averti d'emblée : « Ici, vous êtes venus apprendre le français ; si vous parlez basque, je vous punirai. » Elle mettait dans la poche d'un élève une sorte de graine, un marron d'Inde, et celui qui l'avait en dernier était puni. La sanction consistait à rester en retenue pendant une heure ou deux à la fin des classes et à nettoyer l'école.⁴

Quant à Jamattitt Dirassar, né en 1937 et scolarisé à partir de 1942, il mentionne les termes « anti » et « xiria » pour désigner l'objet :

« Nous étions à Celhay, 60 enfants, filles et garçons. (...) Nous ne devons pas parler en basque, car nous avons "l'anti". On l'appelait "xiria", même s'il n'était pas en bois. Il était souvent en métal. On le donnait à l'élève qui parlait en basque, et ensuite, l'après-midi, à la fin de l'école, celui ou celle qui avait "l'anti" en sa possession était puni.e. La langue basque était interdite pour bien apprendre le français, soi-disant. »⁵

D'autres évoquent seulement des punitions ou des réprimandes, tel Jean-Marie Larroque, né en 1938 à Arbouet-Sussaute en Basse-Navarre, qui déclare à son tour qu'à ce moment-là on ne s'exprimait qu'en basque à la maison, et que l'institutrice, voulant apprendre le français aux enfants le plus rapidement possible, les punissait à chaque fois qu'ils parlaient leur langue entre eux, en classe ou en récréation, en les envoyant "au coin". L'informateur précise en outre que le catéchisme était enseigné en basque mais que deux ou trois familles s'en étaient plaintes et qu'ils avaient donc commencé à l'étudier aussi en français.⁶

¹ Mintzoak : <https://www.mintzoak.eus/fr/>. Consulté le 5 novembre 2021.

² Interview filmée en basque. Consulté le 27 novembre 2021.

<https://www.mintzoak.eus/fr/lohitzun-oyhercq/sequences/12-1/>.

³« *Lehen, hurrek ez zakiten batere frantsesik eskolan abiatzean. Errientsak euskaraz ari zirenak gaztigatzen zituen : goizetan zur zatiño bat emaiten zuen ikasle bati, honek pasarazi behar zuen euskaraz mintzo zen beste bati. Arratsalde hondarrean, makilatxoa eskutan gelditzen zena, zigortua zen.* » <https://www.mintzoak.eus/eu/donapaleu/pasarteak/40-1/>. Consulté le 5 novembre 2021.

Les traductions (hors sous-titres) et résumés d'entretiens sont de Susana Larrea et Txomin Heguy.

⁴ Interview filmée en basque. Consulté le 5 novembre 2021.

<https://www.mintzoak.eus/fr/gabat/sequences/7-1/>.

⁵ Interview filmée en basque et sous-titrée en français. Consulté le 5 novembre 2021.

<https://www.mintzoak.eus/fr/ciboure/sequences/297-5/>.

⁶ Interview filmée en basque : <https://www.mintzoak.eus/fr/arbouet-sussaute/sequences/26-5/>.

Le prêtre Raymond Harguindeguy, né en 1930 à Mendive et interrogé par mes soins, fournit un témoignage plus précis sur la même époque, et raconte un parcours de vie hors du commun. Ses parents savaient lire, écrire et compter en basque mais ils n'avaient appris le français que tardivement, pendant le service militaire pour le père, et chez les bourgeois de Biarritz où elle était bonne pour la mère. La seule langue que connaissait le petit Raymond à son arrivée à l'école laïque de Saint Martin d'Arrossa, dans les Pyrénées-Atlantiques, en 1937, était donc le basque, que ne maîtrisaient pas les instituteurs.

« Je te l'ai dit, c'était l'usage, il nous était interdit de parler notre "patois". Avec punition à la clef pour rendre le français plus attrayant sans aucun doute ! Si quelqu'un parlait basque en cours de récré (pas difficile à trouver, tu t'en doutes...), on lui refilait une bûchette. A l'arrêt des cours, à midi et vers 17h, on la remettait au maître, et vlan sur celui qui se trouvait en possession de la bûchette en fin de matinée ou de soirée. La punition était une sorte de "retenue disciplinaire" de quelques petites heures...»

La bûchette est ici décrite comme étant de bois et ne se portant pas autour du cou. Pour le reste, le processus était le même qu'ailleurs : « à l'église et au catéchisme, tout se déroulait exclusivement en basque », mais en classe et dans la cour, la langue maternelle était interdite et chacun devait se débrouiller pour se débarrasser de l'objet en le repassant à un camarade. Le témoin évoque aussi un stratagème d'évitement qui ressemble à d'autres techniques vues en d'autres lieux :

« Ayant vite remarqué que les filles étaient moins punies que les garçons quand elles avaient la bûchette en fin de matinée ou d'après-midi, moyennant bonbons et autres friandises, on avait conclu un accord avec elles et c'est toujours une fille qui était "fautive" face au maître. Celui-ci ou celle-ci n'en était pas dupe, bien sûr. »

Ensuite, une fois rentrés à la maison en fin de journée,

« les parents, quand leur enfant devait porter le symbole, ou était puni pour avoir parlé sa langue, doublaient la mise ! Car ils souffraient et étaient pénalisés de ne pouvoir parler français. »

Quant à savoir s'il a été marqué par cette expérience scolaire, il répond par la négative :

« Je m'en "foutais" royalement. Je ne pensais qu'à jouer ! A cet âge, je ne vivais que pour les jeux : de la bagarre à la pelote basque... J'ai le souvenir que le "temps scolaire" était minime par rapport au temps réel, celui des jeux. Je me souviens très bien que le "temps" passé à l'école était petit-petit par rapport au temps vécu hors école. Bien sûr je ne parle pas de temps "horaire" mais de temps psychologique. Car, dès la sortie, on s'éclatait... en basque ; on s'insultait, se moquait, mentait, priait... en basque. Et, à la maison, on ne parlait que basque évidemment. »

S'il n'en garde donc pas un mauvais souvenir, il tient cependant à préciser que

« ce ne fut pas le cas de tous-toutes mes camarades. Plusieurs d'entre eux ont vécu très douloureusement cette agression violente. Paradoxe : j'aimais l'école...Même si j'avais vaguement conscience d'une injustice et d'une agression. »

Le parcours de Raymond l'amènera finalement en Afrique, d'abord au Bénin, dans les années 1960, où il comprend que

« la France a appliqué la même politique concernant les "petites" langues (qu'elle qualifiait d'ailleurs de dialectes ou de patois) dans l'Hexagone et dans ses colonies : mépris et ignorance... »

Peut-être que son expérience d'enfant bilingue lui aura même permis d'avoir un regard ouvert sur les cultures et les langues qu'il découvrait :

« Je me suis plongé avec délices dans les langues africaines, indispensables pour manier convenablement les codes si sophistiqués de politesse et de la pudeur. Pour pénétrer un peu dans les arcanes si complexes des systèmes de parenté. Assez vite, je me suis senti très à l'aise. Alors que plusieurs de mes confrères parlaient de "choc culturel", j'ai retrouvé dans l'Afrique des villages et des villes ce que je connaissais depuis les genoux de ma mère et dans mon petit village, dans mon école, dans mon église et qui m'habitait très fort : tendresse et bienveillance, générosité et égoïsme, jalousie et aversion... Jusqu'aux jeux de la séduction amoureuse... »

Avec des collègues il se lance même dans « la transcription du fongbé d'abord, puis de l'adjagbé et enfin du gengbé », et conclut :

« Oui, tout cela m'habitait et je les retrouvais avec émerveillement, enrobés d'une culture autre que celle de mon enfance. J'en suis persuadé : oui, la différence culturelle existe, et d'abord la langue avec ses mots, ses silences et sa gestuelle ; mais la ressemblance humaine est bien plus ample, grandiose même. Et, au-delà des mots, c'est elle qui nous permet de nous dire les uns aux autres. »

Nous terminons cette section consacrée au Pays basque par le projet *Hiruele*¹ (« Trois langues »), mené par le laboratoire IKER auprès de personnes trilingues (basque, gascon, français), nées entre 1921 et 1954, et interrogées en 2013 et 2014. Ces informateurs, tous établis dans les Pyrénées-Atlantiques, ont le basque pour langue maternelle mais, vivant dans les zones de contact de deux aires linguistiques, ils connaissent aussi le gascon.

Bien que l'enquête ne portât pas spécifiquement sur l'école, quelques questions y ayant trait étaient posées, notamment sur les punitions infligées à ceux qui parlaient en langue maternelle au sein de leur établissement. La plupart ne savaient en effet pas le français avant d'être scolarisés, ou ils en connaissaient seulement quelques mots appris auprès des frères et sœurs plus âgés².

En 2016, le sociolinguiste Jean-Baptiste Coyos consacrait un article³ à l'expérience scolaire de ces témoins. Après avoir précisé que cet échantillon de quelques dizaines de locuteurs

¹ Le projet HIRUELE (du laboratoire IKER) a pour but de recueillir les parlars et les repérages métalinguistiques (représentations, attitudes, souvenirs, réflexions sur le devenir de leurs langues) des locuteurs trilingues basque-gascon-français, et bilingues (basque-français) qui se trouvent dans les zones de contact traditionnel entre l'occitan à travers ses variantes locales gasconnes, d'un côté, et le basque de l'autre.

² Les informateurs ont tous été scolarisés dans trois des sept provinces historiques du Pays basque, situées au nord-est : la Soule, la Basse-Navarre et le Labourd.

³ Jean-Baptiste Coyos, *Frantses eskoletan euskaraz mintzatzearen debekuaz*, « Sur l'interdiction de parler basque dans les écoles françaises », Lapurdum, Centre de recherche sur la langue et les textes basques, IKER, UMR 5478 CNRS, 2016, <https://artxiker.ccsd.cnrs.fr/artxibo-03334961>. Consulté le 12 juin 2019.

était trop restreint pour que les faits rapportés soient généralisés, et que les informateurs étant souvent âgés, les souvenirs de certains d'entre eux n'étaient pas toujours limpides, il dresse un tableau méthodique des expériences vécues par les uns et les autres.

Sur les 26 participants à l'enquête, ils sont 7 à affirmer que le basque n'était ni sanctionné, ni interdit à l'école qu'ils fréquentaient. Leurs dates de naissance approximatives¹ et leurs communes de scolarisation sont les suivantes : 1932 (école d'Orègue, Basse-Navarre), 1933 et 1939 (école publique de Barthes à Orègue, Basse-Navarre), 1941 (école de Montory, Soule), 1942 (école de Bardos, Labourd), 1943 (école d'Arraute-Charritte, Basse-Navarre) et 1948 (école privée Saint-Louis de Gonzague à Alçay, Soule).

Ensuite, 5 personnes évoquent une interdiction de s'exprimer en basque, mais sans punitions autres que des remontrances : 1922 et 1928 (Montory, Soule), 1923 (Esquiule, Soule), 1950 (Ilharre, Basse-Navarre) et 1956 (Féas, Soule).

Enfin, la majorité, soit 14 témoins sur 26, font état d'un interdit assorti de sanctions² :

- un homme né vers 1921, à propos de l'école de Bardos (Labourd) : les élèves pris à parler basque étaient exposés à la vue des passants sur la place du village pendant une heure, avec une pancarte sur le dos, sur laquelle était inscrit : « je ne parlerai plus en basque ».
- une femme née vers 1927, école d'Oyhercq (Soule) : la sanction pour avoir parlé basque était d'être mis au coin.
- un homme né vers 1928, école d'Ilharre (Basse-Navarre) : les enfants se cachaient pour parler basque car c'était interdit. Et s'ils se faisaient prendre, l'enseignant leur donnait des lignes à copier.
- un homme né vers 1930, école de Lichans (Soule) : la sanction était de rester agenouillé pendant la récréation.
- une femme née vers 1938, école d'Arraute-Charritte (Basse-Navarre) : la punition avait été de copier 500 fois la phrase "Je ne parlerai pas en basque en classe" quand l'enseignant l'avait surprise à le parler.
- un homme né vers 1938, école d'Arrast (Soule) : ils parlaient basque en cachette, et celui qui était pris devait recopier 50 fois la phrase « Je ne parlerai pas en basque ».
- un homme né en 1943, école d'Ispoure (Basse-Navarre) : il y avait deux poteaux et deux platanes dans la cour, et ceux qui parlaient basque se retrouvaient punis contre l'un de ces piliers, jusqu'à ce qu'un autre les remplace.
- école privée de filles à Ayherre (Basse-Navarre) :
 - Une femme née vers 1932 : les filles qui parlaient basque étaient mises au coin à côté d'un mur, et parfois dans une pièce sombre sans fenêtre.
 - Une autre femme, née en 1947 : la punition était de copier 100 fois la phrase qui avait été prononcée en basque, mais traduite en français.
- école du quartier Narbe à Esquiule :
 - Une femme née vers 1932 : on donnait une petite boîte à celui ou celle qui était pris à parler basque et le dernier à l'avoir le soir restait en retenue et ne pouvait pas jouer.

¹ Les dates de naissance ne sont pas fournies dans l'article, mais l'âge au moment des entretiens en 2014 est donné, ce qui permet une évaluation de la date de naissance à un an près.

² Les traductions sur lesquelles sont basées les résumés qui suivent sont de Xarles Videgain, de l'Université de Pau et des pays de l'Adour (UPPA).

- Un homme né en 1952 : ceux qui parlaient basque perdaient des "bons points".
- école de Barcus (Soule) :
 - un homme né en 1934 : s'il parlait basque, il recevait la clé de l'école et il restait en retenue une heure de plus à l'école. L'instituteur en profitait pour faire du rattrapage scolaire avec celui qui était puni.
 - Un homme, né vers 1942 : celui qui était pris à s'exprimer en basque se retrouvait avec un morceau de craie dans la bouche, et le dernier à l'avoir le soir était puni ; il devait nettoyer les chaises et les bancs et mettre de l'ordre dans la classe.
 - un homme né en 1955 : la sanction était de rester à genoux pendant les jeux dans un coin de la cour de récréation.

En résumé, l'interdit linguistique n'était pas systématique, mais il est bien présent dans la majorité des exemples de l'enquête, puisqu'ils sont 19 sur 26 à l'attester, entre les années 1920 et les années 1960, dont 14 qui affirment qu'il était assorti de punitions.

Parmi eux, 3 informateurs se souviennent de l'application d'une méthode proche de celle du « symbole », à base d'un objet circulant d'un élève à l'autre : une clef, un morceau de craie et une petite boîte. On note que la boîte en usage à l'école Narbe d'Esquile dans les années 1930-1940 n'est plus mentionnée à la fin des années 1950, ayant fait place à une simple perte de bons points. À l'école de Barcus, l'objet, qui était une clef au début des années 1940, puis un morceau de craie dans la bouche à la fin de la décennie, n'est plus présent dans les années 1960, ayant été remplacé par une simple sanction. A ces trois objets s'ajoute un *xirri*, ou *ziri* (« bûchette », « bâtonnet »), selon l'un des témoins, né en 1939 et scolarisé à Orègue, qui indique qu'il n'y avait pas de châtiments dans son école mais qu'un bâton circulait dans d'autres établissements.

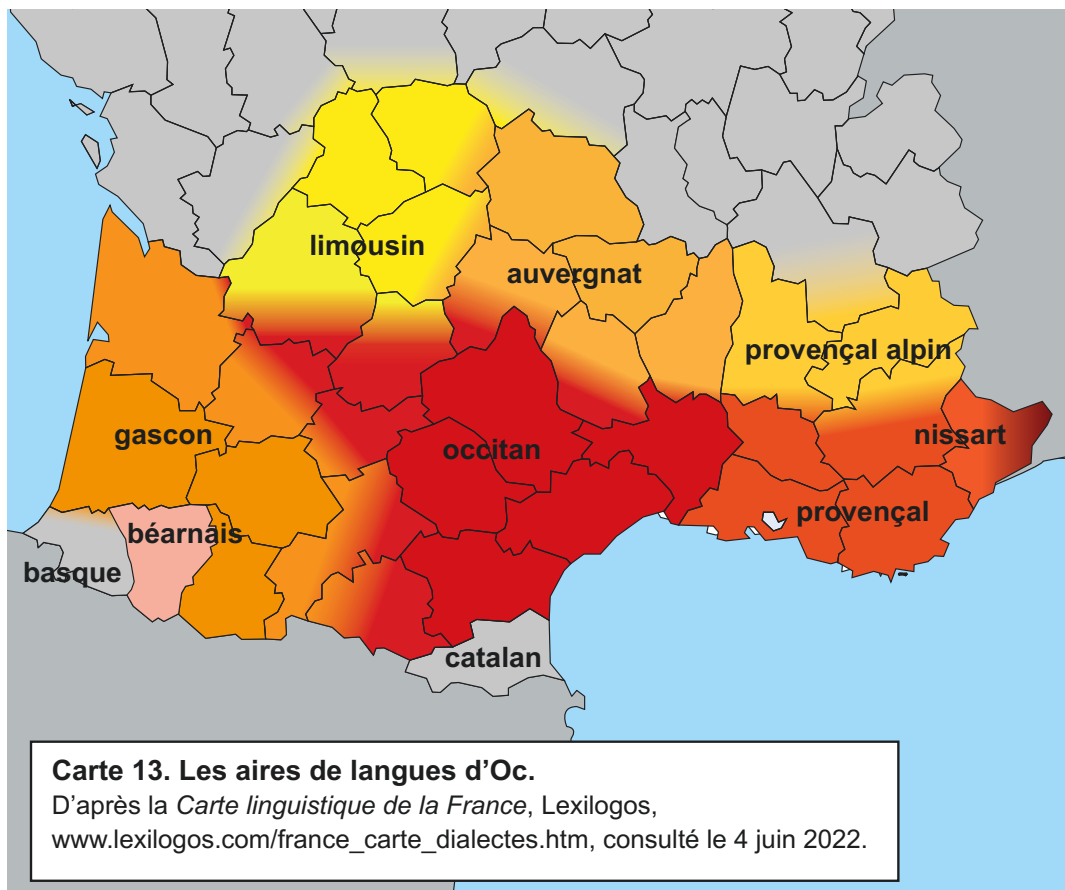
Pour ce qui est des punitions, elles sont classiques : les lignes à copier sont celles qui reviennent le plus souvent (4 citations) ; puis viennent les retenues après la classe (2 citations, dont une où le maître aide l'élève puni dans son travail scolaire) et la mise au coin (2 citations) ; les autres sanctions ne sont citées qu'une fois : l'enfermement dans une pièce sombre, le port d'une pancarte sur la place du village, la position à genoux pendant que les autres jouent, la position debout près d'un arbre, le nettoyage de la classe et la perte de bons points.

Les pratiques au Pays basque durant la première partie du XX^e siècle sont donc très similaires à celles que nous avons détaillées en Bretagne : on y trouve, d'une part, le recours à un objet stigmatisant dont il fallait se débarrasser, la « bûchette » étant en quelque sorte le pendant du sabot de la péninsule armoricaine ; les sanctions, d'autre part, sont en majeure partie d'ordre scolaire (lignes, retenues), mais elles semblent, en règle générale, moins rudes qu'en Bretagne, personne ne mentionnant ici de châtiments physiques (coups de règle sur les doigts, etc.).

Finalement, tous évoquent les difficultés rencontrées, mais aucun ne fait part de ses sentiments à propos des punitions endurées car la question ne leur a pas été posée. Jean-Baptiste Coyos indique cependant que « le ton de la voix montrait à quel point ces punitions étaient sévères pour les enfants. »

3.1.1.2. Les pratiques dans le domaine d'oc

L'aire linguistique d'oc étant très répandue, nous procéderons ici d'ouest en est, en examinant les zones de ce grand ensemble pour lesquelles nous disposons de données significatives. Nous démarrerons par le gascon, puis nous passerons au languedocien, et nous terminerons par le provençal.



NB : le basque et le catalan sont indiqués à titre indicatif mais ne font pas partie des langues d'oc.

3.1.1.2.1. En Gascogne

L'aire linguistique du gascon s'étend sur un triangle au sud-ouest de l'Hexagone, délimité par l'océan Atlantique à l'ouest, la Garonne et la Lèze au nord et à l'est, et les Pyrénées au sud. On note que le Pays basque est, en quelque sorte, enchâssé au sud de la zone, et qu'un bilinguisme basque-gascon existait ici et là, comme indiqué dans l'étude *Hiruele* que nous venons d'examiner.

Notre première source, ici encore, est la synthèse par Paul Lorain de l'enquête commandée par Guizot en 1833. Les différents inspecteurs de la région y déclarent que les écoles situées dans des zones isolées ne sont pas très fréquentées, que souvent les instituteurs sont incompetents, et que la langue est un handicap :

« les deux principaux, je pourrais dire les seuls obstacles aux progrès de l'enseignement primaire dans l'arrondissement [de Pau] sont dans la topographie et l'idiome du pays. »¹
Pire, certains pointent le fait que les instituteurs n'utilisent pas uniquement le français dans leurs classes. Surtout ils s'élèvent contre l'enseignement du catéchisme en « patois » :

« Dans plusieurs communes, les prêtres font un devoir au régent de parler patois aux enfants, de leur enseigner le catéchisme avant tout en faisant usage de cet idiome patois. »²

« En bien des endroits, les élèves font les prières et récitent le catéchisme en patois. »³

« Le curé exige que les enfants apprennent le catéchisme en *patois* ; il leur dit : "Parlez la langue de votre père !" »⁴

« Le curé exige, et les deux instituteurs ont le tort d'y consentir, que les enfants apprennent et récitent le catéchisme en patois. »⁵

Dans les cantons de Saint-Lizier et de Saint-Croix, en Ariège, la langue locale est même décrite comme un facteur d'ignorance :

« Dans plusieurs écoles aussi j'ai trouvé qu'on l'enseignait en patois ; les maîtres trouvant plus simple de céder aux habitudes de l'ignorance que de s'attacher à les vaincre. »⁶

Ces jugements sont dans le droit-fil de ce que d'autres inspecteurs ont pu écrire à cette période à propos des écoles de différentes régions de l'Hexagone, et montrent que, là aussi, la langue locale est bien vivante au XIX^e siècle. Cette situation ne saurait cependant durer et quelques décennies plus tard, en 1874, le règlement départemental des écoles des Basses-Pyrénées donne des consignes strictes :

« L'usage du patois est expressément interdit dans les écoles béarnaises ; tous les exercices s'y feront en français. »⁷

On trouve ensuite, au XX^e siècle, des témoignages attestant l'interdiction de parler gascon dans les établissements scolaires. En l'absence d'une étude systématique sur ce sujet, je n'ai pu en réunir que quelques-uns, qui ne permettront certes pas de tirer des conclusions générales, mais qui sont néanmoins intéressants en ce qu'ils décrivent les mêmes pratiques que celles que nous avons observées ailleurs.

Nous avons déjà cité, à la section consacrée au Pays basque, l'article consacré par le sociolinguiste Jean-Baptiste Coyos au projet Hiruele⁸. Celui-ci comprend également quelques contributions émanant de locuteurs de béarnais établis en zone de contact linguistique : deux hommes, nés vers 1922 et 1928, et une femme née vers 1929, affirment qu'il était interdit de parler basque et béarnais⁹ dans leur école de Montory (Pyrénées-Atlantiques), mais

¹ Paul Lorain, *Tableau de l'instruction primaire en France*, Paris, Hachette, 1837, ch. II, 5^o, *Des patois*, § 117.

² *Ibid.*, § 132. Canton de Frie, arrondissement de Tarbes, Hautes-Pyrénées.

³ *Ibid.*, § 132. Arrondissement de Tarbes, Hautes-Pyrénées.

⁴ *Ibid.*, § 136. Canton de Mauvezin, arrondissement de Lectoure, Gers.

⁵ *Ibid.*, § 132. Arrondissement de Lectoure, Gers.

⁶ *Ibid.*, § 132. Cantons de Saint-Lizier et de Saint-Croix, Ariège.

⁷ Pierre Giolitto, *Abécédaire et fêrle, maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*, Editions Imago, Paris, 1986, p. 355.

⁸ Jean-Baptiste Coyos, *art.cit.*, 2016.

⁹ Le béarnais est l'une des variantes du gascon.

qu'aucune punition ne venait sanctionner les contrevenants. En revanche, un homme dont l'âge n'est pas donné raconte qu'à l'école de Came, dans la région de Bidache (Pyrénées-Atlantiques), ils devaient porter un petit morceau de bois de trois couleurs (bleu, blanc et rouge, comme le drapeau français), et le dernier à le détenir en fin de journée restait en retenue après la classe.

Citons par ailleurs une interview filmée de Gilbert Narioo, écrivain et auteur d'un dictionnaire français-occitan (gascon), qui livre ses souvenirs d'enfance, également dans les Pyrénées-Atlantiques :

« En 1934, j'avais 6 ans, j'allais à l'école du village de Balensun. Tout le monde parlait gascon, les enfants aussi, c'était notre langue. Le français s'entendait à l'école et à l'église. Et l'institutrice, qui était mauvaise, au moindre mot que nous disions en gascon, nous attrapait la main comme cela, la serrait et, avec une règle épaisse, nous frappait sur les doigts. Les ongles saignaient. Donc, j'ai été torturé à l'école et pire que cela : l'institutrice disait - comme aux Basques, qui ont subi la même torture - elle disait, pire encore : "Si vos parents vous parlent patois, c'est parce qu'ils ne vous aiment pas. S'ils vous aimaient, ils vous parleraient français." Une torture ! »¹

Voici enfin, pour terminer, une anecdote de seconde main rapportée au sociolinguiste Pierre Escudé par Jean-Louis Lavit, conseiller pédagogique d'occitan pour le département des Hautes-Pyrénées, à propos d'un homme né autour des années 1935, ancien instituteur et directeur d'école :

« Il nous raconte que quand il était petit, à chaque fois qu'il parlait occitan, son instituteur le mettait dans un coin de la classe et lui imposait de se mettre à genoux sur un épi de maïs. A l'époque, les enfants étaient toujours en pantalons courts. L'épi de maïs se plantait dans la chair et les gamins devaient rester comme ça pendant des heures. Et depuis lors, à chaque fois que le bonhomme parlait gascon (et il le parle, s'il est encore en vie...) la blessure faite aux genoux, la douleur, la souffrance, se réveille. Et cependant, comme l'occitan était sa langue maternelle, il n'a jamais cessé de parler ou d'écrire en cette langue. Au prix de la souffrance dont elle fut la cause. »²

L'on retrouve là le même type de châtement que celui que nous avons vu notamment en Bretagne, où les enfants dans plusieurs écoles devaient rester agenouillés sur une règle en métal qui s'enfonçait également dans les chairs.

Sur ces six témoins rapportant une interdiction de parler gascon dans des écoles des Pyrénées-Atlantiques :

- un évoque le port d'un objet et une retenue en fin de journée pour son dernier détenteur,
- deux autres décrivent des châtements corporels, position à genoux sur un épi de maïs pour l'un et coups sur les doigts pour l'autre, avec une pression psychologique particulièrement offensante,
- et trois, tous à Montory, déclarent que cet interdit ne générerait pas de punitions.

¹ Gilbert Narioo, "Si vos parents vous parlent patois, c'est qu'ils ne vous aiment pas". Consulté le 13 mars 2021. Traduit du gascon.

² Pierre Escudé, « Le senhal, signe d'un plus grand désastre. L'idéologie linguistique, du châtement corporel à l'implosion silencieuse du système », in *Revue d'Études d'Oc*, Centre de recherche PREFICS-CERESIF, Université Rennes 2, n°171, 2020, pp. 27-28.

Ces quelques exemples, datés de la première partie du XX^e siècle, sont, là encore, similaires à ce qui a été décrit dans la péninsule armoricaine.

3.1.1.2.2. En Languedoc

Voisine de l'aire du gascon, l'aire du languedocien s'étend elle aussi sur plusieurs départements, dont celui de l'Aveyron, qui a été l'objet d'une importante thèse de doctorat soutenue en 2009 par Michel Lafon : *L'occitan et l'école en Aveyron : 1920 – 1970, Entre hostilité et tolérance*¹. Nous nous appuyerons ici essentiellement sur cette étude qui comporte de nombreux témoignages.

3.1.1.2.2.1. Contexte historique

Revenons de nouveau à l'enquête commandée par le ministre Guizot en 1833, et à sa synthèse par Paul Lorain. Les inspecteurs de la région se plaignaient, comme dans bien d'autres départements, que le « patois » soit partout en usage, à l'école comme à l'église. Ainsi, dans le Tarn :

« À Mazamet, à Saint-Amant, comme dans tous les cantons que j'ai parcourus, comme dans une grande partie du Midi, l'usage du patois arrêtera longtemps encore, ou du moins entravera le progrès. (...) C'est presque la langue nationale. Les curés sont obligés de prêcher en patois ; tout le monde ici est obligé de savoir un peu de patois ; et malheur aux inspecteurs d'académie qui n'en connaissent pas un mot. »²

Le catéchisme, en particulier, semble être enseigné uniquement en langue locale dans le Lot :

« L'instruction primaire n'est guère plus florissante dans le canton de Cajarc que dans celui de Limogne. Cependant, il m'a semblé que l'usage de la langue française, dans les écoles, y est plus répandu ; mais que de choses il reste encore à faire pour qu'elle devienne familière ! (...) j'ai recommandé aussi [aux instituteurs] de faire réciter le catéchisme en français et non plus exclusivement en patois, comme ils le font presque tous. »³

La situation ne diffère guère en Aveyron à la même époque, puisqu'en 1835, le Comité d'Instruction Primaire de Rodez, suivant la proposition du préfet de proscrire « l'idiome vulgaire appelé "patois", dont l'usage ne peut que nuire aux progrès d'une instruction primaire vraiment nationale », prend l'arrêté suivant :

« L'usage du dialecte "patois" est interdit dans toutes les écoles primaires de l'arrondissement ; la langue française sera seule employée dans les communications qui s'établiront, soit entre les instituteurs, soit entre les élèves eux-mêmes.

¹ Michel Lafon, *L'occitan et l'école en Aveyron : 1920 – 1970, Entre hostilité et tolérance*, thèse University Paul Valéry, Montpellier, 2009

² Paul Lorain, *op. cit.*, ch. II, 5^o, *Des patois*, § 134. Cantons de Mazamet et de Saint-Amant, arrondissement de Castres, Tarn.

³ *Ibid.*, § 131. Canton de Cajarc, arrondissement de Figeac, Lot.

Les instituteurs qui contreviendront à cet arrêté seront passibles de peines disciplinaires conformément à la loi. »¹

Cette même année 1835, l'inspecteur d'académie Caucanas est tout aussi offensif dans sa volonté de remplacer partout le « patois », facteur d'arriération, « ennemi de la vaccination, du calcul décimal, du système des poids et mesures ; sans parler des mœurs et de l'état moral », par la langue française :

C'est un fait malheureusement trop certain que le Rouergue n'a pas atteint le même degré de civilisation que la partie septentrionale de la France. A quoi attribuer ce retard ? A plusieurs causes qu'il serait trop long d'énumérer ; mais la plus puissante et la moins douteuse est l'influence du patois. »²

Quatre décennies plus tard, le *Bulletin mensuel de l'Instruction Primaire du département de l'Aveyron* du mois de mars 1875 publie le texte d'une conférence pédagogique intitulée « De l'usage du patois. Conférence de M. N... aux instituteurs du canton de L... », dans lequel l'auteur, probablement un inspecteur, est particulièrement virulent :

« J'ai cru m'apercevoir que quelques-uns d'entre vous ne font usage du français que dans l'intérieur de l'école ; au-dehors, même au foyer domestique, ils parlent exclusivement l'idiome local. C'est une faute, une fâcheuse habitude à laquelle je voudrais vous voir renoncer. (...) Réfléchissez un peu, je vous prie, Messieurs, et vous comprendrez pourquoi tant de gens instruits, autour de vous, ne parlent français dans l'occasion, que très imparfaitement et avec une difficulté grande. C'est qu'ils ont, ainsi que vous, l'habitude presque exclusive, de parler patois ; c'est le patois qui les gêne et les embarrasse. Il déteint sur leur français, il le gâte, il le souille, il en trouble la limpidité. Moi qui vous parle, Messieurs, je sais par expérience tout ce qu'il en coûte pour bien manier la langue nationale alors qu'on a fait longtemps usage de l'idiome provincial. Il m'a fallu de longues études, de pénibles efforts pour arriver, très imparfaitement, hélas ! à purger mon langage des souillures du patois. (...)

Est-il possible que vos élèves parlent français entre eux, hors de l'école, si vous-même parlez patois dans vos familles, dans vos relations ordinaires, dans vos rapports avec les parents ? (...) Ils resteront étrangers au progrès, au mouvement des idées, à la marche de la civilisation, et cela, Messieurs, parce qu'ils ne posséderont pas ou ne sauront pas manier la clé de la science, de la littérature, de la poésie nationale, la belle et claire langue française. (...)

Ce n'est pas en copiant les défauts, en contractant les mauvaises habitudes, en se donnant les faiblesses et les vices des populations que l'on conquiert le plus sûrement leur estime et leur confiance. »³

On voit là que l'occitan, quelques années avant l'école obligatoire, est encore à l'époque en position de force, et qu'il est parlé, non seulement par les élèves et leurs familles, mais aussi par les instituteurs, malgré les précédents arrêtés et règlements scolaires. Il est donc

¹ Jules Artières, *Millau à travers les siècles*, Marseille, Jeanne Lafitte, 1996, cité par Michel Lafon, *op. cit.*, p. 39.

² Cité par Michel Lafon, *op. cit.*, pp. 39-40.

³ Cité par Michel Lafon, *op. cit.*, pp. 40-41

recommandé aux enseignants de renoncer totalement à l'usage de leur propre langue, y compris en famille, et d'opter pour « la belle et claire langue française ».

L'on retrouve aussi plusieurs thèmes récurrents, en tête desquels figure, une fois de plus, « la faute » : parler « patois » est pire qu'une erreur, c'est une sorte de manquement au devoir hautement condamnable. Les termes utilisés pour désigner l'occitan sont extrêmement offensifs, notamment le recours aux mots « souiller » et « souillure ». Parler occitan, enfin, ferait partie des « vices » de la population.

Michel Lafon établit par ailleurs que l'approche des représentants de l'Église n'est guère plus favorable à la langue locale. Il cite une *Lettre pastorale de Monseigneur l'Évêque de Rodez, pour la suite de la visite de son Diocèse, sur l'emploi de la langue française et sur les églises* de 1844, dans laquelle Mgr Jean-François Crozier, constatant la prégnance de la langue d'oc dans son diocèse, ordonne que « MM. les Curés enseigneront toujours la lettre du Catéchisme en français ». Ce commandement n'est visiblement pas suivi d'effets puisque, trente ans plus tard, l'évêque Joseph-Christian-Ernest Bourret doit à nouveau préciser les modalités d'enseignement du catéchisme, dans une *Lettre pastorale* datée de janvier 1873, dont l'article 12 dit que

« sans proscrire d'une manière formelle l'usage du patois, pour les enfants qui ne comprendraient pas suffisamment le français, Nous désirons beaucoup qu'on l'abandonne, toutes les fois qu'on le peut, dans les catéchismes, les instructions et les exhortations qui suivent la confession. Tout le monde comprend aujourd'hui le français dans le Rouergue, si beaucoup ne peuvent encore correctement le parler ; et il serait étrange que les enfants le parlissent à l'école et ne le trouvassent plus parlé à l'église. »¹

Revenons aussi, en cette fin de XIX^e siècle, sur la position de Michel Bréal (1832-1915), un linguiste qui s'était fait grand défenseur des « patois »² et dont nous avons étudié le point de vue dans la première partie de cette thèse. Sa vision du rôle des langues locales dans l'éducation, exposée devant 1500 instituteurs lors d'une conférence sur l'enseignement du français à Paris en 1878, ne fait pas l'unanimité parmi les instituteurs du pays d'oc, comme en témoigne cette sortie d'un instituteur de l'Aveyron, M. Delmas :

« Mais où il [Michel Bréal] a été mal inspiré, suivant nous, c'est lorsqu'il s'est déclaré l'ami des divers patois, qui sont les vraies plaies pour nos élèves des campagnes qui, non seulement gâtent leur accent pour la vie, mais encore retardent énormément leur progrès. »³

D'autres, à l'inverse, souscrivent à l'idée que la langue maternelle des enfants peut être utile dans les apprentissages, et qu'elle n'est pas en contradiction avec le principe d'« unité française » :

« D'accord avec M. Bréal, nous ne devons pas tout d'un coup chasser le patois de nos écoles, d'abord parce que les enfants l'ont appris de leurs parents ; et surtout parce que l'enfant ne peut pas subitement remplacer ce qu'on l'oblige à abandonner. (...) »

¹ *Ibid.*, p. 44.

² Voir Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Hachette, Paris, 1872.

³ Archives Départementales de l'Aveyron, 4 T 5 -1. Cité par Michel Lafon, *op. cit.*, p. 47.

L'unité française aurait-elle encore quelque chose à redouter de la diversité des patois ? Non ! a-t-il dit, et les tristes évènements où la fortune de la France a failli tomber l'ont suffisamment prouvé. »¹

De fait certains semblent aussi s'opposer à l'usage du « signe » ou du « signal », les noms donnés en pays d'oc au « symbole » de Bretagne et d'Afrique subsaharienne, comme en témoignent certains comptes-rendus de conférences pédagogiques du département. Ainsi, à Najac, en février 1884, le secrétaire de séance écrit :

« La réunion déclare que le signe employé pour combattre le patois présente beaucoup d'inconvénients et qu'il vaut mieux ne pas l'employer. »²

A Campagnac en mai 1900, le procès-verbal est également favorable au recours à la langue première des enfants :

« Dans la plupart des écoles, les enfants arrivent ne sachant parler que le patois. Et bien il faut leur parler patois, leur poser des questions sur les objets de leur maison, de l'école etc. »³

La situation décrite par Michel Lafon en Aveyron au tournant du siècle est donc nuancée : la langue occitane perdure, malgré l'interdit linguistique qui est fortement rappelé dans les décrets et règlements, tant par les autorités de l'Église que par les représentants de l'État. Elle demeure la principale langue au sein des familles en milieu rural durant la première partie du XX^e siècle, mais perd progressivement du terrain au fur et à mesure que l'école obligatoire produit ses effets, même si les instituteurs, qu'ils officient en établissements laïcs ou confessionnels, ne souscrivent pas tous à l'obligation de substituer complètement le français à l'occitan dans leurs enseignements. Comme dans d'autres régions en France, le désir d'une vie matérielle meilleure passe par la maîtrise de la nouvelle langue et les parents sont peu à peu poussés à l'abandon du « patois »⁴.

3.1.1.2.2.2. Témoignages

Les témoignages rassemblés par Michel Lafon pour illustrer la manière dont le français a été imposé dans les écoles de l'aire de langue d'oc sont de deux ordres :

- des récits publiés dans diverses publications (livres de souvenirs, périodiques),
- des évocations issues de collectes orales.

Ces dernières se répartissent elles-mêmes entre :

- une trentaine d'entretiens filmés par l'auteur en complément de sa thèse,
- une série de contributions présentes dans la revue *Al Canton*⁵, qui paraissait entre 1994 et 2004. Il s'agissait là d'un projet mis en œuvre par le Conseil général de l'Aveyron, visant à collecter la parole des habitants du département sur toutes sortes de sujets ayant trait à la vie du pays. Il a donné lieu à quarante-cinq volumes, un par canton, chacun portant la note suivante, qui cadre les modes de substitution

¹ *Ibid.*

² Michel Lafon, *op. cit.*, p. 47.

³ *Ibid.*, p. 49.

⁴ *Ibid.*, pp. 73-77.

⁵ Michel Lafon, *op. cit.*, p. 73 : *Al canton* peut signifier : « dans le canton », « dans notre coin », « au coin du feu », ou encore « par chez nous »,

linguistique dans la région :

« Pour beaucoup de Rouergats de plus de 60 ans, (en gros ceux qui sont nés avant la seconde guerre mondiale), l'école fut le lieu de la francisation. C'est là qu'il a fallu apprendre le français et subir les punitions infligées à ceux qui laissaient échapper des mots en "patois". Et, si elle a réussi à préparer les bataillons de candidats à la promotion sociale et à l'exil, à marginaliser l'occitan après un siècle d'efforts, elle n'a pas encore réussi à imposer le véritable accent français à l'heure où l'anglais devient obligatoire dans les écoles primaires. La plupart des "régents" [instituteurs] interdisent la pratique de l'occitan entre élèves mais son utilisation à des fins pédagogiques est relativement fréquente. »

Témoignages écrits sur le « signal »

Les textes retranscrits dans la thèse de Michel Lafon, au nombre de quatre, décrivent des épisodes datés des années 1870 aux années 1910. Le premier est dû à l'érudit Jules Artières (1864-1961), qui relate, sous le nom de « Repetit », son expérience scolaire et tout particulièrement l'usage du « signal » (*lo senhal* en occitan) :

« Figurez-vous qu'à cette époque, ils se mirent tout à coup à interdire de parler patois dans toutes les écoles. Si notre pauvre maître avait voulu nous punir quand nous lâchions quelque mot de patois, il aurait eu trop à faire. Alors, voici ce qu'il avait imaginé. Chaque matin, lui ou son adjoint nous guettaient et, au premier qu'il entendait dire un mot de patois, il donnait le signal.

Le signal était un gros morceau de buis, attaché avec une ficelle, et quand celui qui l'avait entendait l'un de ses camarades parler patois, vite il lui passait le signal. Et le soir, au moment de partir, celui qui se retrouvait avec le signal attrapait une belle raclée. Voilà quelque chose que je n'ai jamais pu admettre, une raclée ! J'aurais préféré avoir des pages d'écriture à faire à une raclée, c'est-à-dire un coup de bâton bien sec sur la main ou sur l'extrémité des doigts. Aussi, vous pensez si je faisais attention quand je parlais : je n'oubliais pas souvent la consigne, je vous l'assure. »¹

L'auteur raconte ensuite qu'il échappa un jour à la punition du soir en remettant le « signal » au maître lui-même, qui venait de lâcher sans s'en rendre compte quelques mots en occitan à l'adresse de la cuisinière. L'enseignant finit par en rire, il jeta l'objet au feu, et ce fut sa fin dans cette école. Réelle ou imaginée, cette chute montre quoi qu'il en soit que l'instituteur parlait bien la langue défendue et qu'il n'approuvait probablement pas complètement son interdiction.

Viennent ensuite trois témoignages rapportant des épisodes survenus dans des écoles de filles tenues par des religieuses. L'instituteur et auteur en langue occitane Henri Mouly (1896-1981) décrit ainsi le passage de sa mère Adeline à l'école des sœurs :

« Je n'ai pas besoin de vous dire que pendant les récréations il était défendu de parler notre belle langue occitane. Il était à la mode alors que celle qui s'oubliait à parler dans cette langue reçoive "le signal". C'était un morceau de bois, une petite pierre, un manche

¹ Jules Artières, Ormana Roergás / Almanach Rouergat, 1912, cité par Michel Lafon, *op. cit.*, pp. 53-54.

de couteau, ou tout autre chose. Le matin, la maîtresse le donnait à la première qu'elle entendait dire un mot dans notre langue. Celle-ci se promenait dans la cour ; sans faire semblant de rien, elle épiait, écoutait, surveillait. Aussitôt qu'elle en prenait une à pécher, elle lui passait le "signal". Celle-ci essayait de le passer à une autre ! Chaque jour, du matin au soir, c'était un espionnage organisé... La dernière qui avait le "signal" était sévèrement punie.

Vous pouvez imaginer qu'à peu près toutes les récréations, le "signal" c'est l'Adeline qui l'avait. La sœur Saint-Henri, en rentrant, la faisait mettre à genoux, les bras derrière le dos. Ensuite elle lui retroussait le tablier sur la tête afin qu'elle ne voie rien, et elle lui attachait avec une épingle un papier où était écrit, en grosses lettres : "Ânesse, buse, bourrique, etc." Chaque jour il y avait quelque chose de nouveau. Et les autres riaient, ça ne se demande pas. »¹

Le « signal » est ici décrit comme « un morceau de bois, une petite pierre, un manche de couteau », des accessoires que nous avons déjà croisés, pour la plupart, dans les écoles de Bretagne, de même que le papier accroché au dos des élèves punis, l'inscription (ânesse, buse ou bourrique) étant clairement destinée à les humilier.

Cette humiliation est également présente dans un récit signé d'Augustine Peyrefitte, la mère de l'ancien ministre Alain Peyrefitte, où elle raconte son passage au couvent de la Sainte-Famille à Vines dans les années 1900-1910 :

« Liberté complète nous était laissée pendant ces récréations en plein air. Une seule consigne : ne parler que français, oublier, pendant toute la durée de la récréation, le patois qui était le langage courant de presque tous les habitants du village. Une seule punition : le port du "signal", sorte de grosse médaille assez lourde suspendue au cou de celle qui avait laissé échapper une phrase, parfois seulement un mot patois. Au début de l'année scolaire, la sœur nous recommandant de ne parler que français donnait le "signal" à la plus sérieuse, ou simplement la plus âgée d'entre nous, qui devait le passer à la première qu'elle entendait parler patois. Ça n'était pas très grave pour celle qui recueillait "le signal" au début de la récréation, elle espérait avoir le temps de le passer à une autre ; mais l'attention des autres s'éveillait de plus en plus car, à l'arrivée de la sœur dans le rang qui s'était formé à la porte de la classe dès que la cloche avait sonné, celle qui portait à son cou la médaille fatidique se sentait couverte de honte, sous le regard de la sœur et de toutes ses compagnes. Sa seule punition était cependant de garder le "signal" pour la récréation suivante et d'essayer de le passer le plus vite possible à une autre coupable, et surtout de ne pas le mériter à nouveau. Quelle humiliation si, plusieurs fois de suite, elle se présentait devant la sœur avec cet ornement sur la poitrine ! »²

Le « signal » est cette fois une « sorte de grosse médaille », un accessoire également souvent mentionné en Bretagne.

¹ Henri Mouly, *E la barta* floriguèt (« Et le hallier fleurit »), A tots, I.E.O. Collection du Grelh Rouergat, Toulouse, 1979, cité par Michel Lafon, *op. cit.*, pp. 54-55.

² Augustine Peyrefitte, *Mémoires (Mon village de Vines vers 1900-1910)*, textes inédits, Archives Départementales de l'Aveyron, cité par Michel Lafon, *op. cit.*, pp. 55-56.

Quant à Maria Majorel retranscrit les souvenirs de différents membres de sa famille, dont sa mère, dans *Combien j'ai douce souvenance, Souvenirs du pays firminoïis* :

« Une sœur se promenait dans la cour de récréation tenant la "marque" à la main. Dès qu'elle entendait parler patois, elle tendait le petit morceau de bois à la coupable : "cherchez à qui le donner". La dernière à être pénalisée était seule punie. Personne n'avait envie de garder la marque. Durant ma scolarité, les contrevenants avaient une mauvaise note, et les rapporteuses ne manquaient pas... même sans la marque. »¹

On retrouve là le morceau de bois, qui n'est pas ici désigné par le terme « signal » mais par le mot « marque », une autre traduction du latin *signum*.

Citons enfin Claude Duneton, qui vient de Corrèze, donc légèrement hors de la zone occitane du Languedoc, et qui rapporte, dans son fameux *Parler croquant*, ce que ses parents lui avaient raconté à propos de l'interdiction de parler en langue maternelle lorsqu'ils allaient à l'école, au tout début du XX^e siècle :

« Naturellement, l'occitan était rigoureusement banni de l'école, puisque le premier devoir du maître militant était de le chasser ; il était en poste dans ce but, d'abord et avant tout. La cour de l'école, c'était un peu le territoire de l'ambassade, une enclave, en somme, et l'on devait y parler exclusivement français. L'occitan était laissé au portail, on le reprenait à la grille en sortant, c'était la règle. Naturellement, ils trichaient, nos parents, ils parlaient un peu en jouant – il est difficile de faire une partie de barres uniquement en langue étrangère. Avec l'excitation du moment, des mots, des phrases, partaient ! Mais c'était interdit : si M. Bordas entendait l'ennemi, il mettait le nez à sa fenêtre et envoyait le coupable en classe, avec les mains sur la tête. Le plus souvent, il l'obligeait à tenir une brique à bout de bras pendant une heure et davantage. C'est arrivé à ma propre mère plusieurs fois, entre 1908 et 1912. »²

L'auteur ne décrit pas précisément le processus du « symbole », mais on peut supposer que la brique jouait peu ou prou ce rôle. De fait, cet objet a également été mentionné au Sénégal parmi les accessoires dont étaient affublés les élèves surpris à parler dans une langue autre que le français.

Témoignages oraux sur le « signal »

Voyons à présent ce que disent les différents informateurs contemporains interrogés dans le cadre des enquêtes menées pour la revue *El Canton*³. Ils sont 150 à aborder le sujet de l'école et l'occitan, de près ou de loin, dans des entretiens menés entre 1992 et 2002. Parmi eux, si la plupart font état de l'interdit sans en donner de détails, ils sont 29 à faire état du recours au « signal » dans leur école, ou dans celle que leur père fréquentait (trois témoignages indirects). Étant nés entre la fin du XIX^e siècle et 1936, certains sont très âgés au moment des interviews, mais une bonne partie est encore relativement jeune : sept d'entre eux sont dans leur

¹ Maria Majorel, *Combien j'ai douce souvenance, Souvenir du pays firminoïis*, Musée du Rouergue, Rodez, 1988, cité par Michel Lafon, *op. cit.*, p. 56.

² Claude Duneton, *Parler croquant*, Les éditions du chamin se Sent Jaume, Limoges, 2009 (1^e éd. Stock 1973), p. 23.

³ *Al Canton*, Mission départementale de la culture du département de l'Aveyron, Rémi et Canitrot, Rodez, 1994-2004, cité par Michel Lafon, *op. cit.*, pp. 559-592.

soixantaine, et onze dans leur soixante dizaine, ce qui permet d'espérer que leur mémoire est encore fiable.

Tout d'abord, le terme utilisé pour désigner l'objet est majoritairement « le signal », cité treize fois. Dans le même registre on trouve aussi « le signe » et « la marque », mentionnés chacun une fois, sans oublier le nom donné à une pièce de monnaie, « le sarcelor ». Un simple « le patois » apparaît par ailleurs deux fois, dans une expression qui associe l'accessoire et la cause de la sanction. Pour le reste, aucun nom spécifique n'est donné dans huit cas, si ce n'est celui de l'objet utilisé : « la cheville » (*cavilhon* en occitan)¹ est celui qui revient le plus souvent (quatre mentions), puis « la planchette », « le botelhon »², « la boîte » et « la coquille » (une citation chacun).

Il s'agit principalement de petits bouts de bois, mentionnés à quatorze reprises, sous diverses formes : « un morceau de bois » (quatre fois), « un petit morceau de bois » (deux fois) « un morceau de planchette », « une cheville, un morceau de bois » (deux fois), « une cheville en bois », « une petite affaire en bois rond », « une cheville avec "patois" écrit dessus » (deux fois), « un morceau de bois carré, marqué en rouge : "SIGNAL" », « un morceau de noisetier de sept ou huit centimètres sur lequel la maîtresse faisait une entaille et mettait de l'encre rouge ». On trouve aussi un assortiment d'accessoires divers : « une clef », « une pièce de l'État français, trouée, où nous mettions un petit cordon » (« le sarcelor »), « une coquille », « une boîte », « une petite boule », « un morceau d'outil », « la pointe de la fourragère de l'infanterie », « comme un manche de couteau ».

Michel Lafon cite aussi « un caillou », « un bouchon », « une pièce trouée », « un sabot », « un fer à cheval », « un pied de chandelier », issus dans sa propre collecte³.

A quelques exceptions près, ces petits objets étaient également en usage en Bretagne, mais l'on note une différence essentielle : il semblerait qu'ils soient toujours gardés à la main ou dans la poche en Occitanie, alors que dans les écoles de la péninsule armoricaine ils étaient souvent portés au bout d'une cordelette suspendue autour du cou.

Le processus consistant à surveiller les camarades, parfois à les piéger, pour leur refiler « le signal », est régulièrement décrit, et deux personnes mentionnent la difficulté pour les plus petits de s'en défaire :

« Les grands s'en débarrassaient facilement, mais les petits, quand nous étions un peu maigrichons... »⁴

« Cette coquille je l'avais et je ne pouvais jamais la faire passer. J'avais cinq classes au-dessus de moi, alors ils me la faisaient passer, j'avais droit à une rouée de coups, un coup de poing sur le dos... et j'avais la coquille en permanence. »⁵

¹ Il s'agit de chevilles de bois.

² Michel Lafon, *op. cit.*, p. 564 : « On peut penser que le mot "botelhon" désigne un petit morceau de bois d'aubépine ou d'azerolier, le fruit de ces arbres étant nommés "botelhon" en occitan. »

³ Michel Lafon, *op. cit.*, p. 75.

⁴ Homme né en 1924 et interrogé en octobre 1998. Traduit de l'occitan.

⁵ Homme né en 1926 et interrogé en 1999. Traduit de l'occitan.

Quelques témoins mentionnent en outre des punitions, généralement des lignes à copier, des verbes à conjuguer, parfois des retenues ou une amende. Un homme né en 1936 affirme avoir souvent jeté « le sarcelor » dans les toilettes, et une femme née en 1953 raconte que son père avait échappé à la punition en s'enfuyant par la fenêtre et en partant dans les bois. En règle générale, les informateurs n'émettent pas de jugements très sévères sur les maîtres, contrairement à ce que nous avons vu en Bretagne.

Il est difficile d'évaluer la fiabilité de ces témoignages, car les éléments manquent pour faire la part de ce qui a été réellement vécu par les uns et les autres et de ce qui a pu être entendu et répété, sans compter que certains épisodes ont pu être enjolivés. Cela étant, les nombreuses similarités avec ce que nous avons observé ailleurs donne à penser que la probabilité est forte que le fond des épisodes relatés soit bien réel.

Témoignages écrits sur des punitions sans « signal »

Plusieurs autres textes relatent des expériences scolaires où le « signal » n'apparaît pas, mais où les auteurs se souviennent d'épisodes parfois pénibles. Ainsi, l'instituteur et écrivain Jean Boudou (1920-1975) décrit comment, dans les années 1920, son maître mettait de côté les élèves ne parlant que l'occitan, avec interdiction de dire mot tant qu'ils ne parleraient pas français, sous peine de châtement :

« Quand j'eus accompli mes cinq ans, ils me mirent le tablier noir et m'amènèrent à l'école. Le maître, Monsieur Peset, me trouva la mine tellement endormie qu'il me plaça à la "table des ânes". Nous étions là trois ou quatre petits monstres abandonnés à la grâce de Dieu. Nous pouvions gratouiller, dormir, croquer des échaudés, mais il ne fallait pas dire un mot, ou alors gare à la bûche... A force d'entendre les discours de Monsieur Peset, je finis par comprendre un peu de français. Quand il s'en aperçut, il m'enleva de la "tables des ânes" pour me joindre aux savants qui avaient un alphabet. »¹

Ce récit rappelle une description des méthodes appliquées dans le Trégor des années 1940 par l'institutrice Marguerite Kervern, qui refusait de s'occuper de ses élèves qui ne parlaient pas le français « tant qu'ils resteraient dans leur ignorance ».

Fernand Délèris (1922-2009) évoque également son ancien maître à l'école catholique de Bors, M. Alaus, décrit tantôt comme un efficace pédagogue et tantôt comme un instituteur bien cruel :

« Il avait un défaut : il n'était pas patient. S'il tombait sur des écoliers bourriquets ou espiègles, hurle que tu hurleras. "Du royaume des ânes et des vauriens, délivrez-nous Seigneur", criait-il. Il tapait sur les doigts ou sur le dos avec des branches d'osier, de noisetier ou de châtaignier. (...) Comme la plupart des maîtres libres ou laïques de cette époque, il faisait la guerre à l'occitan. Je n'ai pas connu le signal. Mais les grands qui étaient surpris à parler "patois" avaient droit à une bastonnade avant d'écrire vingt fois : "Je suis français, donc je parle français". Les petits il les excusait ; il savait que dans les maisons, le "patois" était le pain de chaque jour et que, mis à part trois ou quatre mots

¹ Jean Boudou, *La grava sul camin* (« Les cailloux du chemin »), IEO Edicions, 1956, cité par Michel Lafon, *op. cit.*, pp. 73-74.

de prière, ils ne connaissaient pas la langue des messieurs, des savants et des gens de la ville. »¹

Les châtiments ici décrits sont classiques : bastonnades et lignes à copier, comme nous l'avons vu en bien d'autres endroits.

Quant à l'abbé Louis Combes (1925-2006), qui écrit sous le pseudonyme de Joan de Cantalaua, il dépeint vers la même période des années 1930 un environnement scolaire similaire :

« Nous étions quarante-cinq à la communale. Nous avons une méchante sorcière de maîtresse revêche qui nous faisait apprendre certes ! Mais acariâtre, irritante comme la gale et qui ne voulait en aucune manière que l'on parle la langue d'oc. Elle nous aurait tous démolis. Moi qui étais sorti de Bédarieux où l'on parlait surtout le français, d'une façon ou de l'autre je m'en sortais. Mais les autres pauvres diables qui n'avaient toujours entendu que la langue du pays, dans leur famille ou dans les rues de Montfranc, n'étaient pas francophones pour deux sous. Chaque fois qu'ils levaient la langue, ils se faisaient tirer les oreilles et même comme il faut. »²

Rendus au collège, l'appréciation de l'occitan par les enseignants n'était guère meilleure :

« Un professeur, un seul, et une seule fois, fit référence au « patois » pour nous assurer que malgré Mistral³, malgré Bessou⁴, ce « patois » n'était pas une langue. Il est vrai que les professeurs de l'époque, du moins les nôtres, en dehors du latin, ou du grec, n'appréciaient guère les autres langues et n'avaient jamais entendu parler des troubadours.

Et tous les professeurs, d'une plume rageuse, marquaient souvent en rouge dans les marges des devoirs : « Patois ! », « Mal dit ! », « Provincialisme ! », « Barbarisme ! », chaque fois que la langue d'oc nous échappait.

Eh oui ! ils faisaient ainsi, au lieu de nous expliquer qu'elles étaient voisines, complémentaires, extraordinaires toutes deux, et d'admirer l'une comme l'autre. Mais ils ne savaient pas, ils étaient des illettrés complets dans notre langue, bien qu'ils la parlent parfois chez eux, plus ou moins honteux... »

L'auteur, comme bien d'autres, insiste sur le fait que les enseignants étaient eux-mêmes des locuteurs d'occitan, mais qu'ils en étaient venus à mépriser leur propre langue, par ignorance et parce qu'on leur avait appris qu'elle n'était qu'un « patois ».

¹ Fernand Délèris, *Memoris, camins, pensaments e dolors d'un enfant de Bòrs* (« Mémoires, parcours, chagrins et douleurs d'un enfant de Bors »), IEO Edicions, 2002, p.17-18, cité par Michel Lafon, *op. cit.*, pp. 70-71.

² Joan de Cantalaua, *Sus las dralhas de la vida, remembres* (« Sur les chemins de la vie, souvenirs »), Culture d'Oc, IEO Edicions, Le Monastère-sous-Rodez, 2000, cité par Michel Lafon, *op. cit.*, pp. 71-72.

³ Frédéric Mistral (1830-1914), ou Frederi Mistral en provençal, fondateur du Félibrige et prix Nobel de littérature en 1904 pour son œuvre en vers, et en provençal, *Mirèio*.

⁴ Julien Bessou (1845-1918), poète de langue occitane.

Témoignages oraux sur des punitions sans « signal »

Reprenons à présent les évocations contenues dans les différents tomes de la revue *El Canton*. Nous avons vu précédemment que près de 30 personnes mentionnaient la pratique du « signal », quel que soit le nom qui lui était donné. On en compte à peu près autant qui rapportent des punitions diverses infligées à ceux qui parlaient en occitan à l'école, en classe ou en récréation, des témoins nés cette fois entre 1900 et 1944.

Six témoins décrivent des instituteurs tolérants, qui pouvaient même utiliser la langue des enfants pour les aider à apprendre le français, surtout les premiers temps :

« Le français, je l'ai appris à l'école, la maîtresse, le patois, elle le connaissait aussi bien que nous... Elle était de Saint- Julien. Parfois même, elle s'en servait du patois, quand il y avait des mots que nous ne comprenions pas, elle nous faisait la traduction. »¹

« Comme nous ne comprenions pas le français, la maîtresse devait nous parler patois. Nous mettions un an pour apprendre le français. »²

« Notre maîtresse nous enseignait à nous servir du patois pour l'orthographe. »

« On nous apprenait le français à l'aide du patois: la fenêtra (la fenèstra), accent circonflexe; la fête (la fèsta), accent circonflexe. »³

« La maîtresse s'aidait du patois pour nous faire la grammaire. Pour tous les mots qui se terminaient par "ada", elle nous disait il faut "ée". Je m'en suis souvenu. »⁴

« Au temps de mon père, le maître d'école le leur enseignait en patois et ensuite il le traduisait en français. »⁵

Mais cette tolérance de certains instituteurs vis-à-vis de la langue maternelle des enfants ne durait guère :

« La première semaine, on te laissait parler patois, ou un peu, et même on te questionnait en patois, mais après... »⁶

Le couperet ne tardait pas à tomber ;

« L'instituteur nous disait : "Hé, taisez-vous ! Ici on ne parle pas patois ! Vous vous y habituerez à ce français, ou vous ne vous y habituerez pas ? »⁷

La plupart des informateurs mettent ainsi l'accent sur l'interdit :

« On nous faisait la guerre pour que nous ne parlions pas patois. Mais quand nous avons commencé l'école, nous ne savions pas un mot de français. »⁸

« C'était des sœurs qui nous faisaient l'école, elles nous punissaient, elles ne voulaient pas entendre un mot de patois dans la cour. Elles se cachaient derrière les fenêtres pour écouter ce que nous disions... »⁹

¹ Homme né en 1900. Traduit de l'occitan

² Femme née en 1912. Traduit de l'occitan

³ Réunion de quatre femmes nées en 1913, 1926, 1928 et 1932. Traduit de l'occitan

⁴ Homme né en 1926. Traduit de l'occitan

⁵ Homme né en 1926. Traduit de l'occitan

⁶ Femme née en 1918. Traduit de l'occitan

⁷ Homme né en 1929. Traduit de l'occitan

⁸ Femme née en 1914. Traduit de l'occitan

⁹ Femme née en 1929. Traduit de l'occitan

Et les enfants étaient souvent perdus :

« Dans les fermes, là-bas, ils n'avaient entendu que le patois. Ils étaient malheureux, ils ne comprenaient pas. »¹

En pays d'oc comme ailleurs, la délation était encouragée :

« Quand un autre parlait patois, on devait le dénoncer. »²

« Parfois elle nous disait : "Vous me direz celui qui parle patois à la récréation !" Et celui-là était puni. »

« Nous avons même nommé des policiers. Oh ! P... je ne pouvais pas les voir ! Ces garces de filles ! (...) Elles firent voter qui serait policier, le mouchard si vous voulez. »³

Les sanctions qui reviennent le plus souvent sont, sans surprise, d'ordre scolaire, et tout particulièrement les lignes à copier. Ils sont huit à les mentionner, à divers degrés : « dix ou quinze lignes chaque fois », « une bonne page de lignes », « vingt lignes », « cent lignes pour que je ne parle plus le patois », etc.

Généralement, la phrase à reproduire tente de faire pénétrer dans l'esprit des petits Aveyronnais l'idée qu'ils doivent cesser de parler leur langue : « Je ne parlerai plus le patois », « je parlerai le français », etc.

Les verbes à conjuguer, cités deux fois, sont sur le même registre, puisqu'il s'agit de décliner, par exemple, « je parle patois ».

Quant aux châtiments physiques, ils sont bien moins souvent mentionnés qu'en Bretagne, où souvent les coups pleuvaient, en particulier les coups de baguettes sur les mains. Ils ne ressortent ici que deux fois, mais semblent avoir marqué ceux qui les ont subis :

« Ils nous tapaient sur les doigts et nous donnaient des lignes. Quand nous parlions patois, [le maître] passait derrière nous avec la règle et clac ! Il nous tapait sur les doigts. »⁴

La punition à genoux apparaît par ailleurs une fois.

Michel Lafon, dans sa thèse⁵, élargit l'éventail de ces punitions physiques : gifles, tirage d'oreilles ou de cheveux, coups sur la tête ou sur les fesses, bras en croix avec un livre ou un dictionnaire dans chaque main, station à genoux sur une règle, etc.

Pour le reste, les deux sources combinées (*Al Canton* et l'enquête de M. Lafon⁶) fournissent une liste de sanction similaires à celles que nous avons déjà observées ailleurs : mises au « piquet » ou en pénitence, privations de récréation, récitations de prières (dans les écoles confessionnelles), et tâches ménagères (garnir le poêle, balayer la classe).

Deux témoins citent en outre un système de barres, que l'on devait cocher à chaque fois que l'on était surpris à parler « patois », étant entendu que l'on était puni au bout d'un certain nombre de ces barres, une pratique qui évoque le *tally stick* irlandais, que nous découvrirons bientôt.

¹ Homme né en 1920. Traduit de l'occitan

² Femme née en 1919. Traduit de l'occitan

³ Homme né en 1900. Traduit de l'occitan

⁴ Réunion de quatre femmes et un homme, nés en 1914, 1921, 1930, 1938 et 1941.

⁵ Michel Lafon, *op. cit.*, pp. 71 et 74-75.

⁶ *Ibid.*, pp. 74-75

Enfin, les maîtres pouvaient se montrer cruels en qualifiant les enfants parlant occitan « d'âne », de « buse », de « paysan » ou de tout autre terme visant à les humilier.

Précisons pour terminer que beaucoup de ces sanctions pouvaient également être infligées à ceux qui se montraient indisciplinés ou qui ne travaillaient pas suffisamment. Michel Lafon constate aussi que les instituteurs étaient eux-mêmes soumis à la pression des inspecteurs, que tous craignaient, car s'ils entendaient parler « patois » lors de leurs visites, cela « à leurs yeux, et à ceux de l'autorité supérieure, aurait constitué un aveu d'échec de leur enseignement. »¹

Attitude des parents

Plusieurs témoignages montrent également que certains parents approuvaient l'imposition du français par les maîtres, car ici aussi la maîtrise du français était vue comme la clef ouvrant toutes les portes de l'ascension sociale :

« Ma mère me disait ainsi : “Ceux qui parlent le français, sont des gens riches” »².

Ils ne voulaient pas que leurs enfants soient à la peine à l'école et certains finissaient par passer d'une langue à l'autre pour les aider à progresser plus rapidement :

« Une femme disait : “Ah! Mon Dieu, il me faut apprendre à parler français à ces enfants parce que lorsqu'ils iront en classe, on se moquera d'eux”. »³

« [Les parents] nous parlaient français, car ils nous disaient qu'à l'école nous serions en retard si nous ne savions parler du tout le français. »⁴

« A l'école, quand le maître nous entendait parler patois dans la cour, nous écopions de dix ou quinze lignes chaque fois. (...) Ensuite, à la maison, ils se mirent rapidement à nous parler français. »⁵

Mais ce changement de langue au sein de la cellule familiale ne se faisait pas toujours sans peine :

« Ma pauvre maman disait qu'elle voulait me faire parler français parce que quand j'irai à l'école de Noailac, je saurai le parler. Le pauvre pépé avait dit : “Moi je ne sais pas parler français et il n'y a que vous qui pourrez lui parler à l'enfant!” Et là-dessus, il me fallut aller à l'école pour apprendre un peu de français. »⁶

Dans deux cas, cependant, il s'avère que les parents ou les grands-parents s'opposent à ce que le français devienne la langue familiale.

« Les parents ne voulaient pas qu'à la maison on parle français, il fallait parler patois. Ils ne nous aidaient pas à apprendre le français. Ils nous disaient : “Au diable! Nous savons d'où tu es sorti ! Parle comme t'a enseigné ton père !” »⁷

¹ *Ibid.*, p. 74.

² Femme née en 1918. Traduit de l'occitan

³ Femme née en 1933. Traduit de l'occitan

⁴ Femme née en 1926. Traduit de l'occitan

⁵ Homme né en 1920. Traduit de l'occitan

⁶ Homme né en 1921. Traduit de l'occitan

⁷ Femme née en 1931. Traduit de l'occitan

« Les grands parents ne voulaient pas que l'on parle français, parce que, ceux qui parlaient français venaient de la ville. Il ne fallait pas parler français. »¹

Mais cet attachement à la langue et à la tradition au point de refuser la substitution linguistique demeure rare dans les témoignages.

Témoignages sur la honte

Nous terminons avec quelques contributions où les informateurs font état d'un sentiment que nous avons beaucoup rencontré en Bretagne, le sentiment de honte, généré par les humiliations subies par les élèves parlant dans leur langue maternelle :

« A l'école, ils nous faisaient avoir honte. »²

« Les petits du village se moquaient des campagnards et nous étions fiers de parler français. »³

« Autrefois, il ne fallait pas parler patois. Alors, lorsque nous allions à l'école, il fallait parler français. Quand je suis allé à l'école, personne ne m'avait appris le français ; je ne parlais que patois. (...) Cela ne plaisait pas à la maîtresse que je parle patois. Un jour elle réunit tous les enfants à côté de moi, et elle me dit de répéter après elle ce qu'elle allait dire : "Âne j'étais en naissant, âne je serai en mourant" et il me fallait le répéter. Je ne voulais pas le répéter. Mais la maîtresse n'était pas commode. Quand elle commandait quelque chose il fallait écouter. Alors elle continua : "Âne j'étais en naissant, âne je serai quand je mourrai." Et il me fallait le répéter. "Âne j'étais en naissant, âne je serai en mourant". Alors tous les autres enfants se mirent à rire, se moquaient de moi, comme de juste, et moi j'étais obligé de le dire. Cela fait que maintenant, alors qu'il y a trente ans que l'école est morte, je ne peux pas comprendre qu'une institutrice fasse dire cela à un enfant. Cela fait que j'ai dit que j'étais un âne ; peut-être ne se trompait-elle pas, mais enfin je ne voulais pas le dire. »⁴

Un seul exemple montre un père se rebellant contre le diktat linguistique :

« Ils nous entendaient parler patois et ils nous disaient "péquenots". Je ne savais pas ce que cela voulait dire. Je suis allé voir mon père : "Eh ! papa ! Qu'est-ce que ça veut dire péquenots ? – Cela veut dire que vous êtes des ânes, des arriérés... tu lui diras que c'est lui le péquenot et non pas toi, car tu parles deux langues, le français et le patois. Et tu lui diras : "Parle le patois comme moi!" Tu verras quel est le plus savant ! Et je le fis ! »⁵

Ailleurs dans la zone d'oc

Les pratiques dûment documentées dans l'Aveyron par Michel Lafon ne sont pas absentes des autres départements de cette aire linguistique. On trouve ainsi dans un livre et une vidéo du CRDP de Midi-Pyrénées une anecdote fournie par une institutrice et survenue vers 1960 :

¹ Femme née en 1922. Traduit de l'occitan

² Femme née en 1938. Traduit de l'occitan.

³ Homme né en 1919. Traduit de l'occitan.

⁴ Gabriel Bedel, canton de Najac, extrait du DVD « Roergue », cité par Michel Lafon, *op. cit.*, p. 590.

⁵ Femme née en 1902. Traduit de l'occitan.

« Il y avait une ardoise qui circulait pendant les récréations, que l'on mettait sur le dos de chaque copain qui parlait en occitan. Et le soir tous ceux qui avaient leur prénom inscrit sur l'ardoise restaient pour conjuguer le verbe "je ne parlerai pas patois dans la cour". »¹

On trouve là une méthode proche de celle du « symbole », basée sur la circulation d'une ardoise et une punition d'ordre scolaire en fin de journée pour tous ceux qui étaient pris.

Une autre pratique est rapportée par le sociolinguiste Michel Bert², qui reprend un témoignage recueilli par l'une de ses étudiantes en Occitanie à la fin de la décennie 2000 : un homme âgé à l'époque de 65 ans environ, donc né au début des années 1940, raconte qu'en punition il avait été contraint de poser sa langue sur du métal gelé, une sanction que nous retrouverons plus loin en Oregon aux États-Unis.

Le sociolinguiste Pierre Escudé transcrit en outre un épisode daté de 1960 et conté par Gabriel Weissberg, fils d'un légionnaire d'origine allemande et d'une mère vietnamienne. En 1956, la famille s'était installée à Bias, dans le Lot-et-Garonne, suite au retrait de la France d'Indochine. Là, la question linguistique se posait pour les enfants vietnamiens comme elle se posait pour les élèves d'origine rurale :

« L'instituteur qui vient depuis la ville faire la classe quotidienne aux enfants interdit à ces derniers de parler viet dans la cour de récréation : celui qui est surpris à ne pas parler français doit porter le poids durant tout le temps de liberté. »

L'objet dont il est ici question était très lourd puisqu'il servait au lancer du poids, et l'on peut supposer qu'il était difficile de s'en débarrasser, tant il était visible et pesant, sans compter qu'il était handicapant car il fallait le porter à deux mains³.

Né en 1934, Jordi Sol se souvient quant à lui très précisément de l'école laïque Auguste Comte de Montpellier, où il était interdit de parler occitan en classe et dans la cour. Le « signal » ne semble pas y avoir été en usage, mais les punitions pour tous ceux qui lâchaient un mot d'occitan dans la conversation ou en réponse au maître étaient permanentes : coups de règle en fer sur trois doigts réunis (pouce, index et majeur), fortes claques derrière la tête, oreilles tirées, etc. Il se rappelle l'incompréhension des élèves face à ce qui était perçu comme des sanctions démesurées, infligées par des maîtres inutilement durs, mais « dans la logique de l'époque », qui incluait un certain « endoctrinement », avec « l'enseignement d'un patriotisme exacerbé pour la gloire militaire »⁴.

Au terme de cette rapide exploration des pratiques de substitution linguistique en pays d'oc, l'on constate de nombreuses similarités avec ce que nous avons observé en Bretagne : la pratique du « signal », équivalent au « symbole », n'était pas généralisée mais elle était courante, les objets étaient de même type, les sanctions étaient également identiques, si ce

¹ Sèrgi Carles, Gilbert Mercadier et Monique Fauré, *Chercheurs d'oc*, CRDP Midi-Pyrénées, Toulouse, 2004. Cité par Pierre Escudé, *art. cit.*, p. 27.

² Échanges personnels avec Michel Bert par courriels.

³ Pierre Escudé, *art. cit.*, p. 28.

⁴ Questionnaire personnel rempli en 2018.

n'est qu'elles semblent avoir été plus rudes en Bretagne qu'en Aveyron, où les instituteurs, d'après les travaux de Michel Lafon, étaient souvent locuteurs d'occitan, y compris dans les écoles laïques. L'humiliation et le sentiment de honte, en revanche, sont présents des deux côtés.

3.1.1.2.3. En Provence

Le provençal est encore parlé dans plusieurs départements du sud-est de la France (le Vaucluse, les Bouches-du-Rhône, le Var, et partiellement les Alpes-de-Haute-Provence, les Alpes-Maritimes et le Gard). S'il est aujourd'hui très minoritaire sur son propre territoire, il n'en a pas toujours été ainsi, puisqu'il a été la langue de toutes les strates de la société de cette région pendant des centaines d'années.

C'est au XVI^e siècle que s'amorce un tournant, quand le français commence à s'implanter au sein des classes supérieures, un processus qui s'étale jusqu'au XVIII^e siècle. Les classes populaires continuent un temps de parler provençal, mais le français finit cependant par toucher l'ensemble de la population à partir du XIX^e siècle. La mutation s'accélère encore dans la première partie du XX^e, à la suite d'événements tels que l'école obligatoire, la guerre 1914-1918 et les changements de modes de vie. Les parents se mettent à élever leurs enfants en français vers les années 1920-1930 dans les campagnes, et une génération plus tôt dans les grandes villes, donnant naissance à des bilingues actifs, puis passifs, jusque dans les années 1950, voire plus tard¹.

L'école, en Provence comme dans les autres régions de l'Hexagone, aura joué un rôle dans la mise en œuvre de la substitution linguistique. Nous allons à présent effectuer un tour d'horizon des pratiques en usage dans les écoles depuis le XIX^e siècle pour imposer le français, et nous nous baserons pour cela essentiellement sur différents textes du sociolinguiste Philippe Blanchet.

3.1.1.2.3.1. Du *signum* au « signal » : les auteurs du XIX^e siècle

Comme dans les autres zones de langue d'oc, l'objet stigmatisant utilisé dans les écoles de Provence est appelé le « signe » ou le « signal », des termes correspondant à une traduction du *signum* latin. De fait, le témoignage le plus ancien dans cette région est intitulé en provençal *Lou Signum. Souvenènço doù Coulège de Fourcauquié* (« Le *Signum*. Souvenirs du collège de Fortcalquier »), publié en 1889². On le doit à Léon Berluc-Perrussis, né en 1835 en Haute-Provence et scolarisé à Fortcalquier à partir des années 1840. Philippe Blanchet en propose un extrait³, qui démarre par la mise en garde de Gillilon à son camarade Léon :

¹ Sur tout ce paragraphe, voir Philippe Blanchet, *Langues, cultures et identités régionales en Provence : La Métaphore de l'aïoli*, L'Harmattan, Paris, 2002, pp. 14, 42 et 49.

² Le texte est d'abord publié en 1889 dans le périodique *L'Armana Prouvençau* sous le titre « Lou Signum. Souvenènço doù Coulège de Fourcauquié ». Il est republié en 1920 dans *Li Conte de L. de Berluc-Perussis* chez Sextia. On le trouve aujourd'hui également dans Philippe Blanchet, *art. cit.*, pp. 50-52.

³ Philippe Blanchet, « Témoignages écrits sur "le signe" en Provence. Contextes, réactions, analyses », in *Revue d'Études d'oc*, Centre de recherche PREFICS-CERESIF, Université Rennes 2, n°171, 2020, pp. 49-54 et 56-59.

« M. l'économe disait que beaucoup d'écoliers, et surtout Eugène Plauchud et vous, vous parliez tout le temps provençal, et qu'il serait nécessaire de rétablir une coutume qui existait au collège du temps des Jésuites. Il paraît que ces messieurs avaient une petite pièce de fer blanc, qu'ils donnaient au premier qui disait un mot de patois. Celui-ci la cachait au fond de sa poche et guettait ses camarades jusqu'à ce qu'il en entende un autre parler provençal. Alors il lui mettait vite sans rien dire la rondelle dans la main. Et ainsi tout le long de la journée, d'un élève à l'autre. Et le soir venu à l'heure du souper, celui qui avait la pièce dans la poche, le pauvre, n'avait à manger que du pain et de l'eau. ».

Le jeune Berluc-Perrussis finit effectivement par porter la fameuse pièce :

« Jusque-là je n'avais parlé que quelques fois patois avec mes copains. (...) Quand je vis qu'on voulait me l'interdire, je fus pris d'une envie piquante de ne plus leur cracher que du provençal (...). Il va sans dire que je fus, après Plauchud, un des tout premiers à attraper la rondelle de Guibert. Cette pauvre rondelle circula beaucoup toute la journée. Je l'eus plus d'une fois, mais il ne m'était pas facile de m'en débarrasser. (...) Le soir avant le repas, nous vîmes entrer dans l'étude M. L'économe, suivi de presque tous les professeurs, qui venaient solennellement réprimander et punir, devant tous, le pauvre malheureux qui se trouvait le tout dernier à avoir le *signum* entre les mains. (...) »

On note tout d'abord que cet épisode, daté des années 1840, n'est éloigné que de 80 ans de la réédition des Dialogues d'Antoine Van Torre en 1763, un texte qui avait trait au *signum* que les jésuites utilisaient alors pour contraindre les élèves à parler latin, et proscrire « la langue vulgaire » qui était alors... « le français ».

Ensuite, dans l'exemple de Berluc-Perrussis comme dans celui de Van Torre, il ne s'agit pas de petits enfants fraîchement arrivés à l'école et à qui l'on cherche à apprendre le français ou le latin, comme ce que nous avons vu dans la plupart des cas contemporains. Ici les élèves sont plus grands, ils semblent déjà maîtriser la langue obligatoire, et l'objectif est de faire qu'ils ne commettent aucun écart en parlant en langue maternelle.

Enfin, la pièce de métal sans valeur est également l'un des objets les plus courants en usage dans les écoles de Bretagne, notamment dans les établissements confessionnels. Plus précisément, la « pièce de fer blanc » est l'objet décrit par Anatole Le Braz dans ses souvenirs personnels et dans la nouvelle *Le forgeron de Plouzelambre*, évoquée dans un chapitre précédent.

Léon Berluc-Perrussis n'en a pas terminé avec le *signum*, puisqu'il récidive en 1894 avec un discours prononcé à Aix-en-Provence. Publié en provençal dans la revue *Lou Felibrige*, et en traduction française dans la *Revue Félibréenne*, le texte se fait plus virulent contre une pratique que l'auteur avait précédemment évoquée de façon assez légère :

« Tout cela était loin de faire le compte de nos maîtres de français et de latin. Aussitôt qu'ils oyaient une syllabe de "patois", vite ils nous gratifiaient du *signum*. Oh, ce *signum* de fer blanc, je le vois encore. Il passait de main en main, de poche en poche, d'un felibrihou¹ à l'autre, tout le long de la journée, et l'écolier qui, le soir venu, s'en trouvait l'infortuné détenteur, payait pour tous les copains. Mais on avait beau nous punir, je vous

¹ Petit félibre.

assure, pensum¹ ne nous a découragés de parler tant et plus la langue du terroir (...). J'en suis marri pour les vieux professeurs du Collège de Forcalquier, mais il me semble que, de tant de jeunes gens qui ont passé sous leur férule, ce ne sont pas les plus endiablés pour le provençal, les plus assaillis du *signum*, qui ont fait dans le monde la plus méchante² figure. Une langue de plus dans le cerveau, ça ne le démeuble³ pas. »

Ce dernier thème de la réussite scolaire et professionnelle des élèves locuteurs d'une langue régionale est également présent dans plusieurs témoignages en Bretagne. On note par ailleurs que Berluc-Perrussis opte clairement pour une approche éducative moderne et ouverte en se faisant l'avocat du bilinguisme, une option qu'ils étaient très peu nombreux à formuler à l'époque et pendant encore de longues décennies.

Cinquante ans plus tard, c'est un autre article, écrit cette fois par un inspecteur du primaire, qui retient l'attention. Henri Boitiat, déjà cité, fait état, dans un texte intitulé « Contre le patois », paru au sein de la *Correspondance générale de l'Instruction primaire* en 1893, du recours au signe en Haute-Provence » :

« Le patois est le pire ennemi de l'enseignement du français dans nos écoles primaires. La ténacité avec laquelle, dans certains pays, les enfants le parlent entre eux dès qu'ils sont libres, fait le désespoir de bien des maîtres qui cherchent, par toutes sortes de moyens, à combattre cette fâcheuse habitude.

Parmi ces moyens, il en est un que j'ai vu employer avec succès dans une école rurale de la Haute-Provence et que je tiens à vous signaler. Il n'est peut-être pas très neuf, mais il est assurément original.

Le matin, en entrant en classe, le maître remet au premier élève de la division supérieure, un *sou*, marqué d'une croix faite au couteau, ou de tout autre signe permettant de le reconnaître. Ce sou s'appelle justement *le signe*.

Il s'agit, pour le possesseur du signe, pour *le signeur* comme disent les élèves, de se débarrasser du sou en le donnant à un autre élève qu'il aura surpris prononçant seulement un mot de patois.

Après avoir circulé dans plusieurs mains, le signe reste finalement à un élève qui le rapporte au maître le lendemain matin et reçoit en échange... un petit pensum, une dictée à recopier, une dizaine de lignes à écrire à main posée, ou bien un petit paragraphe d'histoire, de grammaire etc., à apprendre par cœur.

Le signe est remis de nouveau au premier de la classe et recommence son cycle. »⁴

Le procédé décrit est identique à celui dépeint par Berluc-Perrussis, et l'objectif est celui que nous avons observé partout ailleurs dans l'Hexagone : stigmatiser les élèves par le port d'un objet qui circule de l'un à l'autre afin de proscrire leur langue maternelle.

Pour illustrer son propos, Boitiat retranscrit alors un exemple qu'il tient d'un instituteur de sa circonscription :

¹ Coquille pour « personne » ?

² Au sens de « mauvaise, misérable ».

³ Au sens de « vider ».

⁴ « Contre le patois », in *Correspondance générale de l'Instruction primaire*, 15 septembre 1893, pp. 346-347.

« Depuis bientôt deux ans, ajoute l'instituteur, que j'ai introduit le *signe* dans mon école, je constate des progrès très réels dans la manière dont mes élèves parlent et écrivent le français. (...) Peu à peu le patois disparaît de l'école, de la cour, de la rue, de la famille même. Chacun y gagne, moi tout le premier, et personne ne proteste contre mon procédé, que j'ai ainsi tout le lieu de croire bon. »¹

Toujours dans la *Correspondance générale de l'Instruction primaire* on trouve également un commentaire de J. Manuel, instituteur aux Sanières, au nord de Barcelonnette :

« Contre le patois : le signe. Je me suis pris à réfléchir au sujet de ce procédé. (...) C'est que je trouve, à côté de réels avantages, un inconvénient qui me semble assez grave. Sur dix enfants, je suppose, qui ont été surpris à parler patois dans la journée, seul le dernier est puni. N'y a-t-il pas là une injustice ? J'ai préféré, jusque-là, punir tous ceux qui se laissaient prendre. »²

Le débat sur le « signe » est visiblement d'actualité, puisque l'année suivante, en 1894, Frédéric Mistral, chantre de la langue et de la littérature provençales, publie de son côté un article dans le numéro 110 de la revue *L'Aioli*³, où il s'insurge contre la pratique du *signum*, un objet qu'il qualifie de « signe de honte », que l'on fait porter aux enfants « surpris à parler la langue de leur père et de leur mère », en Bretagne, en Gascogne et en Provence.

3.1.1.2.3.2. Les témoignages contemporains

Au début du XX^e siècle, le recours au « signe » est également évoqué dans le Gard, dans un témoignage qui m'a été adressé par Bernard Vatou. Il y reprend les propos de sa grand-mère, qu'il a enregistrée notamment à propos de sa scolarisation :

« C'était à l'école publique et une des institutrices s'appelait Mme Chabert. Je pense que c'était dans le Village de Chusclan ou Codolet dans le Gard. Cela s'est passé dans les années 1906-1911, juste avant la guerre de 14. C'était un collier avec une plaque ou il y avait écrit ANE. Et le ou la dernière qui l'avait devait faire 100 lignes ou garnir le poêle et nettoyer la classe. Ma grand-mère a même été punie car elle avait parlé chez le boucher en provençal devant l'institutrice. »

Il ne s'agit donc plus ici d'une pièce mais d'une pancarte portant l'inscription « âne », un animal que nous avons déjà beaucoup croisé dans cette enquête, tant en Afrique qu'en Bretagne, où il arrive en deuxième position après la vache. Les punitions sont quant à elles très classiques pour l'époque.

Le dernier exemple que j'ai pu relever sur le « signal » est dû à l'essayiste et réalisateur marseillais Alèssi Dell'Umbria, qui transcrit l'expérience vécue par son père vers 1940 dans un article paru au sein de la revue en ligne *Lundimatin* :

¹ *Ibid.*, p. 347.

² Cité par Philippe Blanchet, « Témoignages écrits sur "le signe" en Provence. Contextes, réactions, analyses », in *Revue d'Études d'oc*, Centre de recherche PREFICS-CERESIF, Université Rennes 2, n°171, 2020, p. 45.

³ *L'Aioli*, n° 110, 1894. Article non signé mais qui lui est attribué, cité par Philippe Blanchet, « Témoignages écrits sur "le signe" en Provence. Contextes, réactions, analyses », in *Revue d'Études d'oc*, Centre de recherche PREFICS-CERESIF, Université Rennes 2, n°171, 2020, p. 47.

« Mon propre père (...) rapporte comment, arrivant à l'école de la République, il a dû apprendre à s'auto-réprimer pour éviter les punitions – en l'occurrence, copier vingt-cinq fois "je ne dois pas parler patois en classe". Le fameux signal que certains écrivains occitans dénonçaient déjà dans les années 1890, il l'a connu cinquante ans après – une pratique inscrite dans la durée, donc. Avant lui, mes grands-parents avaient subi les mêmes humiliations, les mêmes vexations. »¹

Ce cas semble cependant assez isolé. Philippe Blanchet décrit en effet, dans l'article déjà amplement cité de la *Revue d'Études d'oc* parue en 2021, sa quête de personnes en mesure de témoigner sur le « signe », et il conclut : « j'ai fait chou blanc »². Il est donc possible que cette pratique ait en majeure partie disparu dans les années 1910-1920, et qu'elle n'ait subsisté ensuite que de façon résiduelle, alors qu'en Bretagne elle est largement attestée jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, et apparaît encore jusqu'aux années 1960.

Quoi qu'il en soit, les méthodes d'apprentissage coercitives pouvaient aussi se passer de « signe » et les maîtres infliger directement d'autres types de punitions. Le sociolinguiste raconte par exemple l'expérience subie par sa grand-mère, née en 1906 et victime d'une punition particulièrement révoltante :

« À l'école primaire que fréquentait ma grand-mère à Marseille au début du XX^e siècle, les petites filles surprises à parler provençal ou une variété italienne (langues premières de la plupart des élèves) étaient punies de corvée de nettoyage des toilettes et les récidivistes y étaient conduites, tirées par l'oreille, et contraintes de lécher les toilettes "puisqu'elles avaient déjà de la merde dans la bouche" ».

Le niveau d'humiliation que subissaient ces fillettes dépasse largement le port du « signe ». Précisons que les châtiments ayant trait à la langue sont assez courants : en Bretagne on se souvient de plusieurs témoins décrivaient une langue en papier accrochée au dos des élèves, une autre racontait qu'on lui attachait la langue aux oreilles avec une ficelle ; et la « punition de la langue » (*pinijenn an teod*), rappelle celle de Marseille, puisqu'elle consistait à lécher le tableau noir ou l'estrade du maître en y faisant une croix. Nous retrouverons encore cette langue qui n'était pas que symbolique dans des témoignages à venir, notamment en Oregon aux États-Unis.

Quant à savoir quel effet a eu l'interdit sur la transmission du provençal aux générations qui ont suivi, Philippe Blanchet déclare, dans un entretien personnel, qu'il n'y a pas eu de rejet massif, voire violent, comme en Bretagne, ni de sentiment de honte tenace tel que ce qui a été observé ailleurs. La langue provençale a en effet conservé un certain prestige grâce notamment au mouvement littéraire du Félibrige, fondé en 1854 par sept poètes, dont Frédéric Mistral, qui se vit attribuer le Prix Nobel de littérature en 1904 pour une œuvre en vers et en langue provençale, *Mirèio* :

¹ « Les détricoteuses étaient donc des menteuses... Histoire, jacobinisme et langues régionales », in *Lundimatin* n° 90, 28 janvier 2017. <https://lundi.am/les-detricoteuses-etaient-donc-des-menteuses>. Consulté le 15 novembre 2021.

² Philippe Blanchet, *art. cit.*, p. 43.

« le prestige du provençal, le charisme de F. Mistral, l'intégration tardive à la France, le sentiment durable de n'être pas français (jusque dans les années 1920 chez les anciens), ont ralenti la perte de la langue jusqu'aux années 1970. »

Et il conclut qu'en Provence, c'est un autre facteur, « la submersion démographique », si caractéristique du sud-est de l'Hexagone, qui a alors précipité le déclin de la langue.

3.1.1.3. En Catalogne du Nord

Intégrée à la couronne d'Aragon jusqu'au XVII^e siècle, la partie nord de la Catalogne est annexée par la France par le traité des Pyrénées en 1659, à l'issue de la guerre franco-espagnole, pour constituer la province du Roussillon. La langue catalane connaît à partir de là le même sort que les autres langues régionales de France, quand le pouvoir central impose le français dans tous les actes publics (édit de Louis XIV en 1700), puis implante ses structures administratives, ses fonctionnaires et son chemin de fer, jusqu'à rendre obligatoire la maîtrise du français.

Concernant la part de l'école dans la substitution linguistique, la situation est peu ou prou la même que ce que nous avons déjà observé ailleurs en France. En 1833, l'enquête Guizot montre que le catalan est bien encore la langue principale des enfants, et même les maîtres ne semblent pas être de bons francophones. Paul Lorain, déjà cité à plusieurs reprises pour son *Tableau de l'instruction primaire en France*, reprend ainsi les commentaires de deux inspecteurs de l'arrondissement de Perpignan :

« Doit-on être surpris que toutes les leçons orales, données dans les écoles rurales, le soient dans ce langage barbare ! Il me serait facile de citer des maires et même des instituteurs, à qui j'ai été obligé de faire traduire mes questions en catalan ; c'est là un des plus grands obstacles à l'instruction primaire. »¹

« Comment, en effet, espérer que nos livres français soient jamais compris des élèves, quand ils le sont à peine de certains instituteurs ? C'est au directeur de l'école normale² qu'il appartiendra de commencer cette réforme par l'interdiction absolue de l'idiome catalan dans cet établissement. »³

A la période contemporaine, l'interdit scolaire imposé en Catalogne du Nord est en tous points comparable avec celui en vigueur dans les autres régions de l'Hexagone. Un film documentaire réalisé en 2020 par Eugeni Casanova et David Valls, *Catalunya Nord, la llengua enyorada* (« Catalogne du Nord, la langue regrettée »)⁴, présente un ensemble de témoignages qui abordent cette question. Différentes personnes d'un certain âge commencent par décrire la société de leur enfance, quand tous parlaient catalan dans les villages et que l'on apprenait le français à l'école. Un homme déclare même qu'à l'époque « tu aurais parlé français, tu aurais été pris pour un con, hein ! »⁵.

¹ Paul Lorain, *op. cit.*, ch. II, 5°, *Des patois*, § 125.

² Il s'agit ici de l'école normale destinée à orner les maîtres d'école.

³ *Ibid.*, § 127.

⁴ *Catalunya Nord, la llengua enyorada* : <https://www.ccma.cat/tv3/alcanta/el-documental/catalunya-nord-la-llengua-enyorada/video/6072385/>. Consulté le 20 novembre 2021.

⁵ Albert Pla : « *Haguesses parlat francès, t'haguessen pres per un idiota, eh !* »

Puis le français s'est implanté progressivement avec l'école, où les enfants découvraient leur nouvelle langue, souvent imposée en usant de la manière forte. Les punitions infligées à ceux qui s'exprimaient en catalan sont les mêmes qu'ailleurs, en particulier les coups de règle sur les doigts :

« Mais, on avait quand même tendance à parler catalan, le maître nous donnait des coups de règle sur les doigts »¹

« Un mot en catalan, un coup de règle sur les doigts. Comme ça. Pour ceux qui avaient l'habitude de parler catalan. Nous avons reçu, hein ! Un mot de catalan : pam ! »²

« Et si nous parlions catalan, nous étions encore punis. On m'a cassé le nez. Oui. Je devais parler catalan, probablement, car je ne connaissais pas un mot de français. (...) [Le maître] m'a donné un coup de poing dans le nez. (...) [J'avais] cinq ans, cinq ans. »³

Les phrases à recopier font aussi partie du lot de punitions usuelles :

« Un mot en catalan, et on doit copier cent fois. (...) Un mot en catalan, une phrase à copier en français cent fois. »⁴

Quant à la pratique du « signal », elle est rapportée à trois reprises, même si le terme n'est jamais mentionné :

« On nous donnait une boule qu'on passait en relais à... (...) Et le dernier c'était, il avait la punition. »⁵

« La première personne à parler catalan à l'école le matin, sans le savoir, disait un mot à l'autre, à son camarade de classe : "Hé, tu attrapes la boule", parce qu'il parlait catalan. Eh bien, et cette boule, tout au long de la journée, passait d'un enfant à l'autre, car cet enfant qui avait la boule devait la passer à son camarade qui avait dit un mot en catalan. La boule courait toute la journée... de l'un à l'autre. Entre nous. C'est terrible, ça. »⁶

« On jouait à cache-cache, on s'amusait bien. Et ça sortait en catalan. Et à ce moment-là, ils vous donnaient une clé. (...) Et si tu l'apportais au professeur, tu devais marquer sur un cahier qu'il ne faut pas parler (...) catalan en récréation. »⁷

On trouve donc ici deux objets : d'une part une « boule », citée deux fois, par des personnes d'âge et de lieux de scolarisation différents, qui rappelle la « boule basque », déjà évoquée ; et d'autre part une clé, également présente dans plusieurs autres régions de

¹ Mathilde Canal : « *Mes, ancara teniém tendència a parlar català el mestre ens fotia cop de regle sus es dits.* »

² Armande Pagès : « *Un mot de català, un cop de regle suis dits. Així. Qui tenia l'habitud de parlar catalanà. Rebiem, he ! Un mot de català : pam !* »

³ Louise Riera : « *I si parlàvem català, encara ens fèiem punir. Jo me vaig fer trencar el nas. Oui. Devii parlar català, segurament, puisque sabii pas un mot de francès. I vaig començar de rebre, dejà. (...) [El mestre] me va fotre un cop de puny sul nas. (...). [Jo tenia] cinq anys ! Cinq anys.* »

⁴ Robert Oms : « *Un mot en català cent vegades a marcar. (...) Un mot en català, en francès, cent cops.* »

⁵ Paulette Poujade : « *Ens donava una bola que ens la passaven a... (...) I el darrer era, tenia la punició.* »

⁶ Estève Bonet : « *El primer que parlava català a l'escola al matí, sense volguer, deia un mot a l'altre, al company : "té, tu agafa la bola", perquè ha parlat català. Bé, i aquesta bola, dins de tota la jornada, corria d'un mainatge a l'altre, perquè aquest mainatge que tenia la bola tenia de la passar al seu company que diria un mot en català. La bola corria tot lo dia... de l'un a l'altre. Entre nosaltres. Això és terrible, això.* »

⁷ Isidore Cros : « *Jugàvem a casca, ens amúsàvem. I el català sallia. I en aquell moment te donaven una clau. (...) I si la portaves al mestre, te feia marcar sus d'un caiet que calia pas parlar (...) català a la recreació.* »

l'Hexagone (Bretagne, Languedoc, Pays basque, Alsace). On note que l'un des témoins précise que la punition consistait à recopier sur un cahier une phrase de type « il ne faut pas parler catalan en récréation ».

Pourtant, ces instituteurs étaient généralement de la région et ils parlaient catalan. Mais selon plusieurs témoins, ils s'étaient transformés en véritables « hussards noirs de la République », qui appliquaient fermement les consignes concernant l'interdit linguistique. Certains allaient même rendre visite aux familles pour les convertir à la langue française :

« Il interdisait aux enfants, à l'école, de parler catalan. Il fallait parler français. Si on parlait catalan, on était punis. Donc, quand il est arrivé, il a fait le tour des familles pour leur dire "vous parlez le français aux enfants et pas catalan". Voilà. Mais bon, c'était vraiment un Catalan, parce que lui, s'il rencontrait mes grands-parents, il parlait en catalan. »¹

De fait, l'idée avait fait son chemin, et les parents se sont mis à parler français à la maison, pour aider leurs fils et leurs filles :

« Je leur parlais français pour qu'ils n'aient pas de retard lorsqu'ils allaient à l'école. »²

« On nous a dit : "Il faut parler français à la maison, parce que c'est comme ça qu'on apprend le mieux à l'école". Nous n'avions jamais parlé français à la maison. Personne. »³

C'est donc bien la scolarisation des enfants qui, ici comme ailleurs, a fait entrer le français dans les foyers, y compris ceux où il n'avait jamais pénétré jusqu'alors. Outre ce désir de leur épargner des difficultés d'apprentissage, la perspective de l'ascension sociale grâce au changement de langue a également marqué les esprits. L'argument selon lequel il fallait parler français, et donc oublier le catalan, pour prétendre à un meilleur avenir est en effet régulièrement mentionné :

« Ils s'étaient foutus dans la tête que parler catalan était préjudiciable au français, et pour avoir une bonne carrière, pour avoir un métier. »⁴

Et la perte de la langue par les jeunes générations peut même être perçue comme bénéfique :

« La plupart des gens vous diront que "eh bien, c'est une bonne chose, parce que comme ça ils pourront avoir de bonnes notes à l'école française et ils se débrouilleront bien dans la vie, ils réussiront dans la vie, hein. S'ils ne parlent pas catalan, toutes les portes sont ouvertes". »⁵

On retrouve par ailleurs dans ces interviews un élément présent également dans les autres régions : le discrédit jeté sur la langue maternelle. Parler catalan était, ici aussi, assimilé à une idée de retard et de déclassement :

¹ Jules Pesqué, interrogé en français dans le film.

² Clémence Fabre : « *Els hi parlava en francès per mor que quan anavn a escola siguessin pas endarrerits.* »

³ Père Mateu : « *Nos deien : "Ets hi cal parlar francès a casa, perquè així aprenen més bé, a escola". Nosaltres mai havíem parlat francès, a casa. Ni ningú.* »

⁴ Joan Miquel Tournon : « *Els hi han fotut dins el cap que parlar català perjudicava pel francès, i por tenir una bona carrera, por tenir una professió.* »

⁵ Daniela Grau : « *La majoria de la gent te contestarà que "Ré, així, s'ha fet molt bé, perquè així podran tenir bones notes a l'escola francesa i se'n sortiran bé a la vidé, reeixiran dins la vida, eh. Si parlen pas català, totes les portes els hi són obertes.* »

« Celui qui parlait catalan était quelqu'un d'arriéré. Ils étaient anciens, ils étaient vieux, ils n'étaient pas modernes. Pour être "à la page", comme on dit ici, il fallait parler français. »¹

A l'inverse, la langue française était présentée comme une langue supérieure, selon une anecdote rapportée par le militant Joan Miquel Touron :

« Le catalan c'était pour la rigolade, et le français, mon gars !, c'était la grande langue. (...) Quand il y avait du temps libre, en fin de journée par exemple, si on avait terminé tous les cours et qu'il y avait un peu de temps libre, [le maître] nous racontait une histoire drôle. Ah, tous les enfants attendaient cette histoire drôle. C'était du pain bénit ! Et c'était quoi cette histoire drôle ? L'idiot catalan qui est monté dans le train, l'idiot catalan qui est allé au cinéma à Perpignan, l'idiot catalan... toujours. Et tous ces enfants, quand ils revenaient, le stupide Catalan ils l'avaient à la maison. Et donc, clac-clac. Tu ne voulais pas être le Catalan stupide, tu voulais être le Français, intelligent et tout ça. »²

A la bêtise supposée s'ajoutait aussi le soupçon de manque d'hygiène, comme l'indique la phrase inscrite sur le mur du préau de l'école du village d'Ayguatebia, mentionnée par l'une des informatrices³ : « Parlez français, soyez propres ».



Illustration 5. Inscription sur le mur du préau de l'école du village d'Ayguatebia, Pyrénées-Orientales.

¹ Estève Bonet : « *El que parlava català era algú d'endarrerit. Eren antics, eren vells, eren pas moderns. Calia, per ser « à la page », com se diu aquí, calia parlar francès.* »

² Joan Miquel Touron : « *El català era un tip de riure, i el frances, home !, era la gran llengua. (...)Quan hi havia un temps de lliure, al final de la jornada, per exemple, que havíem fet tots els cursos, i hi havia un petit temps lliure, [el mestre] nos explicava un xiste. Ha, tota la mainada esperava aquest xiste. Era pa beneit ! Què era, aquest xiste ? El català imbècil que entrava al tren, el català imbècil que anava al cinema de Perpinyà, el català imbècil... sempre. I tota aquesta mainada, quan tornaven, el Català imbecil els tenien a casa. I aixís, clac-clac. Tenies pas ganes de ser el Català imbècil, tenies ganes de ser el Francès, intelligent i tot això.* »

³ Louise Riera.

Une autre similarité avec diverses régions apparaît clairement dans les témoignages, qui concerne la différence de comportement des hommes et des femmes vis-à-vis de la question linguistique. Les jeunes femmes ont en effet été, ici aussi, les grandes artisanes du changement de langue, alors que les jeunes hommes ont continué plus longtemps à parler en catalan :

« Avec leurs camarades elles disaient : “Je ne comprends pas le catalan, je ne sais pas le parler”. Alors que leurs aînés leur parlaient catalan. Parce qu’elles ne voulaient pas être catalanes. »¹

« J’avais une sœur à la maison. Mes parents parlaient français à ma sœur. Et ils me parlaient catalan. Parce que c’était une fille ! »²

Et l’on retrouve une situation déjà dépeinte dans des exemples identiques en Bretagne : le risque d’être disqualifiée auprès des gars de la ville lors des bals. Pour trouver un bon parti, il fallait en effet obligatoirement parler français :

« Selon qui venait te faire danser, comme ceux de Perpignan, s’ils venaient te faire danser, ils parlaient bien français, tu essayais de ne pas parler catalan. Car, à cette époque, le catalan était vulgaire. »³

Dans les années 1950 et 1960, les jeunes femmes étaient en outre sous l’influence des images véhiculées par les différents médias de l’époque :

« Ce qu’elles aimaient, c’était aller au cinéma à Vinça. Et comme ma mère voyait toutes ces femmes qui avaient de grandes histoires d’amour, elles parlaient français ! Certes, c’était des Américaines doublées en français, mais elles parlaient en français. Et que voyait-elle chez elle ? Elles voyaient les tantes tuer le cochon, tuer les poulets, sortir le fumier. »⁴

Joan Miquel Touron souligne aussi la perte du lien générationnel qui est survenue à partir du moment où, les enfants ayant ramené le français à la maison, la langue pratiquée par les uns et les autres au sein des foyers et, au-delà, de la communauté entière, n’a plus été la même. Il se souvient en particulier des grandes fêtes de famille, baptêmes, mariages, etc., durant lesquelles tous les adultes discutaient, racontaient des histoires et des blagues, toujours en catalan, alors que les jeunes étaient en bout de table, et parlaient uniquement en français. Un véritable fossé s’est ainsi installé :

« La langue a également généré une rupture entre les générations. A partir du moment où tu ne parlais pas la langue de ces gens, tu étais coupé de ce monde. On restait entre nous. Et au café de Vinça, par exemple, tous les vieux parlaient entre eux, et les jeunes étaient à part et parlaient français. »⁵

¹ Jean-Marie Touron : « *Amb els seues companyes deien : “je ne comprends pas le catalan, moi, je ne sais pas le parler”. I als seus vells els hi parlaven català. Perquè volien pas sere catalanes. »*

² Estève Bonet : « *A casa tenii una germana. A la meua germana els meus pares li parlaven francès. I a jo em parlaven català. Donc. Perquè er auna nina ! »*

³ Gigi Figueres : « *Segons qui venia te fer ballar com ara aquellos de Perpinyà, si venien te fer ballar, parlaven bé el francès, miraves de parlar pas català. Perquè feia vulgaire, allavors, el català. »*

⁴ Joan Miquel Touron : « *Lo que els hi agradava era anar al cinema de Vinça. E com ma mare veia totes aqueixes dones que vivien històries d’amor fantàstiques, parlaven en francès ! Encara que eren americanes doblades en francès però parlaven en francès. Què veia a casa ? Veia les ties que mataven el porc, que mataven les gallines, que sortien el fem. »*

⁵ Joan Miquel Touron : « *la llengua trencava també los generacions. A partir del moment que tu parlaves pas la llengua d’aquesta gent, te tallaves d’aquest món. Nosotros quedàvem entre nosaltros.*

Et Françoise Cardeus, à qui ses parents n'ont pas transmis leur propre langue maternelle, conclut :

« Ils nous racontaient qu'à l'école c'était interdit, et que s'ils parlaient catalan, on leur tapait sur les doigts, il fallait parler français. Donc je pense que le catalan s'est perdu à cause de l'école. C'est pas le tourisme, c'est pas autre chose. C'était la génération comme ça, où on ne parlait pas catalan, ce n'était pas...normal. On était en France, il fallait parler français. »

3.1.1.4. La pratique en Corse

Les témoignages oraux sur l'interdit linguistique en Corse ne manquent pas, et le chercheur en sciences de l'éducation Pascal Ottavi en donne quelques uns concernant des personnes de sa connaissance. Il cite par exemple un vieil homme qui, alors qu'il était âgé de six ans, avait été saisi par le maître, lui-même corsophone, et suspendu au porte-manteau, avec interdiction de bouger, pour avoir parlé corse dans le couloir de l'école¹. Les récits écrits sont en revanche plus rares, mais l'un d'entre eux, intitulé *U discu*, (« le disque »)² et publié en 1988, est cité longuement par Ottavi³. L'auteur, Antoniu Trojani, né en 1901, ancien inspecteur du primaire et auteur de langue corse, décrit la pratique du « signal », sans que l'on sache s'il s'agit d'un souvenir d'enfance ou d'un récit imaginaire basé sur des faits connus. Il commence par évoquer une situation similaire à celle observée dans les autres régions de France :

« Depuis cent ans, la loi imposait et impose l'usage exclusif du français en classe. De mon temps, les maîtres s'adressaient à nous dans cette langue. Mais à l'extérieur, entre nous, et surtout avec nos parents, nos frères, nos grand-mères, nos voisins et nos camarades, nous parlions en corse. Et tous les anciens se seraient moqués de nous si nous leur avions répondu dans une autre langue. »⁴

Puis il raconte comment le « symbole », ici appelé « le disque », fait son apparition dans l'école :

« Mais la loi est la loi ; et les inspecteurs tenaient à ce que les maîtres la fissent respecter. Mais ceux-ci, Corses eux aussi, n'allaient pas chercher midi à quatorze heures hors de l'enceinte scolaire. Un jour, l'inspecteur leur en fit le reproche ; il leur déclara qu'un maître avait trouvé le moyen d'obliger à user du français même en dehors de l'école : il remettait un morceau de bois circulaire, teinté en rouge, aussi gros qu'une pièce de cinq sous, un "disque", à un élève, que celui-ci devait remettre à

I al café de Vinça, per exemple, tots els vells parlaven entre ells, i els joves eren a part a parlar francès. »

¹ Échanges personnels avec Pascal Ottavi.

² *U discu*, in *Rigiru* (revue littéraire de langue corse), n° 25, octobre 1988.

³ Pascal Ottavi, *Le bilinguisme dans l'école de la République ? Le cas de la Corse*, Albiana, Ajaccio, 2008, pp. 135-140.

⁴ « *Dipoi centu anni, era ed hè di lege ch'in scola ùn ci vole à parlà chè in francese. À me tempi per sicuru, i maestri ci parlanu in lingua francese ; è, ancu noi, i sculari, in scola, ùn usavamu altra lingua. Ma fora, trà di noi, è macaru incù i nostri genitori, fratelli, mammò, vicini è cumpagni, parlavamu in corsu. È tutti i vechji si sarebbenu risi di noi s'è no li rispundiamu in altra lingua. »*

un autre, et ainsi de suite. Le soir venu, celui qui détenait le gage se voyait infliger une punition de quarante lignes »¹.

Suit la description des disputes que la nouvelle méthode engendrait :

« Certains jeunes maîtres - pas tous ! - se mirent à l'ouvrage. Mais le stratagème fit long feu. Tout élève surpris à parler corse avec un camarade se voyait remettre le "disque". Mais, le plus souvent, il refusait ce cadeau ; cela ne manquait pas de provoquer une pluie de horions, de coups de poings, de coups de pieds, de claques retentissantes... C'était une guerre généralisée où les petits avaient systématiquement tout à perdre... Les enfants n'osaient plus jouer devant leurs maisons ou dans la rue car le jeu entraînait l'usage spontané du corse... »²

Comme cela a souvent été rapporté ailleurs, les élèves finissent par organiser une fronde contre l'usage du *discu* :

« Raphaël, qui plusieurs fois avait été puni et avait même dû aider son petit frère qui ne parvenait plus à se débarrasser du "disque", donc, Raphaël, plus malin que tous ses camarades réunis, imagina le moyen de conjurer le sort. Un soir, complotant avec ses compagnons, il leur expliqua comment procéder :

"Voilà ! Ecoutez ! Nous devons être tous solidaires, au lieu de nous traiter en ennemis comme nous l'avons fait jusqu'à présent, car nous ne pouvons même plus jouer. Paul-Marie ! Donne-moi ce signal ! Demain soir, vous répétez mes propos. Attention, ne refusez pas ! Ne me faites pas perdre la face ! Et vous verrez qu'on n'entendra plus parler du "disque" ! " »³.

Et le lendemain, le stratagème est mis en œuvre. Comme chaque jour, le soir venu, le maître demande quel est le dernier détenteur du disque :

« Qui a le "disque" ?

- Moi maître ! Mais j'aurais eu besoin de trente-trois autres disques.

- Et pourquoi trente-trois ?

- Parce que tout le monde parlait corse. Alors à qui le donner ?

- Allons, ça n'est pas vrai !

A ce moment-là la classe entière s'insurgea : "Oui, c'est vrai ! " »⁴.

¹ « *Ma a lege hè lege ; è l'ispettori vulianu chì i maestri a fessinu rispettà. Ma quelli, ch'eranu ancu elli Corsi, ùn andavanu à circa caruglia fora d'in scola. Un ghjornu, l'ispettore li ne fece à tutti u rimprovaru ; è li disse ch'un maestru avia trovu u mezu di fà parlà francese ancu fora di scola : dava un pezzu di tavulella tonda, culurita di rossu, tamant'un cinquinu un "disque", à un scularu, è quellu era incaricatu di dallu à un antru, è tira è tocca. A sera, quellu ch'avìa issu impegnu si buscava una pena di quaranta filari ».*

⁵ « *Certi giovani maestri -micca tutti !- pruvonu. Ma u ingegnu ùn pobbè durà tantu. Ogni scularu ch'era chjappu da u cumpagnu parlendu corsu, si vidia imbascià u "discu". Ma u più spessu ricusava issu rigalu ; è nascianu l'incarapigliate, pugni, calci, pattoni... Era guerra generale. È i chjuchi eranu sempre i perdenti... I zitelli ùn ghjucavanu mancu più in piazza o indu u chjassu chì ghjuchendu ùn pudianu parlà chè in cors. »*

³ « *Raffaellu, chì s'avìa buscu parechje volte filari à fà, aiutendu ancu u so fratellu ch'era chjucu è ùn riescia à sbarazzassi di u "discu", dunque, Raffaellu, ch'avìa più malizia ellu solu cà tutti l'altri insemi, trovò a manera d'affuà u "discu". Una sera, fece cumpulottu incù i cumpagni è li spiègò ciò ch'ellu ci vulia à fà:*

"Eccu ! state à sente! Ci vole ch'è no siamu tutti uniti ; micca in inimicizia cum'è avà, chì ùn pudemu mancu più ghjucà. O Paulu Mari ! Dammi issu discu ! Dumane à sera, diciarete cum'è mè. Attenti ! Ùn dite di nò ! Ùn mi fate chjamà buciardu ! È vidarete chì u "discu" si n'andarà al diaule !" ».

⁴ « *Quale hè chì hà u "discu"?*

L'instituteur se retrouve ainsi dans l'embarras et, se souvenant que les parents étaient également mécontents de la méthode, il décide que cette technique recommandée par l'inspecteur ne vaut rien et qu'il ne l'appliquera plus. Il opte pour une autre stratégie, celle de la persuasion, et leur tient ce discours :

« Ecoutez les enfants ! Vous venez à l'école pour apprendre à lire et à écrire en français. Mais si vous parlez constamment corse, vous en saurez autant que vos propres mères. Vous ne pourrez décrocher ni certificat, ni emplois, ni poursuivre de plus hautes études afin d'être officiers, médecins, professeurs ou hauts fonctionnaires. Donc à l'école, vous vous adressez à moi en français. Je voudrais que vous me promettiez de parler français même dans la cour de récréation. Peu à peu, cela vous semblera plus facile. Ensuite vous essaieriez dans la rue, lorsque vous jouez ; pas avec vos parents, car ils ne vous comprendraient pas. Je ne tiens pas à vous empêcher de parler corse ! Ah ça non ! Mais si vous parlez plus souvent français, vous finirez par bien parler et bien écrire cette langue qui vous sera autant utile, sinon plus, que le corse. »¹

Tous les élèves promettent ainsi de parler français le plus possible, et le « disque » est jeté au feu. C'est donc l'argument économique qui prévaut, les enfants étant amenés à comprendre que leur avenir passe par la langue française. Pascal Ottavi précise que sur l'île, sous la Troisième République, le certificat d'études, et donc la langue française, était le sésame qui « ouvrait les portes de l'emploi colonial, civil ou militaire ». Dans son village, on qualifiait d'ailleurs le français de *lingua di u pane siguru*, c'est-à-dire « la langue du pain assuré », une expression dont le pendant breton est le *bara zur* (le « pain assuré »), qui désignait les postes de fonctionnaires².

3.1.1.5. La pratique en zone francoprovençale

Le francoprovençal, aussi appelé *arpitan*, est une autre langue romane à part entière, présente en France, en Suisse et en Italie³. Ses locuteurs, comme les dialectologues, le désignent par le terme de « patois », sans qu'il n'y ait de connotation péjorative. Il n'appartient ni au domaine linguistique d'oïl au nord, ni au domaine d'oc du sud, mais a plus d'affinités avec les langues d'oïl, du fait de son expansion ancienne vers le nord à partir de la ville de Lyon.

- *Eiu ! o sgiò Maè. Ma mi ci sarebbe vulutu torna trenta trè dischi*

- *È perchè trenta trè ?*

- *Perchè tutti parlavanu corsu. Allora, à quale l'avia da dà ?*

- *Ahù ! Quessa ùn hè vera.*

Tandu, tutti attempu i zitelli mughjonu : "lè chi hè vera ! ».

¹ « *Sentite, figlioli ! Venite in scola per amparà à parlà è à scrive in francese. Ma s'è vo parlate sempre in corsu, ne saparete quant'è e vostre mamme. Un pudarete avè nè certificatu, nè impieghi, ne fà studii più alti, per esse ufficiali, duttori, prufessori o alti impiegati. Dunque, in scola, mi parlate in francese. Vurebbe ch'è vo mi prumettite di parlà in francese ancu in piazza di a scola. Pocu à pocu, vi pararà di più in più faciule. Dopu, pruvarete ancu indu u chjassu, ghjuchendu ; micca incù i vostri genitori ch'un vi capiscerebbenu mancu. Un hè micca ch'e vi voglia parà di parlà corsu ! Ah! innò ! Ma s'è vo parlate più spessu in francese, finiscerete per parlà è scrive bè issa lingua chì vi ghjuvarà quant'è u corsu, è forse ancu di più. »*

² J'y reviendrai en partie 4 de cette thèse.

³ Pour toutes les données qui suivent sur le francoprovençal, voir Michel Bert et Jean-Baptiste Martin, « Le francoprovençal », in *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014, pp. 489-501.

En France, il est parlé au centre-est de l'Hexagone, dans une zone comprenant les départements du Rhône, de l'Ain, de la Haute-Savoie, de la Savoie, ainsi que la majeure partie de la Loire, du Jura et de l'Isère, et une petite partie de la Saône-et-Loire, du Doubs, de la Drôme et de l'Ardèche ; en Suisse (nous y reviendrons plus loin), il est présent de l'autre côté de la frontière, dans les cantons de Neuchâtel, Vaud et Genève, et à l'ouest des cantons de Fribourg et du Valais, couvrant l'essentiel de la Suisse romande ; quant à l'Italie, on le trouve principalement dans la vallée d'Aoste et quelques autres vallées proches.

Comme les autres langues de France, le francoprovençal a connu un déclin progressif, amorcé ici depuis une époque ancienne. Le français s'est en effet implanté à Lyon dès le XII^e siècle, en Dauphiné à partir du XIII^e siècle, dans le Forez à la fin du XIV^e, et en Savoie également à partir du XIV^e siècle, bien que cette région n'ait été intégrée définitivement à la France qu'en 1860. Sa progression en milieu rural est cependant plus lente, et ce n'est qu'au XIX^e siècle qu'elle y prend réellement pied, pour supplanter graduellement le francoprovençal au début du XX^e. Celui-ci cesse d'être transmis aux enfants entre les années 1900 et les années 1930, soit un peu plus tôt qu'en Bretagne, où le processus arrive à son terme plutôt dans les années 1950.

Une étude lancée en 2006 par la Région Rhône-Alpes, intitulée FORA (francoprovençal, occitan, Rhône-Alpes) permet d'estimer que le nombre de locuteurs se situe aux alentours de 50 000, étant entendu que ceux qui sont à même de le parler couramment ont tous plus de 60 ans, la transmission intergénérationnelle étant interrompue. Les occasions d'entendre parler en francoprovençal sont rares, puisqu'il n'est guère utilisé quotidiennement que par des couples âgés, ou de vieux frères et sœurs vivant sous le même toit. La langue tend donc à disparaître à bas bruit, au fil des décès, et elle est d'autant plus fragile qu'elle bénéficie d'une faible reconnaissance officielle.

Les causes de ce déclin sont peu ou prou les mêmes que dans les autres régions de l'Hexagone : en premier lieu l'école, mais aussi l'influence des grands centres urbains tels que Lyon ou Grenoble, et le fait que la zone est de longue date une voie de passage entre le nord et le sud de l'Europe.

En ce qui concerne le poids de la scolarisation, les locuteurs ont subi, ici comme ailleurs, un interdit linguistique coercitif. Le linguiste Michel Bert a enquêté sur le terrain et nous en fournit quelques exemples :

- sa propre grand-mère lui a raconté avoir écopé du bonnet d'âne et été mise au coin pour avoir parlé en francoprovençal (appelé vivaro-alpin dans la Loire) autour de 1900. Elle avait gardé une honte très forte du « patois ».
- Son père, né en 1937, se souvient d'une religieuse, directrice d'école dans un petit village au nord de l'Ardèche où l'on parlait occitan et francoprovençal, qui imposait le français, non seulement dans son établissement, mais aussi à l'ensemble du village dans l'entre-deux-guerres.
- Une femme, née vers 1925-1930 en Bresse, dans l'Ain, se rappelle en pleurant avoir été punie pour avoir utilisé le mot « maïs » en francoprovençal en classe : elle avait dû

recopier la phrase « En français on doit dire maïs », et une fois rentrée à la maison son père l'avait giflée.

- Une autre personne, dans les Terres-Froides, en Isère, née au début des années 1930, raconte que, dans son école, la punition était de rester à genoux sur un grain de maïs, un châtiment qui est également attesté dans les Hautes-Pyrénées, comme nous l'avons vu plus haut.

Nous constatons qu'il n'y a ici aucune mention du « signal ». Cela n'implique pas qu'il n'ait pas été en application à une période ou à une autre, mais le petit nombre de témoignages rassemblés ne permet pas de tirer de conclusions dans un sens ou dans l'autre.

Il semble en outre que, de pair avec les sanctions, l'humiliation ait été largement pratiquée pour imposer le français aux enfants, comme le rapporte Marguerite Gonon dans ces quelques lignes évoquant une période allant de 1935 à 1943 dans le Forez :

« Tant que les enfants sont petits, on s'ingénie à s'adresser à eux en français (on les a tellement ridiculisés d'arriver en classe avec leur "charabia de sauvages" pour toute science !). »¹

Michel Bert précise d'ailleurs que lorsqu'il rassemblait des groupes de personnes âgées dans le cadre de ses enquêtes, certains indiquaient même que l'une des motivations de leur participation à ces réunions était de s'exprimer sur les punitions et humiliations subies par leurs parents. Il décrit finalement un phénomène similaire à celui constaté maintes fois en Bretagne :

« Comme c'est souvent le cas pour les langues minoritaires, les locuteurs du francoprovençal éprouvent des sentiments ambivalents envers leur langue, allant de l'attachement et de la fierté à la honte ou au rejet. Chez certains des locuteurs les plus âgés, le traumatisme lié à la stigmatisation du francoprovençal à l'école est encore très vivant. Pour cette raison entre autres, certains s'abstiennent de le parler en public et ne reconnaîtraient jamais devant un inconnu qu'ils le parlent. Une bonne partie des locuteurs âgés ne sont d'ailleurs pas favorables à l'enseignement du francoprovençal. »²

3.1.1.6. La pratique en Alsace et en Lorraine

Remontons à présent vers l'Alsace, où je m'attarderai plus longuement, d'une part parce que les sources abondent, et d'autre part parce que les méthodes coercitives d'imposition du français ont, pour des raisons historiques, perduré jusqu'à une époque récente, permettant de trouver des témoins plus jeunes qu'ailleurs. L'on peut ainsi dresser un tableau assez précis des pratiques linguistiques à l'école sur une période assez longue.

Je m'appuierai ici, pour l'essentiel, sur trois sources : les résultats de l'enquête Guizot, publiés par Lorain en 1837 ; les textes de Dominique Huck, notamment un article rédigé avec Pascale Ehrhart, intitulé « Pratiques scolaires coercitives pour la diffusion du français en Alsace :

¹ Marguerite Gonon, *Documents linguistiques de la France, série francoprovençale*, Volume 1 : *Forez*, CNRS, Paris, 1974. Cité par Michel Bert et Jean-Baptiste Martin, *op. cit.*, p. 492.

² Michel Bert et Jean-Baptiste Martin, *op. cit.*, p. 497.

divergences et convergences avec la France de l' "Intérieur" »¹ ; et enfin, outre les témoignages que j'ai pu glaner ici et là, ceux inclus dans un ouvrage paru en 2020, *Alsace, une langue qu'on assassine – Le livre noir du jacobinisme scolaire*².

L'Alsace représente assurément un cas particulier, son histoire linguistique étant intimement liée à son histoire politique. Française depuis la fin du XVII^e siècle, elle est annexée par l'empire allemand, avec le département de la Moselle (Lorraine), pendant le conflit de 1870. Puis elle retrouve la France un demi-siècle plus tard, en 1919, à l'issue de la Première Guerre mondiale. De nouveau annexée par le Reich en 1940, elle redevient finalement française en 1945.

Il va sans dire que, ballotés d'un pays à l'autre, les Alsaciens sont contraints, à chaque fois, de s'adapter à la langue de l'État dont ils dépendent. Ces processus de substitution linguistique récurrents ne produisent cependant pas des effets immédiats et, bien que la région soit revenue dans le giron de la France depuis 1945, le « dialecte »³ demeure, au moins jusqu'à la fin des années 1950, la langue de socialisation de tous, et encore une langue quotidienne pour la majorité de la population jusqu'aux années 1960-1970⁴.

Mais des politiques offensives d'implantation du français, notamment dans les établissements scolaires, modifient progressivement et profondément le paysage dans la seconde partie du XX^e siècle. Cette tardiveté des mesures visant à éliminer l'alsacien fait que l'Alsace est en décalage temporel avec les autres régions de l'Hexagone, où ces pratiques, et l'abandon des langues qui a suivi, sont plus anciennes de plusieurs décennies.

3.1.1.6.1. Le XIX^e siècle jusqu'en 1870

Mentionnons pour démarrer qu'en 1789, il est estimé que seulement un Alsacien sur 300 (soit 0,33 %) connaît le français⁵. Celui-ci est donc une langue totalement étrangère pour la quasi-totalité de la population.

Il progresse ensuite au XIX^e siècle, mais seulement au sein des classes supérieures, qui peuvent employer, moyennant un complément de salaire, des instituteurs francophones chargés de l'enseigner à leurs enfants⁶. Pour le reste, la majeure partie de la société parle un

¹ Dominique Huck et Pascale Ehrhart, « Pratiques scolaires coercitives pour la diffusion du français en Alsace : divergences et convergences avec la France de l' "Intérieur" », in *Revue d'Études d'Oc*, Centre de recherche PREFICS-CERESIF, Université Rennes 2, n°171, 2020, pp. 73-103.

² Ouvrage collectif, *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, Éditions Salde, Strasbourg, 2020. Cet ouvrage est certes élaboré par des militants, comme le montre le titre choisi, mais nous n'avons aucune raison de considérer que les témoignages qu'il contient ne sont pas authentiques.

³ Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, le terme utilisé pour désigner toutes les variantes germaniques parlées sur le territoire alsacien était simplement « l'allemand » (*Ditsch, Deistsch*). Puis les classes dominantes alsaciennes lui préfèrent le mot *Elsasserditsch* (« allemand alsacien »), qui devient finalement *Elsassisch* (« alsacien »). Les Alsaciens d'aujourd'hui utilisent également le terme « dialecte », que je reprendrai donc sans guillemets, puisqu'il ne comporte dans ce cas aucune notion péjorative.

⁴ Dominique Huck et Pascale Ehrhart, *art. cit.*, pp. 74-75

⁵ Paul Lévy, *Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine* ; Tome 1, *Des origines à la Révolution française* ; Tome 2, *De la Révolution française à 1918*, Les Belles Lettres, Paris, 1929, p. 345.

⁶ *Témoignages sur l'École normale de Strasbourg et les instituteurs alsaciens (jusqu'en 1870)*, 1960. Cité par André Chervel, *op. cit.*, p. 20.

ensemble de dialectes germaniques, qui varient d'une zone à l'autre. Quant à la langue écrite, qui est aussi celle de l'école, l'allemand commun prime jusqu'au milieu du siècle. Enfin, les Églises, catholiques comme protestantes, sont opposées à la propagation du français car elles estiment que leur parole portera plus efficacement si elle est exprimée dans la langue familière des enfants.

Cette situation correspond bien à ce qui est décrit par les inspecteurs de l'enquête Guizot de 1833¹. L'on y découvre en effet que souvent les instituteurs enseignaient uniquement en allemand :

« [La langue française], dans beaucoup d'écoles, n'est enseignée qu'à une partie des élèves, dans d'autres, les maîtres ne montrent que l'allemand. »²

« Les meilleures écoles appartiennent au culte protestant. Cependant, l'enseignement de la langue française n'y a pas encore toute l'importance qu'il devrait avoir ; il est même presque nul dans plusieurs. »³

« Le canton de la Poutroye est tout français, et celui de Munster tout allemand. Dans ce dernier, beaucoup d'instituteurs sont absolument étrangers à la langue nationale. »⁴

Les compétences des maîtres sont mises en cause, nombre d'entre eux n'étant pas suffisamment francophones :

« Il n'y a qu'un très petit nombre d'instituteurs dans ce canton, qui sachent, comme il le faudrait, les deux langues qu'ils doivent enseigner à leurs enfants. Presque dans toutes les écoles, la prononciation, surtout celle du français, est vicieuse, et peu conforme aux règles que la grammaire établit à cet égard. Les instituteurs eux-mêmes ne la connaissent pas bien. Il en est de même pour les règles de la grammaire en général, et en particulier pour celles de l'orthographe. »⁵

« Les instituteurs qu'a fournis [l'école normale] de Strasbourg n'en sont pas toujours sortis assez familiarisés avec notre langue, pour trouver du plaisir à la parler et à la faire parler dans leurs écoles. »⁶

La nécessité de maîtriser la langue officielle est par ailleurs régulièrement mise en avant, avec parfois la description d'une cohorte de situations montrant que les Alsaciens ne peuvent espérer améliorer leurs conditions s'ils se contentent de leur dialecte :

« Il faudrait un ouvrage entier ou tout au moins un long mémoire, si l'on voulait développer les inconvénients qui résultent de l'ignorance de la langue nationale, exposer combien cette langue est peu répandue dans notre province. »⁷

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

¹ Paul Lorain, *Tableau de l'instruction primaire en France*, Paris, Hachette, 1837, ch. II, De l'ignorance du peuple et de ses causes – Moyens proposés pour y remédier, 5°, *Des patois*.

² Paul Lorain, *op. cit.*, § 131 ; Bas-Rhin, arrondissement de Schelestadt, canton de Barr.

³ Paul Lorain, *op. cit.*, § 196 ; Bas-Rhin, arrondissement de Strasbourg, canton d'Oberhausenbergen.

⁴ Paul Lorain, *op. cit.*, § 127 ; Haut-Rhin, arrondissement de Colmar, canton de Munster.

⁵ Paul Lorain, *op. cit.*, § 127 ; Bas-Rhin, arrondissement de Schelestadt, canton de Barr.

⁶ Paul Lorain, *op. cit.*, § 168 ; Haut-Rhin, arrondissement de Colmar, canton d'Ensisheim.

⁷ Paul Lorain, *op. cit.*, § 127 ; Haut-Rhin, arrondissement de Colmar, canton d'Ensisheim.

actes émanés des tribunaux ou des administrations qui lui seront adressés ? Sera-t-il en état de gérer ses affaires, de veiller à la conservation de sa fortune, s'il n'a point la moindre idée de cette même langue ? Ces raisons, et encore plusieurs autres d'une pareille importance paraissent nécessiter une mesure générale que prendraient les autorités compétentes pour introduire l'instruction de cette langue dans toutes les écoles de notre province. »¹

Il n'est pas question pour autant de faire disparaître l'allemand de l'enseignement *ex abrupto*, la mesure serait probablement contre-productive :

« La langue française devrait être enseignée dans toutes les écoles et à tous les élèves. On devrait y mettre les enfants dès qu'ils savent lire l'allemand avec lequel elle marcherait de front et partagerait les heures de classe ; l'après-midi, par exemple, pourrait lui être exclusivement consacrée. »²

Mais la méthode proposée, qui consisterait à commencer par un bilinguisme scolaire, devra mener, *in fine*, à un monolinguisme de langue française :

Tout devrait se dire en français dans la classe française ; il faudrait que l'instituteur expliquât, interrogeât en français, et que les élèves fussent tenus de répondre en la même langue. Dans les commencements, sans doute, les explications, les demandes et les réponses auraient besoin d'être traduites, mais peu à peu la traduction deviendrait moins nécessaire et serait bientôt supprimée. C'est de cette manière, et de cette manière seulement, que l'enseignement de notre langue profiterait aux élèves, et que l'usage s'en répandrait avec les principes. »³

« Il faudrait que tous les efforts fussent concentrés presque exclusivement sur l'enseignement du français ; qu'on fît sentir aux instituteurs que le gouvernement y attache encore plus d'importance qu'au dessin linéaire, à l'histoire, à la géographie. »⁴

Bien entendu, les différents clergés seraient également mis à contribution, pour une réussite pleine et totale de la stratégie :

« Enseignée avec cette suite et cette persévérance, la langue française prendrait bientôt un rapide essor. Dans peu d'années elle pourrait recevoir un nouveau développement. Les ministres des différents cultes seraient invités à faire le catéchisme, à prêcher alternativement dans les deux langues. Le curé continuerait ainsi l'instituteur, et l'instruction religieuse compléterait et achèverait l'instruction scolastique ; l'Alsacien prendrait l'habitude de parler français, et un lien de plus se joindrait à tous ceux qui unissent à la France une de ses plus belles provinces. »⁵

Selon certains, cette politique de bilinguisme serait déjà un succès dans les écoles de Strasbourg :

« La plupart des écoles primaires de la ville de Strasbourg sont dans un état très florissant. Toutes les parties de l'enseignement y sont bien cultivées. Les deux langues du pays y sont enseignées avec le même soin aujourd'hui, ce qui n'avait pas lieu, il y a

¹ Paul Lorain, *op. cit.*, § 131 ; Bas-Rhin, arrondissement de Schelestadt, canton de Barr.

² Paul Lorain, *op. cit.*, § 168 ; Bas-Rhin, arrondissement de Strasbourg, canton de Brumath.

³ *Ibid.*

⁴ Paul Lorain, *op. cit.*, § 168 ; Haut-Rhin, arrondissement de Colmar, canton d'Ensisheim.

⁵ Paul Lorain, *op. cit.*, § 168 ; Bas-Rhin, arrondissement de Strasbourg, canton de Brumath.

quelques années ; la langue française n'était alors qu'un objet secondaire, dans les écoles primaires. »¹

Mais d'autres sont bien moins optimistes quant aux résultats :

« À Strasbourg et à Colmar, il peut y avoir dans les écoles un dixième ou tout au plus un septième des enfants qui parlent plus ou moins français. Le nombre se réduit à un quinzième ou à un vingtième peut-être dans les autres villes. Quant aux campagnes, je n'oserais affirmer qu'on en trouvât un sur deux cents. Parmi les instituteurs, il y en a qui ne comprennent pas même la langue française ; cependant, on enseigne presque partout à lire et à écrire en français ; mais à quoi bon, si l'on ne fait aucun effort pour donner aux enfants l'intelligence de ce qu'ils lisent et de ce qu'ils écrivent ? Or, c'est ce qui arrive presque partout. »²

Malgré le volontarisme des inspecteurs, on constate donc que l'alsacien, en cette troisième décennie du XIX^e siècle, est vraiment la langue de la population, et qu'elle laisse en réalité très peu de place au français.

Pour ce qui est de la Lorraine voisine, certains se plaignent également du handicap que représente la présence de l'allemand dialectal pour les maîtres francophones :

« Dans ce canton, comme dans ceux de Bouzonville, de Cattenom et de Sierk, ce qui fait que l'instruction primaire laisse tant à désirer encore, c'est surtout que la population est presque entièrement allemande, et que les instituteurs ont un grand obstacle de plus à vaincre dans la langue même du pays. »³

« Une autre circonstance qui entrave encore considérablement les progrès dans la plupart de ces écoles, c'est que le peu de temps que les enfants y passent est partagé entre l'étude de la lecture allemande et de la lecture française. »⁴

Sans compter que le clergé, ici aussi, fait barrage à la progression du français :

« Les curés ne prêchent, ne font le catéchisme qu'en allemand, et la plupart, au nom de la Religion, repoussent le français de toute leur influence. »⁵

D'autres rapportent que l'enseignement fait bien une place aux deux langues :

« À l'exception des communes de Condé, Boulay et Hiuckange, tout le reste de ce canton est allemand. On enseigne à lire dans les deux langues, d'abord en allemand, puis en français. »⁶

Mais le français vient toujours en seconde position :

« La plus grande partie des communes du canton du Faulquemont sont allemandes ; dans celles-là, on lit et on écrit en allemand, avant de lire et d'écrire en français ; souvent même on n'apprend pas l'écriture française. »⁷

Et, comme dans les autres régions de l'Hexagone, les inspecteurs pointent le mauvais niveau de compréhension des élèves :

¹ Paul Lorain, *op. cit.*, § 168 ; Bas-Rhin, arrondissement et canton de Strasbourg.

² Paul Lorain, *op. cit.*, § 127 ; Haut-Rhin, arrondissement de Colmar, canton d'Ensisheim.

³ Paul Lorain, *op. cit.*, § 134 ; Moselle, arrondissement de Thionville, canton de Metzervisse.

⁴ Paul Lorain, *op. cit.*, § 131 ; Meurthe, arrondissement de Sarrebourg, canton de Phalsbourg.

⁵ Paul Lorain, *op. cit.*, § 135 ; Moselle, arrondissement de Thionville.

⁶ Paul Lorain, *op. cit.*, § 131 ; Moselle, arrondissement de Metz, canton de Boulay.

⁷ Paul Lorain, *op. cit.*, § 134 ; Moselle, arrondissement de Metz, canton de Faulquemont.

« Les maîtres négligent d'expliquer à leurs élèves la signification des mots qu'ils voient. J'ai trouvé presque partout des perroquets ; ces pauvres enfants ignorent même les choses les plus simples, ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Leur intelligence n'étant pas développée, leurs progrès sont très lents, et ils se dégoûtent facilement d'exercices où ils n'entendent rien ; aussi, parlent-ils patois tant qu'ils peuvent ; du moins, dans ce langage, ils se comprennent. »¹

Est également signalée dans ces rapports la réticence des parents à faire apprendre le français à leurs enfants :

« Beaucoup refusent, sous de ridicules prétextes, de faire apprendre le français et le calcul à leurs enfants. Il faut le dire, plusieurs maires partagent et favorisent même ces préjugés de leurs administrés. Partout, on regrette vivement que la loi n'ordonne pas de mesures coercitives contre les mauvaises dispositions des familles, peu éclairées sur leurs véritables intérêts. »²

« Quant à la grammaire française et à l'orthographe, la grande majorité des instituteurs est obligée d'en donner des leçons furtivement, pour ainsi dire, et à la dérobée. "Il n'est pas besoin de grammaire pour des paysans, disent les parents, pour la plupart." Aussi, les enfants parlent-ils généralement patois. »³

« Si un enfant se sert d'une expression française, retenue par hasard, le père et la mère se moquent de lui et y substituent un patois barbare. »⁴

Tous ces exemples montrent que dans les années 1830, en Alsace et en Lorraine, les dialectes germaniques sont si solidement implantés que le français peine à s'imposer dans les écoles, et plus encore dans les autres domaines de la vie courante, alors que ces régions sont rattachées à la France depuis un siècle et demi.

Quelques décennies plus tard, à partir de 1860, le recteur de l'académie de Strasbourg, Laurent Delcasso, connu pour sa germanophobie, met en place une vigoureuse politique visant à imposer le français au détriment de l'allemand dans les écoles⁵, mais les résultats sont mitigés, notamment parce que les enseignants ne maîtrisent pas tous la langue officielle. Il est possible que l'introduction du « symbole » date de cette époque. En effet, comme nous l'avons vu en première partie de cette étude, le premier témoignage faisant état du recours à un objet stigmatisant pour marquer les élèves s'exprimant en alsacien à l'école remonte à cette époque, précisément en 1864. Il s'agissait de la lettre d'un instituteur de l'école publique d'Eschbach, qui décrivait la manière dont il mettait en œuvre la méthode dans sa classe :

« Je montrais à tous les enfants de la classe une pelote que je donnais ensuite à l'un d'eux à l'insu des autres. L'élève qui était possesseur de cette pelote avait la

¹ Paul Lorain, *op. cit.*, § 129 ; Meurthe, arrondissement de Château-Salins.

² Paul Lorain, *op. cit.*, § 127 ; Bas-Rhin, arrondissement de Schelestadt, canton de Markolsheim.

³ Paul Lorain, *op. cit.*, § 134 ; Vosges, arrondissement de Mirecourt.

⁴ Paul Lorain, *op. cit.*, § 128 ; Vosges, arrondissement de Neuf-Château, canton de Bulgnéville.

⁵ Laurent Puren, *L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français, du XIX^e siècle à nos jours*, thèse, Université de Paris III Sorbonne nouvelle, Paris, 2004, p. 302.

permission de parler l'allemand en dehors de l'école ; mais lorsqu'il surprenait un autre enfant qui parlait l'allemand, il la passait au délinquant ; celui-ci cherchait à pouvoir le passer à un autre, et ainsi de suite. L'enfant qui arrivait en classe, muni de la pelote mystérieuse, était puni. Au bout de huit jours, les élèves commencèrent à se tenir sur leur garde et à fuir ceux qui parlaient la langue défendue, parce qu'ils leur supposaient la maudite pelote. A partir de ce moment, tous les élèves prirent l'habitude de parler français, et aujourd'hui les jeunes gens qui ont quitté l'école depuis de longues années, parlent encore français entre eux. »¹

Quelques autres textes relatifs à cette période décrivent des pratiques de même teneur. L'historien Christian Pfister (1857-1933), qui deviendra recteur de l'académie de Strasbourg en 1927, écrit par exemple :

« sous le Second Empire, (...), les jeunes écoliers d'Alsace devaient parler le français entre eux, même hors de l'école, et si nous étions surpris dans les rues ou aux champs à deviser en allemand², nous étions condamnés à payer un sou d'amende, et avec cette cagnotte, l'école faisait son excursion annuelle. »³

Il s'agit là sans doute de souvenirs personnels, confirmés par le linguiste Paul Lévy (1887-1962), auteur d'une *Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine*⁴, dans laquelle il raconte que les élèves devaient « se surveiller réciproquement et à l'occasion – se dénoncer », et « quand ils étaient surpris parlant le dialecte, ils étaient frappés d'une petite amende ». Étant né sous la Troisième République, Lévy n'a pas connu lui-même cette période de l'Empire, et il ne donne pas ses sources, mais on remarque néanmoins que la sanction est la même que celle citée par Pfister.

3.1.1.6.2. De 1870 à 1945

Annexée par l'Allemagne en 1870, l'Alsace a désormais pour langue officielle l'allemand. La scolarisation est rendue obligatoire en 1871, et les questions linguistiques qui se posent sont dès lors différentes, puisqu'elles concernent le rapport entre les dialectes et la langue standard. On note que le français n'est ni interdit, ni enseigné en primaire.

Puis en 1918, l'Alsace et la Lorraine retrouvent la France. Des mesures sont rapidement prises pour « dégermaniser » l'école : environ 1000 instituteurs, soit près de 17 % du corps enseignant, doivent quitter leurs postes et partir effectuer des stages ailleurs dans l'Hexagone pour acquérir un meilleur niveau de français. Ils sont remplacés par 1500 maîtres de « la France de l'Intérieur », qui arrivent avec leurs méthodes. On peut supposer que certains

¹ Joseph Wirth, *La langue française dans les départements de l'Est ou des moyens et des méthodes à employer pour propager la langue nationale dans les parties de l'Alsace et de la Lorraine où l'idiome allemand est encore en usage*, Paris, Veuve Berger-Levrault et Fils, Libraires-Editeurs, 1867, p. 191. Cité par Laurent Puren, *op. cit.*, 2004, p. 156.

² C'est-à-dire en alsacien.

³ Christian Pfister, « L'Alsace et la France », in *L'Alsace française*, n° 49, 4 décembre 1926, pp. 977-984. Cité par Dominique Huck, *art. cit.*, p. 76.

⁴ Paul Lévy, *Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine*, tome 2, *De la Révolution française à 1918*, Les Belles Lettres, Paris, 1929, p. 295. Cité par Dominique Huck et Pascale Ehrart, *art. cit.*, p. 76.

d'entre eux, devant transformer les petits Alsaciens en bons francophones, ont rapporté des autres régions les pratiques coercitives qu'ils y appliquaient.

Albert Hilbold donne une illustration de la situation dans les écoles de cette époque grâce à un témoignage qui figure dans son ouvrage intitulé *La deuxième mort de Léon. Le soldat inconnu* :

« L'instituteur est là depuis 1919, il a fait ses études dans un *Lehrerseminar* avant 1914, a été enrôlé dans l'armée du Kaiser, est arrivé au village après une année passée (de façon obligatoire) "à l'intérieur". Pour se recycler, apprendre le français. C'est cette langue qu'il nous enseignait, mais souvent il nous parlait en dialecte alsacien. Ce qui ne l'empêchait pas, quand cela le prenait ou – peut-être – quand l'administration le rappelait à l'ordre, de nous interdire notre langue et de punir celui qui, à la fin de la classe, détenait ce maudit "calepin" que nous devons refiler au copain surpris en flagrant délit de dialecte ! "Tu copieras pour demain cent fois : "je ne dois pas parler l'alsacien en classe !" »¹

Nous sommes là face à un cas de pratique à base d'objet évoquant une forme de « symbole », ici un calepin. Un peu plus tard, un courrier, publié par *Les dernières nouvelles d'Alsace* le 13 juin 1993, décrit plus clairement la méthode si souvent observée ailleurs en France :

« Haut-Rhinoise de naissance, j'y fréquentais l'école communale dans les années 1930 ; elles [les communales pour filles] étaient à l'époque tenues par des religieuses. Avant de descendre dans la cour de récréation, la sœur, notre maîtresse de classe, remettait à l'une d'entre nous, désignée par elle, un bouton. Ce bouton devait circuler parmi les élèves parlant le dialecte pendant la récréation. Au retour dans la salle de classe, toutes les "victimes" du bouton étaient obligées de se lever de leur banc et se voyaient infliger une mauvaise note ou une autre sanction. »²

D'autres mentionnent seulement l'interdit, sans décrire les éventuelles punitions, comme Eugène Philipps (1918-2018), auteur d'essais sur l'Alsace, qui raconte ainsi ses souvenirs scolaires :

« En 1924, nous avons fréquenté l'école primaire d'une petite commune de la Lorraine thioise. L'interdiction de parler dialecte s'étendait bien au-delà de l'enceinte de l'école. Elle était valable aussi longtemps qu'on n'avait pas quitté le trottoir qui menait à l'école. Cependant, la chaussée était libre, si l'on peut dire. Pour échapper à l'interdiction et à la dénonciation (réciproque !), nous nous amusions à marcher avec un pied sur le trottoir et l'autre sur la chaussée, cas qui n'était pas prévu par le règlement. »³

Citons encore, dans les années 1930, Edwige Edel qui déclare qu'en CP, à l'école primaire de Weinburg, l'institutrice faisait simplement des remarques quand les enfants parlaient alsacien, mais qu'à Puberg, en CE2 et CM1, l'instituteur infligeait des punitions, telles que des retenues le soir, ou une mise au coin. L'instituteur de l'école de Wingen-sur-Moder était tout aussi sévère, les enfants surpris à parler alsacien en récréation devant se tenir contre un mur de l'école, la tête penchée contre ce mur⁴.

¹ Albert Hilbold, *La deuxième mort de Léon. Le soldat inconnu*, Jérôme Do Bentzinger, Colmar, 2011, pp. 53-54. Cité par Dominique Huck et Pascale Ehrart, *art. cit.*, pp. 78-79.

² « Courrier », *Les dernières nouvelles d'Alsace*, 13 juin 1993, p. 2. Cité par Dominique Huck et Pascale Ehrart, *art. cit.*, p.78.

³ Eugène Philipps, 1975, p. 358, note 254. Cité par Dominique Huck et Pascale Ehrart, *art. cit.*, p.78.

⁴ *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, op. cit., pp. 304-305

Les exemples de ce type, faisant état de méthodes coercitives dans les écoles de l'entre-deux-guerres, sont peu nombreux, mais l'on constate que ceux qui sont parvenus jusqu'à nous sont similaires à ceux dépeints dans les autres régions de France à la même époque.

Puis la situation change une fois de plus de 1940 à 1945, quand les Allemands remettent la main sur l'Alsace et la Moselle. L'usage du français est alors strictement interdit et, l'idéologie nazie ne tolérant aucune diversité, les variantes alémaniques autres que l'allemand standard sont cette fois également proscrites. Des instructions sont même données pour que soient éradiqués les dialectes « qui font obstacle à l'unité de la nation »¹. La seule langue tolérée dans les écoles est désormais l'allemand, et ceux qui ne se soumettent pas à ce commandement d'uniformité linguistique risquent des sanctions pouvant aller jusqu'à des séjours en camp de travail.

3.1.1.6.3. Depuis 1945

3.1.1.6.3.1. Le contexte historique

L'Alsace retrouve la France de façon durable en 1945. A cette époque, le dialecte est encore la langue quotidienne de la très grande majorité de la population, et presque tous continuent de le transmettre à leurs enfants. D'après l'INSEE, 85 % de la population utilisent l'alsacien et 80 % l'allemand, alors que seulement 68 % connaissent le français (sans nécessairement l'utiliser).

Il s'agira désormais pour l'État français de renverser la situation afin de s'assurer que sa langue officielle devienne également celle des Alsaciens et des Lorrains. Des mesures drastiques sont ainsi prises dans les années d'après-guerre : la presse monolingue de langue allemande est interdite, des quotas sont imposés pour réduire la part du cinéma de langue allemande, l'enseignement primaire en allemand est suspendu, l'enseignement religieux doit se faire uniquement en français, etc.²

A ceux qui pourraient s'étonner de l'acceptation par la population de cette politique très offensive de l'État français, Dominique Huck et Pascale Ehrart répondent que les années passées sous le joug nazi pèsent lourd, car elles ont laissé « un sentiment de culpabilité, de singularité », qui entraînent « une sorte de soumission aux volontés (...) affichées par la France ». Il n'est pas question de passer pour un « "mauvais" Français, un "mauvais" patriote », en parlant la langue de l'ennemi, fut-elle aussi la langue maternelle de l'ensemble de la population³. Dans un article signé de Jacques Schneider, intitulé « Qu'a-t-on fait en Alsace depuis la Libération pour propager la connaissance de la culture française ? », et publié en 1946 au sein du *Journal d'Alsace et de Lorraine*, on peut lire :

¹ Voir Dominique Huck et Pascale Ehrart, *art. cit.*, p.80, qui citent une archive privée selon laquelle « le *Gauleiter* de Bade-Alsace avait donné une instruction strictement confidentielle au ministère de l'éducation du pays de Bade, dont dépendait l'Alsace, pour que l'on éradique les parlers dialectaux. »

² Dominique Huck et Pascale Ehrart, *art. cit.*, p.80, p. 82.

³ Dominique Huck et Pascale Ehrart, *art. cit.*, pp.80-82.

« Parler français, c'est penser français, c'est pénétrer jusqu'au plus profond de l'esprit français, le comprendre, l'aimer. C'est pour les Alsaciens prouver qu'ils sont encore davantage français de cœur qu'à juste titre ils ne l'affirment. »¹

La langue allemande a donc perdu son statut de langue de grande culture et est désormais considérée

« comme la langue des nazis, d'un point de vue politique, et la langue du passé d'un point de vue culturel, le français remplaçant l'allemand dans les deux cas. »²

Sur le plan scolaire, des mesures sont également mises en place pour proscrire l'alsacien des écoles, tant dans les cours de récréation qu'en classe. Les autorités en place dans les décennies qui suivent l'après-guerre ne reconnaissent cependant pas avoir agi de façon coercitive, le recteur déclarant, « à propos d'une prétendue interdiction faite aux enfants alsaciens d'user de leur dialecte dans les établissements d'enseignement public et notamment lors des récréations », qu'il ne peut « s'agir que de cas isolés, relevant d'initiatives personnelles, dont l'administration n'a pas eu connaissance ». Le préfet tient le même discours :

« Insinuer que les pouvoirs publics pourraient combattre le dialecte alsacien correspond tout simplement à une contrevérité contre laquelle je m'insurge. »

Pourtant, un syndicat s'oppose à ces déclarations et qualifie « les affirmations du recteur et du préfet de sinistre comédie »³. Les témoignages qui suivent tendent à lui donner raison.

Les pratiques scolaires étant plus récentes en Alsace et en Moselle que dans les autres aires linguistiques de l'Hexagone, nous disposons de plusieurs types de sources postérieures au second conflit mondial :

- Des biographies et autobiographies, comportant des extraits liés à l'imposition du français à l'école, recensées par Dominique Huck et qu'il a bien voulu me transmettre.
- Une enquête menée de 2012 à 2016 dans le cadre d'un projet ANR des universités de Strasbourg et de Frisbourg-en-Brigau, intitulée *Les effets de la frontière politique sur la situation linguistique de la région du Rhin supérieur (Alsace / Pays de Bade)* et désignée par le sigle FLARS. Cette enquête comporte de nombreux entretiens (traduits par Dominique Huck) effectués dans la zone citée, mais si l'on y trouve des remarques sur l'expérience scolaire des informateurs, ce sujet n'est pas le principal thème de l'étude.
- Le livre *Alsace, une langue qu'on assassine – Le livre noir du jacobinisme scolaire*⁴, qui inclut près d'une cinquantaine de témoignages issus d'une collecte initiée par les porteurs de l'ouvrage du nord au sud de l'Alsace, ainsi qu'en Moselle. Les personnes interrogées étaient scolarisées pour la plupart entre les années : 1959 et les années 1990, et elles ne savaient généralement pas le français avant d'aller à l'école.

¹ Jacques Schneider, « Qu'a-t-on fait en Alsace depuis la Libération pour propager la connaissance de la culture française ? », in *Journal d'Alsace et de Lorraine*, 29 octobre 1946, p. 1.

² Dominique Huck et Pascale Ehrart, *art. cit.*, p. 83.

³ Dominique Huck et Pascale Ehrart, *art. cit.*, pp. 87-88

⁴ Ouvrage collectif, *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, Éditions Salde, Strasbourg, 2020.

- Un reportage produit par France 3 Grand Est, *L'alsacien molesté par l'école*¹, dans lequel plusieurs personnes racontent leurs expériences scolaires.
- Quelques témoignages individuels que j'ai moi-même collectés ou que d'autres m'ont fait parvenir.

Nous allons maintenant les examiner sous leurs différentes facettes.

3.1.1.6.3.2. La pratique du « symbole »

Le recours au « symbole », ou au « signal », est bien attesté dans diverses contributions, sans toutefois que ces termes ne soient évoqués, l'objet étant en règle générale appelé simplement par son nom. J'ai pu réunir une vingtaine d'exemples pour cette période de l'après-guerre, qui montrent que les objets utilisés sont en majorité ceux que l'on trouvait depuis déjà des décennies en Bretagne.

Nous avons ainsi trois témoignages où les interlocuteurs citent des pierres ou des cailloux. Le plus ancien est celui de Robert Boeglin, né en 1934, scolarisé d'abord à l'école allemande pendant la guerre, puis à l'école française après la Libération :

« Au retour des Français et jusqu'au certificat d'études, notre instituteur, un alsacien germanophobe, avait instauré un jeu avec un caillou. Le dernier à se faire piéger écrivait 100 fois "je ne parle pas l'alsacien à l'école". »

L'informateur décrit ensuite la façon dont il s'était débarrassé de l'accessoire, qui rappelle plusieurs histoires bretonnes, et les conséquences qu'avaient générées son geste :

« Vers mes 13 ans, quand le caillou m'échut, j'ouvris la fenêtre et l'expédiai au-dehors. Je n'ai jamais rédigé une seule punition au sujet de la langue alsacienne ! L'instituteur m'en a gardé une rancune tenace et au moment du certificat, il annonça à mes parents qu'il ne m'emmènerait pas ! Évidemment, mon père le mit au pied du mur et alla voir le maire. Et je fus le premier du canton de Dannemarie. A la lecture des résultats, il a demandé qu'on lui répète trois fois le nom de l'auréolé, j'ai jubilé. Et jusqu'à la fin de l'année scolaire, il ne m'a pas adressé la parole. »²

Vers la même période, une femme née en 1948 et interrogée dans le cadre du projet FLARS, déclare que dans son école on n'infligeait pas de punitions aux élèves parlant en alsacien, mais que dans celle de son mari on avait recours à un objet qui allait de l'un à l'autre, également une pierre³.

Mentionnons aussi Jean-Jacques Bronn, né en 1952 et scolarisé dans les années 1960, qui décrit deux formes de sanctions, dont l'une est une variante du principe du « symbole » :

« A l'école primaire, il était strictement interdit de parler en alsacien, et en l'occurrence dans la cour de récréation. Quiconque était surpris à parler alsacien était puni. La sanction consistait à devoir rester debout dans un coin de la cour et porter une grosse

¹ Noémie Gaschy, « L'alsacien molesté par l'école », épisodes 1 et 2, in *Rund um*, France 3 Grand Est, 2021. https://www.youtube.com/watch?v=8CLK_RDQIDE. Consulté le 14 novembre 2021.

² *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, p. 300.

³ FLARS, femme de Mothern 4, âgée de 60 à 70 ans au moment de l'enquête. Citée par Dominique Huck et Pascale Ehrart, *art. cit.*, p. 95.

Pierre (environ 5 kilos) à bout de bras. Dès qu'un autre élève était pris en flagrant délit d' "alsacianisme", il prenait la place du "prisonnier" ! »¹

Les bâtons et morceaux de bois, si fréquents en Bretagne, sont ici également cités trois fois. Dans son récit *Un enfant d'Alsace, 1944-1954*, Maurice Laugner mentionne le recours à une baguette, le dernier détenteur en fin de journée devant « apporter un centime le lendemain »². Vient ensuite Pierre Klein, né en 1946, et scolarisé en primaire à Huttenheim, où il se souvient également d'un bâton, et d'une punition attribuée le soir au dernier « fautif », qui voyait son nom inscrit au tableau du déshonneur. Il précise cependant que la méthode ne resta pas en application très longtemps, les parents ayant fini par s'en plaindre auprès des enseignants³. Quant à Martin Fuchs, scolarisé à l'école primaire de Wilwisheim de 1955 à 1960, lui aussi monolingue de langue alsacienne avant son arrivée, il raconte la même histoire d'un interdit total au sein de l'école, y compris pendant les jeux :

« Comme l'instituteur ne pouvait surveiller toutes les discussions pendant les récréations, il avait trouvé la solution tordue suivante : en classe, pour un bavardage ou une mauvaise conduite on avait droit à un petit morceau de bois appelé "la brique". L'élève qui était en possession de "la brique" en fin de journée avait droit à la punition. Mais si durant la journée il entendait un copain parler l'alsacien dans l'enceinte de l'école il était en droit de lui refiler la fameuse brique ! C'était facile et lâche, car en récréation la langue maternelle revenait spontanément. »⁴

Dans trois exemples des années 1950 et 1960 figure un autre objet rencontré à plusieurs reprises : une pièce sans valeur. Nicolas Muré l'évoque dans le récit de son entretien avec la linguiste Henriette Walter :

« Le fameux "signal", je lui avais précisé que cette méthode-là, je l'avais vécue moi-même à l'école communale de mon village natal de Westhalten, près de Rouffach, en Alsace, jusqu'au début des années 60. Dans notre école, le "signal" consistait en une pièce d'étain. Cette pratique fut soudain abandonnée lorsqu'un camarade de classe (Lucien Meyer) avait avalé le jeton puis l'avait vomi en pleine classe. Je m'en rappelle bien. C'était le même jour que celui de l'attentat contre le Général de Gaulle au Petit-Clamart. »⁵

Toujours dans les années 1960, Dany Voltzenlogel relate son expérience à Gries, dans le Bas-Rhin, où l'usage de l'alsacien était interdit à partir du CE1 :

« Le premier qui parlait l'alsacien le matin recevait une pièce de cinq francs, les anciennes pièces en aluminium. Il devait ensuite trouver quelqu'un à qui la refiler, s'il ne voulait pas être celui qui serait puni le soir. Pour cela il devait donc surprendre quelqu'un en train de parler l'alsacien durant la récréation ou en classe. C'était vraiment très

¹ *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, pp. 294-295.

² Maurice Laugner, *Un enfant d'Alsace, 1944-1954*, Jérôme Do Bentzinger, Colmar, 2015, Cité par Dominique Huck et Pascale Ehrart, *art. cit.*, p. 98.

³ Échanges personnels avec Pierre Klein.

⁴ *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, pp. 300-301.

⁵ Témoignage transmis par courriel.

compliqué pour nous, tous les jours. Celui qui avait reçu la pièce était stressé, allait mal. Il savait que s'il ne s'en débarrassait pas, il serait puni. »¹

La punition est, elle aussi, très classique, puisqu'elle « consistait à écrire cent fois : “Je ne parle pas l'alsacien en classe”, le mot classe incluant la cour d'école avant la classe et en récréation ». L'informateur s'insurge contre la méthode, jugée inefficace :

« Je ne sais pas combien de milliers de fois j'ai copié cette phrase absurde qui m'a fait perdre beaucoup de temps, qui ne m'a rien appris et m'a surtout complexé »².

« Comment voulez-vous travailler correctement ? Il fallait la transmettre, se comporter sans cesse en délateur. Il y a là un problème, surtout par rapport à la devise “Liberté, égalité, fraternité”, c'est incohérent. Psychologiquement, cela a pu laisser des traces chez certains. »³

Enfin, la dernière mention d'une pièce de monnaie vient de Christiane Metzger, née en 1960, qui donne une description détaillée de ses années à l'école primaire publique Jules Ferry à Mulhouse⁴. Ne parlant pas français avant son arrivée dans l'établissement, elle a connu l'interdit linguistique en classe et dans la cour de récréation de 1967 à 1970, et le recours à une pièce, que l'on posait sur un pupitre, et qui circulait ensuite de l'un à l'autre jusqu'à la fin de la journée. Le dernier à la détenir « avait une heure de retenue et devait remplir le tableau noir de la phrase “je ne parle pas alsacien à l'école” ». Une autre punition consistait à se tenir à genoux sur une règle carrée, un châtiment que nous avons observé aussi en Bretagne et en Aveyron. Ce témoignage évoquant la pratique du « signal » est parmi les plus tardifs, puisqu'il remonte à la fin des années 1960. L'formatrice précise d'ailleurs que ses frères et sœurs plus âgés, nés en 1949 et 1952, n'ont pas connu l'interdit car leurs instituteurs étaient alsaciens et parlaient la langue, contrairement aux maîtresses de son école.

L'objet qui revient ensuite le plus souvent est un jeton, comme le décrivent Antoinette et Pierre Erny, après avoir pointé les errances linguistiques auxquelles ils ont été soumis dans l'immédiat après-guerre :

« L'enseignement a recommencé officiellement à la rentrée de 1945. (...) Alors que du temps des Allemands il était tabou de parler français, il était à présent tabou de parler le dialecte durant la récréation. Une sorte de jeton (appelé “le sou”) était mis en circulation. Celui qui le détenait devait le transmettre à quiconque il surprenait à enfreindre l'interdit. En fin de journée, le détenteur endurait une punition du genre : écrire vingt fois ou plus “je ne parle pas alsacien durant la récréation”. »⁵

Similaire est le témoignage d'Edgard Weber, professeur émérite de l'université Strasbourg, né en 1943, qui parlait quant à lui le platt, ou francique lorrain, une autre langue germanique :

¹ Noémie Gaschy, *L'alsacien molesté par l'école*, épisode n°2, France 3 Grand Est, 2021.

https://www.youtube.com/watch?v=8CLK_RDQIDE. Consulté le 14 novembre 2021.

NB : Dany Voltzenlogel s'exprime à la fois dans le reportage de France 3 et le livre *Alsace, une langue qu'on assassine*. Son témoignage est donc repris de ces deux sources.

² *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, pp. 274-275.

³ Noémie Gaschy, *L'alsacien molesté par l'école*, épisode n°2, France 3 Grand Est, 2021.

https://www.youtube.com/watch?v=8CLK_RDQIDE. Consulté le 14 novembre 2021.

⁴ Questionnaire personnel.

⁵ Antoinette et Pierre Erny, *Une enfance à Ammerschwirh ou comment devenir femme dans le vignoble de Haute-Alsace, 1934-1952*, Jérôme Do Bentzinger, Colmar 2008, p. 235.

« A l'école, nous parlions [...] tout naturellement le *platt* et les injonctions du maître qui voulait nous imposer le français n'y changeaient rien. Il finit par se sentir obligé de nous mener une guerre d'usure jusqu'à ce que nous renoncions à notre *patois*, comme il disait. (...) Un maître (...) appliqua donc une méthode qui devint un enfer pour le plus faible de la classe (...). Il avait imaginé un *jeton* en bois, que nous prononcions tous *cheton*, une rondelle de bois qu'il remettait au premier qu'il entendait parler francique. Celui-ci devait, à son tour, transmettre ce pion au camarade qu'il prenait en flagrant délit de langue. (...) Il devait alors généralement copier cinquante ou cent fois la phrase imbécile : "je dois parler français". »¹

Un autre témoignage, collecté en 2013 dans le cadre d'une enquête mise sur pied par l'université de Strasbourg, expose l'histoire de UJ. Né en 1951, cet informateur parlait le dialecte avec ses grands-parents et un mélange de dialecte et de français avec ses parents. Scolarisé d'abord dans son village près de Sarrebourg, il fréquente ensuite un collège tenu par les pères des missions africaines à Haguenau, et enfin, de la seconde au baccalauréat, l'école Saint-Florent chez les pères du Saint-Esprit. Il évoque, non pas un jeton, mais un bouton :

« Comme je suis parti quand même à l'âge de 9 ans à l'internat, et l'internat était de septembre à Noël, Noël - Pâques, Pâques - grandes vacances (...), j'étais parti neuf mois sur douze. Dans ces écoles il était interdit de parler le patois, c'était le français, on avait la fameuse... le fameux bouton de pompier qui était donné au chef de classe et le chef de classe le donnait à celui-là qui parlait le patois et qui ne parlait pas français, et si la récréation était terminée, celui-là qui avait le bouton, il devait le donner au professeur qui lui mettait une croix. Si vous aviez trois croix vous étiez privés de télé. Donc quand je reviens en arrière, je pense que cette pratique avait peut-être une raison d'être pour nous obliger à parler le français, puisque presque tout le monde parlait le patois à la maison, mais lorsque je regarde maintenant, c'était quand même quelque chose qui était une hérésie. »²

On note que la pratique est ici assez récente, puisque le passage du témoin par le lycée date de la deuxième partie des années 1960.

Un autre accessoire, que nous avons déjà croisé dans les témoignages bretons, basques, occitans et catalans, apparaît aussi dans les contributions alsaciennes : une clef. Jean-Paul Koffel parle de son usage à l'école de Kintzheim, qu'il a fréquentée de 1945 à 1960. Il s'agissait d'une clef de service, remise par le maître, qui passait de main en main et était sanctionnée de lignes à copier cent fois, toujours les mêmes : « je ne parle plus l'alsacien pendant la récréation »³.

Quant à l'instituteur Antoine Kocher, qui évoque ses souvenirs dans *Saisons d'enfance en Alsace*⁴, il mentionne en particulier un maître qui, jugeant les progrès de ses élèves trop lents, décide d'appliquer la fameuse méthode :

¹ Edgard Weber, *Le petit garçon et la synagogue, de Bitche à Beyrouth*, 2013, Éditions des Genêts d'Or, 2013, pp. 81 et 85-86.

² Collecté par Cindy Jung en 2013, transmis par Dominique Huck.

³ *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, p. 303.

⁴ Antoine Kocher, *Saisons d'enfance en Alsace*, Éditions du Bastberg, 1995.

« Le matin, [il] se mettait à l'affût dans un coin de la cour, tel une araignée guettant sa proie, pour surprendre l'un d'entre nous parlant en dialecte. Le fautif, tout penaud, se voyait remettre une grosse clef dont il avait intérêt à se défaire dans les meilleurs délais en épiant un de ses camarades. Un seul mot en alsacien et le témoin changeait de poche. Le dernier qui, à quatre heures, posait la clef sur le bureau du maître devait copier cent fois "Je dois parler français". Pour échapper à la sanction, on provoquait souvent la faute chez un camarade. Si j'éprouve plus que des doutes quant à l'efficacité de la méthode, je suis certain qu'elle ne nous faisait pas aimer le français ! »¹ ;

Ce stratagème consistant à piéger les camarades pour se débarrasser de l'objet et échapper ainsi à la sanction a souvent été décrit en Afrique et dans d'autres régions de l'Hexagone.

Dans les contributions relatives à des faits datant des années 1960 figure un nouvel accessoire, souvent mentionné en Bretagne à des périodes antérieures : une bobine de fil. Henri Wolff, chez qui on ne parlait jamais français, décrit ses années d'école entre dix et quatorze ans (1958-1962), quand l'alsacien n'était plus du tout toléré en classe ni dans la cour :

« Les coups pleuvaient... les punitions écrites étaient chose courante ! Pour les deux dernières années, ce fut l'instauration d'un gadget, une ficelle tressée accrochée à une bobine de fil en bois... Le dernier à se faire avoir se présentait le matin suivant, au début des cours, et remettait le gadget à un copain de son choix... c'était une vraie provocation à la délation. Alors évidemment une paire de claques bien sonores et une punition d'une cinquantaine à une centaine de mots selon l'humeur de l'instituteur, selon la tête et selon le nom de famille ! »²

De même Pascal Groell, scolarisé à Muespach, a connu ce qu'il nomme « le cochonnet », c'est-à-dire « une bobine de fil à coudre vide, à laquelle était accrochée une tresse multicolore crochetée faite de laine », entre 1963 et 1964 :

« Le maître en début de journée donnait un "cochonnet" à celui qui était surpris à parler en alsacien. Celui-ci devait essayer de s'en défaire au plus vite et devait espionner ses copains pour leur refile le "cochonnet". Nous étions mis en situation de délation. La punition consistait à copier cent fois pour le lendemain "Je ne parle pas l'alsacien à l'école". »³

Enfin, quatre objets ne figurent qu'une fois dans nos témoignages d'après-guerre : une bille, un ressort accroché à une ficelle, un arrosoir et une boîte de conserve remplie de cailloux.

Martin Hell raconte, comme d'autres, un parcours entre école allemande et école française :

« J'ai fréquenté la petite école française jusqu'à la guerre. Pour l'école allemande, ce fut un maître sévère, mais correct. Puis le retour de l'école française avec un maître tout aussi sévère, avec l'introduction d'un système de *denunziation* à la française, avec une grosse bille comme joker. Évidemment le dernier à se faire avoir écrivait la fameuse phrase "je ne parle pas cette langue de barbares". »⁴

¹ Antoine Kocher, *op. cit.*, p.149.

² *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, p. 305.

³ *Ibid.*, p. 301.

⁴ *Ibid.*, p. 292.

On note que le principe de la délation est considéré comme français et non allemand. Aimé Ehrart, à l'école de Wettolsheim à la fin des années 1940, insiste également sur cet aspect de la méthode :

« A la rentrée de 1949 (...). Notre instituteur avait imaginé un système de dénonciation de ceux qui parlaient alsacien en récréation. Il avait confectionné "un témoin" avec un morceau de ressort en boudin d'une dizaine de centimètres de long dans lequel il avait enfilé une ficelle. Il remettait ce témoin à un élève chargé de le "refiler" à celui qu'il entendrait parler alsacien dans la cour, lequel devait le "refiler" au suivant, etc. Celui qui avait le témoin en fin de récréation devait payer cinq francs, c'était alors le prix d'un petit pain. »¹

Quant à Jean-Daniel Zetern, il raconte que son propre père, avec lequel il ne parlait que le « dialecte » à la maison, l'interdisait formellement dans l'école publique communale d'Offenheim où il était instituteur, y compris pendant les récréations, suivant là les recommandations du Syndicat national des instituteurs (SNI). Vers 1955-1956, il institua donc le système maintes fois décrit, mais en ayant recours à un objet inattendu, un arrosoir :

« Chaque fois qu'un élève parlait le dialecte, il recevait l'arrosoir tournant d'élève en élève ; le dernier qui le possédait à la fin de la récréation était puni. J'étais presque toujours le dernier. Cette initiative n'a duré que trois ou quatre semaines, jusqu'au jour où, excédé, je fracassai de rage l'arrosoir contre le mur de l'église. »²

Enfin, Marcel Schmitt se rappelle qu'à l'école Mermoz à Schiltigheim, en 1957, l'instituteur utilisait « une boîte de conserve remplie de cailloux » selon le même principe³. On se souvient que cet objet était assez courant au Sénégal.

En résumé, les objets cités sont des pierres (3 fois), des jetons ou boutons (3 fois), des pièces de monnaie (3 fois), des bâtons ou morceaux de bois (3 fois), des clefs (2 fois), des bobines de fil accrochées à une ficelle ou une tresse (2 fois), une bile (1 fois), un ressort (1 fois), un arrosoir (1 fois) et une boîte de conserve remplie de cailloux (1 fois). A l'exception de l'arrosoir, ces accessoires étaient courants, dans le reste de l'Hexagone et/ou en Afrique.

La délation, composante importante du système, est également présente en Alsace, et souvent pointée du doigt comme une méthode pédagogique peu glorieuse, qui pouvait générer une mauvaise atmosphère au sein de l'école, et même perturber les enfants.

Pour ce qui est des punitions infligées, elles ne sont pas détaillées par tous les témoins, mais ceux qui le font se souviennent pour la plupart de lignes à copier, à raison de neuf citations. Pour le reste, deux personnes mentionnent des amendes, et les autres sanctions (retenues, station à genoux sur une règle, station debout tenant une pierre de cinq kilos, claques, privation de télévision et inscription au tableau du déshonneur) apparaissent chacune une seule fois.

¹ *Ibid.*, pp. 293-294.

² *Ibid.*, pp. 270-271.

³ *Ibid.*, p. 302.

3.1.1.6.3.3. Les sanctions sans « symbole »

Le recours au « symbole » n'était, en Alsace comme dans les autres régions de l'Hexagone, pas généralisé. Les instituteurs se contentaient souvent de punitions diverses, que nous allons à présent passer en revue, à travers une trentaine de témoignages.

Quelques informateurs évoquent des instituteurs qui se contentaient de réprimandes.

Marie-Antoinette Klein, école maternelle quartier Maxenhouse de Haguenau, 1953-1956 :

« Dès les premiers jours, les institutrices et particulièrement la directrice nous grondaient très sévèrement quand nous parlions alsacien. »¹

Jean-Pierre Rohmer, collège Saint-Joseph à Matzenheim, 1956-1961 :

« Il n'y a pas eu de fessées ou de punitions écrites mais des remarques blessantes, des rappels à l'ordre (...) »²

La plupart ont cependant été marqués par les punitions reçues, et les contributions suivantes, qui vont de l'immédiat après-guerre jusqu'aux années 1980, montrent une certaine continuité dans les pratiques.

Jean Oehler, ancien député, né en 1937 :

« passer sans transition de l'allemand au français à l'école, c'est le meilleur moyen pour ne bien savoir parler ni une langue ni l'autre... Et puis, après-guerre, on nous interdisait de parler alsacien, on était immédiatement puni par l'instituteur si on était pris à parler un mot d'alsacien dans la cour de récréation. »³

Alain Howiller, journaliste, né en 1939 :

« Cela coûte cher de parler le dialecte dans la cour de l'école. Les punitions pleuvent : était-ce nécessaire ? »⁴

Jean-Marc Horn, à propos de sa mère :

« (...) en 1946, à l'école primaire d'Orschwir, maman avait déjà subi les assauts de l'institutrice qui épiait le moindre chuchotement dans notre *muattersproch* et réprimait ou punissait les élèves qui osaient se risquer dans une autre langue que celle de Molière. »⁵

Homme de Haguenau, né entre 1942 et 1956 :

« on a été laminés, punis. (...) quand on parlait ensemble dans la cour, l'alsacien, hein, ben oui. »⁶

Femme de Wantzenau, née entre 1942 et 1956 :

« à l'école primaire il était presque interdit de parler l'alsacien, hein, là on en a eu, des punitions. »⁷

¹ *Ibid.*, pp. 276-277.

² *Ibid.*, pp. 281-282.

³ Marie Brassart-Goerg, "Tel que je suis", Jean Oehler, Editions du Signe, Strasbourg 1997, p.38.

⁴ Alain Howiller, *Mémoires de midi. Les mutations de l'Alsace (1960-1993)*, Koufra / La Nuée Bleue, Strasbourg, 1993, p.39.

⁵ *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, pp. 290-292.

⁶ Enquête FLARS, homme de Haguenau 3, entre 60 et 70 ans au moment de l'enquête (2012-2016).

⁷ Enquête FLARS, femme de Wantzenau 7, entre 60 et 70 ans au moment de l'enquête (2012-2016).

Homme de Diebolsheim, né entre 1942 et 1956 :

« oui, souvent, j'en ai eu, des punitions pour avoir parlé l'alsacien. »¹

Gérard Burg, école primaire de Bischheim, 1948-1954 :

« Cela se produisait principalement lors des récréations au cours desquelles nous étions en quelque sorte espionnés par nos "maîtres" pour savoir si nous respections bien l'interdiction de parler notre langue maternelle et la sanction, en plus d'une réprimande publique et humiliante, c'était la punition (...) »²

Hubert Walther, école de Bischheim, 1958 :

« A cinq ans en 1958, je ne parlais que ma langue maternelle, la directrice de l'école maternelle Maréchal Leclerc de Bischheim, madame Dillensäger m'a, à plusieurs reprises, réprimandé ; je ne me souviens plus comment, mais je me souviens d'avoir été "puni" pour ne pas m'exprimer dans la langue de tout le monde. »³

Jean-Philippe Ziegler, école élémentaire de Cleebourg, 1961-1962

« Je lui répondis [à mon père] que nous avons été punis par la maîtresse parce que nous avons parlé en alsacien »⁴

Hubert Walther, collège technique du marais à Schiltigheim, 1965-1969 :

« un professeur francophone venu de l'intérieur, Monsieur Maillot, que l'on avait surnommé "porte-manteau", faisait la chasse à ceux qui s'exprimaient dans une langue qu'il ne comprenait pas, même hors des salles de classes. »⁵

Jean-Martin Hell, collège de Hirsingue, 1979-1984 :

« Monsieur Achord, alors directeur du collège, ne supportait pas que l'on parle notre langue maternelle. Il réprimait et punissait ceux qui osaient parler l'alsacien. »⁶

Ces sanctions étaient diverses et un même instituteur pouvait en administrer de différentes. Celle qui est le plus souvent citée est assurément, ici encore, la recopie de lignes, généralement des phrases de type « je ne dois plus parler alsacien à l'école » à écrire des dizaines ou des centaines de fois. On dénombre près d'une vingtaine de témoignages en ce sens, des témoignages qui se suivent et se ressemblent, des années 1940 à la fin des années 1970 : Pierre Thomann (collège E. Schur de Barr, années 1947-1948)⁷ ; Gérard Burg (école primaire de Bischheim, 1948-1954)⁸ ; un certain Christian, né en 1945⁹ ; Roger Schmitt (école primaire d'Eschau, 1951-1959)¹⁰ ; Henri Wolff (école de Luemschwiler, 1958-1962)¹¹ , Christian Schur (école primaire confessionnelle de Heimesdorf, 1960-1966)¹², etc. Nous

¹ Enquête FLARS, homme de Diebolsheim 2, entre 60 et 70 ans au moment de l'enquête (2012-2016).

² *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, pp. 282-283.

³ *Ibid.*, p. 266.

⁴ *Ibid.*, pp. 267-270.

⁵ *Ibid.*, p. 266.

⁶ *Ibid.*, p. 294.

⁷ *Ibid.*, p. 297.

⁸ *Ibid.*, pp. 282-283.

⁹ Marie Elisabeth Clauser, *Années 1950. Grandir en Alsace*, Éditions Alan Sutton, Saint-Avertin, 2013, pp.17-18.

¹⁰ *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, p. 297.

¹¹ *Ibid.*, p. 305.

¹² *Ibid.*, p. 286.

citerons plus précisément Henri Scherb, né en 1940, en cinquième au lycée Bartholdi de Colmar au début des années 1950 :

« Entre copains, surtout ceux qui venaient des villages, nous parlions uniquement en alsacien ! Ce qui vous valait des remarques de la direction ou de certains professeurs et éventuellement une punition à copier vingt fois ou plus : “Je dois parler en français” ! »¹

Jean-Claude Wurth, école communale de garçons de Morschwiller-le-Bas, 1954 :

« En fait de sanction, cela se traduisait le plus souvent par “copier 50 fois : Je ne dois pas parler alsacien, etc., etc.” Moi-même j’y ai eu droit une fois. Un copain m’a interpellé en alsacien en cour de récréation et tout naturellement je lui ai répondu en alsacien. Mais, Monsieur l’instituteur était là aux aguets et ne ratait pas une occasion. »²

Nicole Le Guellec, née Bamberger en 1954, école laïque de Dachstein :

« J’ai connu les sanctions contre le dialecte entre 1959 et 1965. Il ne s’agissait pas de châtiments corporels, mais plutôt de punitions d’ordre scolaire, comme les recopies de conjugaisons ou de phrases telles que “je ne parlerai plus alsacien à l’école et dans la cour”. »³

Mentionnons tout particulièrement Bernard Wittmann, à l’école primaire de la Meinau, à Strasbourg, au milieu des années 1950, piégé par son instituteur :

« Un autre jour, toujours au début du primaire, lors d’une leçon, le maître lança une question à la classe : “comment s’appellent les oiseaux qui annoncent le printemps. » » ; “Maître, je sais” ; “Vas-y”, me dit-il ; “Oui, mais je le sais en alsacien”, lui répondis-je gêné, mais non sans quelque fierté, car j’étais le seul à avoir trouvé. Alors là, il commença à froncer les sourcils, vint vers moi et se pencha : “Ne le dis pas à haute voix ; tu sais qu’il ne faut pas parler l’alsacien. Dis-le-moi à l’oreille” ; “des *Schwälmle*, Maître”, murmurais-je. “C’est juste” me répondit-il, “mais puisque tu ne sais pas le dire en français, tu me copieras cinquante fois “Les hirondelles annoncent le printemps”. Il va de soi que par la suite, j’avais toujours une appréhension pour lever le doigt. Et pourtant notre instituteur était par ailleurs un brave homme ! »⁴

Le sociologue Roland Pfefferkorn met quant à lui l’accent sur l’aspect peu pédagogique de la méthode :

« (...) j’ai connu dans les années 1958-1964 la répression linguistique la plus grossière quand je fréquentais avec mes camarades l’école primaire de mon village dans le pays de Bitche (...). Quoi de plus stupide en effet que d’être forcé par l’instituteur à écrire cent fois “Je n’ai pas le droit de parler allemand dans la cour de récréation” et ceci à de nombreuses reprises durant l’année scolaire. »⁵

Enfin, Jérôme Ott, à l’école primaire Berentzwiller, raconte comment l’alsacien était interdit, y compris les simples expressions lâchées dans le cadre des matches de football, aussi tardivement que la fin des années 1970 :

¹ *Ibid.*, p. 171.

² *Ibid.*, p. 283-284.

³ Questionnaire recueilli par mes soins.

⁴ *Alsace, une langue qu’on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, pp. 265-266.

⁵ Roland Pfefferkorn, « Parler, écrire, penser : le bilinguisme hors les dialectes », *La Pensée*, n° 323, juillet-septembre 2000, pp. 99-107.

« Dans l'environnement scolaire, la langue régionale était déjà pratiquement éradiquée, mais il restait encore la cour d'école, lors des récréations, moment de détente des élèves. Les expressions en langue régionale pouvaient encore être entendues, notamment pendant les matches de football fort animés (...) L'institutrice, qui vraisemblablement ne connaissait pas cette langue, nous punissait en nous faisant écrire 100 fois la phrase suivante : "je ne parle pas l'alsacien à l'école et même à la récréation". »¹

Les punitions corporelles sont également citées, neuf personnes mentionnant des châtiments divers : Jean Eglin (école primaire de Waldinhoffen, de 1948 à 1956), évoque ceux qui « rentraient avec la marque des doigts sur la joue »² ; Roger Schmitt (école primaire d'Eschau, 1951-1959) raconte que « parler alsacien pendant les récréations, les activités extérieures (sport, visite de monuments, promenades en forêt, etc.) » pouvait valoir une « punition physique »³ ; Henri Wolff (Luemschwiller, 1958-1962) déclare que « de 10 à 14 ans, l'alsacien n'était plus toléré ni dans la cour ni en classe » et que « les coups pleuvaient...! »⁴ ; Christian Schur (école primaire religieuse Heimesdorf, 1960-1966) mentionne des « brimades physiques »⁵ ; un homme scolarisé en collège à Mulhouse vers 1970 se souvient « des coups de règle en fer sur les doigts pour chaque mot d'alsacien prononcé à l'école, sans parler d'autres formes de punitions que nous avons sans doute tous connues. »⁶

Certains ont été marqués par les sévices subis, tel Jean-Marie Stoerckel, né en 1947 :

« Quand j'étais gamin, on m'a tellement tapé sur les doigts, au sens propre, à coups de trique et de règle, comme au sens figuré, que je n'ai jamais bien appris le dialecte de mon pays. »⁷

Daniel Muringer (école des garçons Kingersheim-centre de 1959 à 1961) se rappelle qu'on enlevait des "bons points" aux élèves surpris à parler en alsacien, mais que

« la sanction, pour ceux qui ne disposaient pas de ce "précieux capital", était plus féroce : un coup de règle sur le bout des doigts, que l'impétrant devait grouper auparavant en faisceau. La classe entière tressaillait lorsque le coup était assené, moi d'autant plus que c'était ma propre règle, très vite repérée par l'instituteur parce qu'elle était longue, carrée, et en bois, donc solide, qui servait à infliger la sanction, ce qui n'était pas sans susciter en moi un certain sentiment de culpabilité d'avoir, à mon insu, introduit en classe ce qui allait devenir un instrument de torture. »⁸

Les oreilles étaient des cibles privilégiées pour les instituteurs, ainsi que le raconte Bernard Wittmann, (école primaire de la Meinau, Strasbourg) :

« Comme ailleurs, dans notre école l'alsacien était interdit tant dans les classes que dans la cour. Au milieu des années 1950, je me rappelle avoir été soulevé du sol par les deux

¹ *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, pp. 286-287.

² *Ibid.*, p. 299.

³ *Ibid.*, p. 297.

⁴ *Ibid.*, p. 305.

⁵ *Ibid.*, p. 286.

⁶ Courrier des lecteurs des DNA (*Dernières nouvelles d'Alsace*), 27 mars 2011. Cité dans *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, p. 262.

⁷ Jean-Marie Stoerckel, *Le chaos de l'âme. Du Struthof à l'Amérique, de l'abbé Pierre au Che*, Editions du Bastberg, Haguenau, 2008, p.184.

⁸ *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, p. 288.

oreilles par le directeur et présenté en mauvais exemple à toute la classe en rang dans la cour... (...) Cette humiliation m'avait été infligée parce qu'il m'avait, à deux reprises, surpris à parler l'alsacien dans la cour, près des sanitaires, avec mes camarades en début de récréation. »¹

Quant à Estelle Scherrer (école élémentaire de Rixheim, années 1960), elle n'a pas oublié son premier jour de classe en CP. Toute à sa joie d'avoir une nouvelle amie, elle l'appelle à tue-tête en alsacien à travers la cour :

« que n'avais-je dit là ? J'ai senti une violente douleur au niveau de mon oreille droite (oreilles qui venaient de se faire "recoller", comme on disait à l'époque pour décrire les otoplasties indiquées pour corriger les feuilles de choux décollées). Je me retourne et vois la maîtresse qui me dit "chez moi on parle en français" mais elle devient livide, car le sang coulait de mon oreille... En effet elle ignorait mon intervention durant l'été... et venait de me blesser assez sévèrement ! Cette mésaventure m'a valu un nouveau point de suture. »²

On se souvient qu'en Bretagne également, telle maîtresse « tirait les oreilles jusqu'à ce qu'elles se décollent », ou tel instituteur « pouvait soulever les enfants de terre par les oreilles ».

Autre punition classique, les retenues étaient courantes en Alsace pour sanctionner toutes sortes de fautes, et les manquements linguistiques en particulier. Six personnes les mentionnent dans nos sources : « les colles après l'école » (Jean Eglin, école primaire de Waldinhoffen, de 1948 à 1956)³ ; « rester à l'école durant une heure supplémentaire et faire une punition » (Jean-Philippe Ziegler, école élémentaire Cleebourg, 1961-1962)⁴ ; « plusieurs heures de colle » (Hubert Walther, Lycée Kléber, Strasbourg, 1964-1965).

Dans son recueil *Années 1950. Grandir en Alsace*, Marie Elisabeth Clauser raconte l'enfance d'un homme né en 1945, prénommé Christian, et note que « les élèves surpris à jargonner en alsacien » étaient « soumis à retenue »⁵. Armand Perego fréquentait quant à lui le prestigieux lycée Fustel de Coulanges à Strasbourg dans les années 1950. Il rapporte que le « dialecte » y était moins courant que dans les campagnes, et que son interdiction dépassait même les limites de l'établissement :

« la majorité des élèves parlait le français et non l'alsacien. La pratique de ce dernier était d'ailleurs interdite, y compris sur le parvis de la cathédrale et dans les rues adjacentes du lycée, après les cours, sous peine de se voir collé pendant deux heures. »⁶

Enfin, André Émile Isenschmidt (collège de Barr, 1967-1970), décrit un système exponentiel :

¹ *Ibid.*, p. 265.

² *Ibid.*, pp. 278-279.

³ *Ibid.*, p. 299.

⁴ *Ibid.*, p. 267.

⁵ Marie Elisabeth Clauser, *Années 1950. Grandir en Alsace*, Éditions Alan Sutton, Saint-Avertin, 2013, pp.17-18.

⁶ Sophie Bocquillon et Armand Perego, *Grandir à Strasbourg dans les années 1940 et 1950*, Éditions Wartberg, Paris 2012, p.39.

« Les sanctions étaient claires : deux heures de retenue dès l'instant où nous parlions alsacien. Ces sanctions étaient cumulatives, et l'on pouvait donc faire quatre heures, voire être consigné (rester le week-end pour les internes, au-delà de quatre heures). »¹

Tout aussi fréquentes, les mises au « piquet », ou au coin, faisaient partie de l'arsenal de sanctions communes aux écoles de l'ensemble de l'Hexagone, notamment pour sanctionner les contrevenants linguistiques : « au piquet contre le mur, le dos tourné aux autres élèves » (Gérard Burg, école primaire de Bischheim, 1948-1954) ; « entre autres, un quart d'heure au coin. Très vexant à mesure de l'avancée en âge » (Henri Wolff, école primaire Luemschwiller, 1954-1962)² ; « des mises au coin » (Jean-Pierre Rohmer, collège Saint-Joseph à Matzenheim, 1956-1961)³ ; la mise « au piquet (poteau béton du préau) durant la récréation » (Bernard Wittmann, école primaire de la Meinau, Strasbourg)⁴. Un conseiller général du Bas-Rhin, né en 1955, fournit un autre témoignage dans un courrier adressé en 1985 à un président d'association :

« A l'école primaire, il était proscrit de converser en alsacien et plus d'une fois, je me suis retrouvé "au piquet" avec des camarades de jeu pour nous être exprimés en ce que nous considérions notre langue. »⁵

Toujours dans les années 1950, Marie-Annette Klein, interrogée dans le cadre du reportage *L'alsacien molesté par l'école* produit par France 3 Grand Est, raconte les mauvais souvenirs qui lui restent de ces années-là, en décrivant les différents niveaux de punitions, qui incluaient non seulement des mises au « piquet », mais aussi des périodes d'enfermement :

« Toutes les institutrices étaient francophones, et nous les enfants nous ne parlions qu'alsacien. Nous ne comprenions rien du tout à ce qui se passait en classe. (...) Parler l'alsacien était interdit. Si on le faisait on était punis. Il y avait une grande salle d'eau, avec lavabos et toilettes, où l'on nous enfermait. Punition niveau 1. Le niveau 2 consistait, lors de la récré, à nous plaquer contre un arbre et à pousser les autres enfants à se moquer de nous. Enfin, punition numéro 3 : lorsqu'on n'était vraiment pas sages, qu'on hurlait et qu'on trépigait parce qu'on ne comprenait rien, on nous enfermait dans un placard. »⁶

Signalons pour terminer quelques punitions citées une seule fois : « les corvées comme le bois, allumer le poêle le matin, nettoyer la cour, balayer le préau de la nouvelle école » (Jean Eglin, école primaire de Waldinhoffen, de 1948 à 1956)⁷ ; « des interdictions de loisirs » (Jean-Pierre Rohmer, collège Saint-Joseph à Matzenheim, 1956-1961)⁸, et des amendes : « un franc pour chaque mot d'alsacien prononcé en classe » (Nathalie, 1978)⁹.

¹ *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, p. 279.

² *Ibid.*, p. 305.

³ *Ibid.*, p. 282.

⁴ *Ibid.*, p. 265.

⁵ Dominique Huck et Pascale Ehrart, *art. cit.*, p. 100.

⁶ Noémie Gaschy, *L'alsacien molesté par l'école*, épisode n°2, France 3 Grand Est, 2021.

https://www.youtube.com/watch?v=8CLK_RDQIDE. Consulté le 14 novembre 2021.

⁷ *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, p. 299.

⁸ *Ibid.*, pp. 281-282.

⁹ Jean-Baptiste Metz, « L'enseignement et le problème linguistique dans un collège d'Alsace », *L'Huma-7 jours*, 17 novembre 1978, p. 24. Cité par Dominique Huck et Pascale Ehrart, *art. cit.*, p. 88.

Dans les témoignages rassemblés, la mention la plus tardive du « symbole » remontait à 1970, alors que les contributions mentionnant des punitions sans recours à un objet vont jusqu'à l'année 1980. Les différents modes d'imposition du français dans les écoles alsaciennes ont donc perduré bien au-delà de ce qui s'est fait dans les autres régions de l'Hexagone. Ces pratiques sont en outre attestées jusqu'au lycée dans certains établissements, quand ailleurs on les trouvait essentiellement en écoles primaires.

3.1.1.6.3.4. Langue « chic » contre langue de « ploucs » et de « Boches »

Outre le port d'un objet stigmatisant et les punitions, les témoins alsaciens font part également du sentiment de rabaissement souvent éprouvé. Une bonne partie des informateurs, plus jeunes que dans les autres régions, se rappellent assez clairement la manière dont la pression linguistique s'exerçait.

En premier lieu, ils font état, dans les années d'après-guerre et les années 1950, d'une campagne de promotion du français, qui prenait différentes formes, visant toujours à valoriser la langue officielle. Pierre Thorman se remémore ainsi les murs de son collège, à Barr, en 1947-1948 :

« Tout le couloir était rempli de petites affiches "Il est chic de parler français". »¹

Jean-Claude Wurth a un souvenir identique de l'école communale de garçons de Morschwiller-le-Bas en 1954 :

« Mon récit ne serait pas complet si j'oubliais de préciser que je voyais partout (à l'école et autre part) des affichettes "Parler français c'est chic". »²

Né en 1947, Jean-Marie Stoerckel se rappelle le même message diffusé largement dans les campagnes :

« "Il est chic de parler français", rabâchaient tout le temps les instituteurs et le curé à l'école primaire, et ceux qui pétaient plus haut que leur cul dans le village. »³

Toujours dans les années 1950, Marie-Annette Klein évoque l'omniprésence du slogan, asséné à des élèves désarmés :

« Partout étaient accrochées des affiches disant "Parler français c'est chic", "Je réussis, je parle le français". »⁴

Citons aussi Henri Scherb, en classe de cinquième au lycée Bartholdi de Colmar au début de la décennie 1950 :

« Il y avait dans un couloir un grand tableau en couleur qui représentait deux écoliers portant une énorme clef, pour ouvrir le "coffre au trésor" vers lequel ils marchaient. Le titre en était éloquent : "Parle français, c'est la clef du succès !" »⁵

¹ *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, p. 297.

² *Ibid.*, p. 284.

³ Jean-Marie Stoerckel, *Le chaos de l'âme. Du Struthof à l'Amérique, de l'abbé Pierre au Che*, Editions du Bastberg, Haguenau, 2008, p.184.

⁴ Noémie Gaschy, *L'alsacien molesté par l'école*, épisode n°2, France 3 Grand Est, 2021. https://www.youtube.com/watch?v=8CLK_RDQIDE. Consulté le 14 novembre 2021.

⁵ *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, p. 171.



Illustration 6. Photo prise au centre de formation des mines de potasse d'Alsace.
Publiée dans le quotidien *Le nouveau Rhin français*, 22 janvier 1950.

A l'inverse, l'alsacien est déprécié, relégué au rang de dialecte inférieur parlé par des « ploucs », sans utilité, et même parfois associé à l'idée de saleté. Beaucoup de locuteurs s'en sont trouvés humiliés, d'autant plus qu'ils venaient des classes populaires, tel Gérard Burg, né en 1938 dans une famille traditionnelle paysanne et ouvrière, dont la seule langue de communication était l'alsacien :

« J'ai eu très vite à subir la réprobation de nos instituteurs dès que j'ai pu parler et écrire un français balbutiant... (...) J'en garde bien sûr un très mauvais souvenir et, à force, un fort sentiment d'incompréhension et de révolte. Par la suite, au lycée Fustel, lycée très "bourgeois" à l'époque, où un professeur (...) me faisait venir au tableau pour me faire réciter exprès, avec mon fort accent alsacien, guère partagé par les autres élèves plutôt d'un bon milieu, des récitations émaillées de ses ricanements et remarques blessantes sur ma mauvaise maîtrise de cette si noble langue française (et elle l'est effectivement, mais pas sous cet angle). Terrible et traumatisante humiliation qui m'a poursuivi durant des années au point que j'ai tout fait pour perdre le moindre accent et me couler dans le moule ! C'est loin, mais bien gravé dans ma mémoire. »¹

Cet informateur, dont il est intéressant de signaler qu'il a ensuite fait carrière dans la haute fonction publique française, n'est pas le seul à avoir pâti de son accent et de son expression en langue maternelle. Jean-Jacques Bronn, scolarisé dans les années 1960, rapporte un épisode édifiant survenu alors qu'il était en classe de cinquième au collège : pris en flagrant délit de chuchotement en alsacien avec un camarade, ils sont tancés par un surveillant qui écrit frénétiquement au tableau un « texte criblé de termes scientifiques », incompréhensible pour des enfants de cet âge, qu'il conclut par ces lignes :

« L'alsacien est face au français comme une hache de silex devant un satellite artificiel ». Puis il exige que les deux élèves lui traduisent en alsacien le texte scientifique noté au tableau pour le lendemain, ce qu'ils n'étaient bien entendu pas en mesure de faire :

¹ *Ibid.*, pp. 282-283.

« Je ne vous cache pas que je suis rentré à la maison terrorisé par cette humiliation et ai passé une très mauvaise soirée et nuit, de peur de me faire "démolir" le lendemain... Ce conditionnement à l'obligation d'assimilation m'a beaucoup marqué en forgeant dans mon fonctionnement quotidien la volonté tenace de perdre mon accent alsacien, qui devenait, dans mon esprit, un frein pour mon évolution future. »¹

C'est également cette volonté de faire disparaître l'accent, voire d'oublier la langue pour se ménager un meilleur avenir, que raconte Nicole Le Guellec, née Bamberger à Molsheim en 1954. Comme tous les enfants de son secteur, elle ne connaissait pas le français avant d'intégrer l'école laïque de Dachstein et a connu les sanctions linguistiques entre 1959 et 1965. Ces punitions, précise-t-elle, ont perduré bien après son départ car, dans les années 1960, tous les jeunes parlaient encore alsacien. Mais il n'empêche, les arguments visant à les convaincre de changer de langue étaient efficaces :

« J'essayais de toujours parler français, j'en avais envie, car il fallait être moderne. »

Née en 1960, Christiane Metzger parle également du sentiment de rabaissement instillé parmi les locuteurs d'alsacien à l'école :

« L'alsacien c'est pour les idiots, c'est sale, tu ne trouveras pas de travail si tu ne sais pas parler français. »²

Bien que n'ayant jamais été punie elle-même, elle affirme avoir été marquée par l'aspect discriminant des méthodes en œuvre, qui l'ont amenée un temps à avoir une vision négative de sa langue maternelle :

« Au collège, je n'informais pas mes parents des réunions parents-professeurs car j'avais honte de leur façon de s'exprimer ».

Signalons par ailleurs que les situations décrites en Moselle étaient assez similaires, comme le montre l'exemple de Christian Neu, qui se remémore l'installation de sa famille à Sarreguemines en 1957 :

« Mes parents, à l'époque, ne nous parlaient qu'en français : effet de mode, "le patois c'est plouc", surtout dans une grande ville comme Sarreguemines. »³

Certaines écoles maternelles semblent avoir été particulièrement offensives sur le front de la substitution linguistique. Thierry Kanzer relate ainsi que l'ATSEM⁴ de son école « était particulièrement acharnée à empêcher les enfants de son village de parler alsacien pendant 30 ans », et il la rend responsable de la désaffection des habitants pour leur langue :

« Quand elle est arrivée à ce poste en 1970, tous les enfants du village parlaient alsacien. Vers 2000, lorsqu'elle a pris sa retraite, plus aucun enfant n'était dialectophone. C'est en passant par elle que tous les enfants de mon village ont vu leur langue effacée. »

Il rapporte aussi un incident survenu un peu plus tard, en 1999, dans une crèche de la ville de Colmar, où une mère de famille de sa connaissance, qui s'adressait en alsacien à son enfant, s'était vue interpeller par une assistante maternelle :

¹ *Ibid.*, pp. 294-295.

² Questionnaire personnel. Elle précise que cette affirmation était fautive puisque « énormément de gens travaillaient outre-Rhin, en Allemagne et en Suisse, et y parlaient allemand ou badois ».

³ *Ibid.*, pp. 339-340.

⁴ ATSEM : agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

« Vous devez arrêter de lui parler ça, car nous ne pouvons travailler dans ces conditions. »¹

Le dédain contenu dans le terme « ça » montre qu'une hostilité tenace contre la langue alsacienne perdurait à la fin du XX^e siècle, alors même que les classes dites ABCM (« Association pour le bilinguisme en classe dès la maternelle ») existaient depuis 1991.

Mentionnons encore Geoffroy Hitter qui, à Mertzwiller, se souvient de l'offense subie par sa mère en 1990-1993, quand la langue qu'il parlait fut associée au fait de salir ses couches :

« Quand j'étais à l'école maternelle, j'étais tout le temps puni quand je prononçais un mot en alsacien... quand ce n'était pas une tape sur la bouche... Un jour, ils ont dit à ma mère que si je continue à parler alsacien, ils ne m'accepteront plus à l'école comme les enfants qui ne sont pas propres (avec des couches). »²

L'alsacien et les autres variétés de langues germaniques d'Alsace et de Lorraine n'étaient pas seulement considérées arriérées et sans valeur, elles étaient également vilipendées et qualifiées de langues de « boches », ce qui, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale était lourd de sens. Jean-Paul Jehl déclare avoir subi des brimades de ce type à l'école des garçons Kœnigshoffen de Strasbourg en 1953-1961 :

« Pour dévaluer le dialecte alsacien, il était présenté comme une langue "ringarde", une langue de "ploucs", de "Boches", exploitant ainsi le traumatisme alsacien suite au départ des 150 000 Alsaciens-Mosellans "Malgré-nous" pour la Russie. »³

De même, Christiane Metzger, déjà citée, déplore cette assimilation sans fondement. Précisons que sa mère et sa grand-mère étaient allemandes, et que son père, né en 1926, était un « malgré-nous »⁴, envoyé sur le front russe par les nazis.

« Je n'ai rien appris à l'école en ce qui concerne ma région, mais j'avais appris une chose : mes parents avaient combattu du mauvais côté, du côté des monstres. Il en est resté un mal-être, une sensation bizarre de ne pas être à sa place. Comment un enfant peut-il se construire correctement dans ces conditions ? A la maison, on ne parlait jamais de la guerre, trop douloureux sans doute, de la honte certainement aussi, de la lassitude de devoir expliquer, se justifier pour une chose dont on n'est pas responsable, de quelque chose qu'on a subi. »⁵

Et ce type d'accusation perdure, puisqu' Yves Rudio, enseignant en classe bilingue, se souvient que, en 2011-2012, son fils avait au collège un camarade avec lequel il parlait en dialecte, mais qu' « ils ont arrêté, parce qu'ils se faisaient harceler et traiter de "sales boches" par les petits enfants turcs de Haguenau. »⁶

Cette vindicte pouvait même aller jusqu'à la discrimination d'enfants qui avaient la malchance de porter un nom rappelant trop les soldats de l'autre côté du Rhin, comme le raconte Thierry Fritz, scolarisé à Strasbourg, à partir de 1965 :

¹ *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, p. 289.

² *Ibid.*, p. 304.

³ *Ibid.*, pp. 303-304.

⁴ Les « malgré-nous » sont des Alsaciens et des Mosellans incorporés de force dans l'armée régulière allemande durant la Seconde Guerre mondiale. Environ 100 000 d'entre eux se sont ainsi retrouvés principalement sur le front de l'Est, à combattre l'armée de Staline.

⁵ *Ibid.*, p. 198.

⁶ *Ibid.*, p. 274.

« Nous avons un directeur d'école, M. X, qui me disait que, peu aidé par mon nom de famille, qui confinait à la provocation, je me devais d'être poli, plus encore que d'autres, et de ne pas m'exprimer de façon vulgaire, c'est-à-dire en alsacien. J'ai d'ailleurs reçu des punitions à maintes reprises pour ma "vulgarité". (...) Assez bon élève dans l'ensemble, j'ai été convoqué assez souvent par cet homme, qui affirmait que je n'arriverais à rien dans la vie, si je ne faisais pas oublier mon patronyme, pour corriger l'impression désastreuse qu'il ne manquerait pas de donner, en m'appliquant à pratiquer un français correct. Pendant des années, j'ai donc porté mon nom de famille avec une certaine gêne, même par rapport à des gens qui s'appelaient Metzger, Schmidt ou Muller. »¹

3.1.1.6.3.5. Des jugements différents sur les pratiques

Ces Alsaciens qui ont livré leurs expériences scolaires peuvent en avoir des appréciations variables, comme c'était également le cas en Bretagne ou en Afrique. Leurs points de vue diffèrent, parfois sensiblement, selon ce qu'ils ont vécu et ce qu'ils sont ensuite devenus.

Plusieurs personnes affirment ne pas en avoir beaucoup de souvenirs. C'est le cas en particulier pour les informateurs de l'étude FLARS, dont le sujet n'était pas précisément l'école, et où les enquêteurs n'appliquaient donc aucun filtre pour choisir leurs interlocuteurs. Certains sont dans un « entre-deux mémoriel »², se souvenant vaguement d'un interdit mais ne pouvant en définir les contours. D'autres déclarent ne pas avoir connu les punitions, ni même parfois l'interdit linguistique, ce qui indique que les pratiques citées n'étaient pas en usage dans tous les établissements, et qu'elles variaient selon les lieux et les instituteurs, comme c'était le cas ailleurs dans l'Hexagone.

Quelques-uns ont même pu adhérer au système, ou tout au moins le juger nécessaire :

« il le fallait bien, je crois, hein, c'était comme ça (...) c'était un peu justifié. »³

L'une des clefs de cette acceptation est que l'alsacien était partout présenté comme « la mauvaise langue », associée à la notion de « faute ». D'autre part, en Alsace comme dans les autres régions, le désir d'ascension sociale était fort et cette évolution n'était possible qu'en français. Enfin, l'argument patriotique est également invoqué, par exemple par cette femme qui déclare que dans son école on n'était pas puni, mais que « c'était mal vu » de s'exprimer en « dialecte », car « on est en France (...) on parle français, donc »⁴.

Quant à savoir s'ils ont souffert de ces méthodes, les perceptions, là aussi, sont diverses, à en juger par les hésitations de ce témoin :

« Bon, à l'époque on était jeunes, je ne sais pas si nous en avons, peut-être en avons-nous souffert, je ne sais pas si moi, bon je ne crois pas qu'on en ait souffert, peut-être

¹ *Ibid.*, p. 281.

² Dominique Huck et Pascale Ehrart, *art. cit.*, p. 91.

³ FLARS, homme de Beinheim 1, entre 60 et 70 ans au moment de l'enquête.

⁴ FLARS, femme de Vogelsheim 2, entre 60 et 70 ans au moment de l'enquête.

que certains en ont souffert, je ne sais pas, mais moi personnellement on ne peut pas dire que j'ai, qu'on en a, que j'en ai souffert. »¹

Une autre informatrice déclare ne pas avoir souffert des méthodes punitives en vigueur dans son école, mais précise, avec le recul, que

« quand on est enfant on ne comprend pas les choses de la même façon. Étant petits, ça nous paraissait très normal, on ne ressentait pas que ce n'était pas normal. »²

La majorité de ceux qui se sont exprimés sur ce point sont cependant bien plus catégoriques et plusieurs qualifient même les expériences vécues de traumatismes. Ils mettent notamment l'accent sur le système de surveillance systématique auquel ils étaient soumis :

« Nous étions en quelque sorte espionnés par nos "maîtres" pour savoir si nous respections bien l'interdiction de parler notre langue maternelle. »³

« Ma critique va envers le système de surveillance. Ce fonctionnement "surveiller et punir", et son excès : punir en surveillant les rétifs aux injonctions, à l'acculturation, m'a blessé, et m'a fait prendre conscience très tôt de ma singularité. »⁴

Plusieurs d'entre eux réproouvent en particulier le fait qu'on les incitait à pratiquer la délation :

« En effet, avec la complicité des enseignants, il était conseillé, contre récompense, la délation contre les élèves qui discutaient en dialecte alsacien en récréation. »⁵

« C'était une vraie provocation à la délation. »⁶

D'autres pointent surtout l'incompréhension générée par des situations trop complexes pour de jeunes enfants, tiraillés entre la langue du foyer et celle imposée à l'école. Marie-Annette Klein, déjà citée, parle même de situation schizophrénique :

« A la maison tu parles l'alsacien, mais lorsque tu arrives à l'école, on te fait comprendre que c'est mal de le parler. Pour un enfant c'est incompréhensible. Comment concevoir que parler ta langue maternelle devient subitement une erreur, une faute ? C'est à en devenir schizophrène. Comment peux-tu t'épanouir normalement ? Tu es perdu, complètement perdu. »⁷

La rupture entre le monde familial et celui de l'école est décrite comme étant brutale :

« Je ne comprenais simplement pas en quoi la langue de mes parents, de ma grand-mère, de tout le monde autour de moi pouvait être un délit. Pourquoi m'interdisait-on à l'école de parler comme je l'avais toujours fait ? Et pourquoi l'institutrice ne me comprenait pas ? »

¹ FLARS, homme de Beenheim 2, entre 60 et 70 ans au moment de l'enquête.

² Nicole Le Guellec, née Bamberger en 1954, questionnaire personnel.

³ Gérard Burg, école primaire de Bischheim, 1948-1954, in *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, pp. 282-283.

⁴ André Émile Isenschmidt, collège de Barr, 1967-1970, in *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, pp. 279-280.

⁵ Jean-Paul Jehl, école des garçons Kœnigshoffen de Strasbourg, 1953-1961, in *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, pp. 303-304.

⁶ Henri Wolff, école primaire Luemswiller, 1954-1962, in *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, p. 305.

⁷ Marie-Antoinette Klein, école maternelle quartier Maxenhouse de Haguenau, 1953-1956, in Noémie Gaschy, *L'alsacien molesté par l'école*, France 3 Grand Est, épisode n°2, 2021.

https://www.youtube.com/watch?v=8CLK_RDQIDE. Consulté le 14 novembre 2021.

De très jeunes enfants se retrouvaient ainsi sans recours, entre des instituteurs inflexibles et des parents qui n'avaient d'autre choix que de contraindre également leurs enfants :

« Je me suis plusieurs fois enfuie pour rentrer toute seule à la maison, alors que je n'avais que quatre ans. Malgré mes pleurs, ma grand-mère me ramenait à l'école et c'était un peu comme si elle me punissait elle aussi. Mon incompréhension était double. Pour ne pas finir sans cesse reléguée au fond de la classe, montrée du doigt aux autres élèves, ou enfermée dans les cabinets, je me suis adaptée au-delà de ce qui était attendu, mais sans jamais oublier combien cela m'avait coûté. »¹

Simone Morgenthaler, née en 1952 fait état d'une diglossie mal vécue :

« J'étais émerveillée par la musique des mots qui s'envolaient de la bouche de mademoiselle Jérôme, mais je ne pouvais m'exprimer qu'en alsacien. Dès lors que les mots sortaient en alsacien, elle posait le doigt sur la bouche en disant : "Il faut parler français". Durant mes premiers jours d'école, je fus déchirée entre la joie de découvrir un monde nouveau et la honte de ne pas savoir taire ces mots alsaciens. Et lorsque je revenais le soir vers les miens, j'étais désarçonnée, honteuse pour ceux qui instituaient de telles règles, et honteuse pour nous qui ne parlions pas la bonne langue. [...] Il était aussi interdit de parler l'alsacien durant la récréation. Parfois la maîtresse me prenait à part dans la cour et me disait avec douceur, en refaisant ma queue-de-cheval : "Je t'ai encore entendu parler l'alsacien. Il faut parler en français." [...] Un hiatus m'a lézardée : je vivais une douleur incompréhensible à laquelle je n'étais pas préparée, vu que personne ne me l'avait expliquée. Et surtout je ne comprenais pas ce que je faisais de mal en parlant la langue des miens. »²

De même, un conseiller général du Bas-Rhin, né en 1955, écrivait en 1985 :

« Je ne comprenais pas les raisons d'une punition qui s'opposait au discours familial. Un enfant ne discerne pas toujours les raisons du bien et du mal, et de fait, je commençais à associer la pratique du dialecte à un interdit. »³

Placer une langue tout en bas d'une échelle du bien et du mal est assurément une condamnation qui ne laisse que peu de chances à cette langue de survivre.

3.1.1.6.3.6. La rupture de la transmission

Tout comme les Bretons de l'entre-deux-guerres et de l'après-guerre, plusieurs témoins alsaciens déclarent ne pas avoir transmis leur propre langue maternelle à leurs enfants par volonté de leur éviter les problèmes qu'ils avaient eux-mêmes connus. Ainsi le député Jean Oehler, visiblement marqué par son expérience scolaire après la Seconde Guerre mondiale, a-t-il interdit aux siens de parler l'alsacien :

« Ils arrivent plus ou moins à se débrouiller, mais j'ai tout fait pour qu'ils ne parlent pas le dialecte et maîtrisent parfaitement le français. J'avais tellement peur qu'ils aient des difficultés en français. »⁴

¹ Marie-Antoinette Klein, école maternelle quartier Maxenhouse de Haguenau, 1953-1956, in *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, pp. 276-277.

² Simone Morgenthaler, *Pour l'amour d'un père. Les moissons de la mémoire*, Editions du Belvédère, Pontarlier, 2014, p.112.

³ Dominique Huck et Pascale Ehrhart, *art. cit.*, p. 100.

⁴ Marie Brassart-Goerg, *"Tel que je suis"*, Jean Oehler, Editions du Signe, Strasbourg 1997, p.38.

Nicole Le Guellec, née Bamberger en 1954, reconnaît également que ce qu'elle a vécu, y compris en dehors du contexte purement scolaire, l'a amenée à avoir une perception négative de sa langue :

« Je n'ai pas transmis l'alsacien à mes enfants car je vis en Bretagne, mais si j'étais restée en Alsace je ne l'aurais sans doute pas fait non plus, car il fallait être moderne. J'avais toujours dit que je ne me marierais pas avec un Alsacien parce que je les trouvais lourds et ploucs. On avait honte, on se trimballait avec un accent, les Parisiens se moquaient de nous... »¹

De même, ses sœurs, demeurées en Alsace, n'ont pas épousé des hommes de la région et font tout pour ne pas avoir l'accent, bien qu'elles parlent parfois « le dialecte » entre sœurs et avec leur mère. Quant à Nicole, elle voit aujourd'hui les choses tout à fait différemment, et éprouve un véritable attachement pour sa langue maternelle.

Plus tardivement, Vivien Reeb, scolarisé en 1997, a cessé de parler alsacien quand ses parents se sont mis à lui parler français sur la recommandation d'une enseignante :

« L'institutrice a dit à mes parents qu'il était anormal que je ne parle pas le français. Que j'allais avoir des difficultés à apprendre, que j'allais faire beaucoup de fautes en français. Ils se sont donc mis à nous parler en français, à ma sœur et à moi. Du coup j'ai perdu l'alsacien. Je ne l'ai plus parlé jusqu'à mes vingt ans. »²

Mais l'histoire ne se termine pas là, puisque Vivien part ensuite faire ses études en Corse où, voyant que beaucoup parlent leur langue, il décide de réapprendre l'alsacien.

En Moselle, Christian Neu décrit un processus arrivé à son terme, où la substitution linguistique est effective dès les années 1960 dans certains milieux :

« En primaire, au lycée de Sarreguemines où j'ai fait toutes mes études jusqu'au baccalauréat, les enfants étaient "sélectionnés" car faisant partie de la *nomenclatura* de la ville (fils et filles de médecins, commerçants, enseignants...) : ils ne savaient déjà plus, pour la plupart, parler le patois, et de toute façon, ça faisait "plouc" : plus besoin d'interdit !! »³

Il déclare néanmoins avoir réussi à préserver sa maîtrise de sa langue maternelle en passant du temps chez ses grands-parents, non francophones, toutes les fins de semaines et pendant les vacances, contrairement à ses frères et sœurs, qui « n'ont pas eu cette chance ».

Au-delà des situations individuelles, Jean Peter, fondateur de l'école bilingue ABCM à Haguenau, donne quelques chiffres sans appel dans le reportage de France 3 déjà évoqué :

« Il y a 40 ans, 40 % des enfants parlaient encore l'alsacien à la maison. Aujourd'hui ils sont seulement 1 %. »⁴

¹ Questionnaire personnel.

² Reportage France 3 Grand Est, Noémie Gaschy, *L'alsacien molesté par l'école*, épisode n°2, 2021. https://www.youtube.com/watch?v=8CLK_RDQIDE. Consulté le 14 novembre 2021.

³ Christian Neu, Sarreguemines, in *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, p. 305, pp. 339-340.

⁴ Noémie Gaschy, *L'alsacien molesté par l'école*, épisode n°2, France 3 Grand Est, 2021. https://www.youtube.com/watch?v=8CLK_RDQIDE. Consulté le 14 novembre 2021.

Et Bernard Wittman conclut, dans cette même vidéo, qu'il faut préserver cette mémoire :

« Le danger c'est qu'un jour on dise que cela n'a pas existé, que nul n'a été puni. Le rectorat l'a déjà prétendu dans les années 1970. Il faut laisser une trace écrite de cette histoire européenne. Nous avons été forcés d'abandonner notre langue. »¹

Effectivement, le temps passant, le risque existe que ces pans de vie soient occultés et que l'histoire soit réécrite sans qu'il ne soit tenu compte de certains faits peu décrits dans les livres, comme c'est déjà le cas ici ou là.

Finalement, on trouve beaucoup de similarités dans les situations observées en Alsace, en Bretagne et dans les autres régions de France, et aussi quelques disparités.

Les pratiques étaient les mêmes, entre punitions et « symbole » ou « signal » ; les travers également, puisqu'est partout cité un système alliant surveillance, dénonciation et humiliation ; et les conséquences sont identiques : dépréciation du « dialecte », rabaissement des locuteurs, et *in fine* abandon de la langue maternelle.

Certains éléments sont cependant tout à fait particuliers à l'Alsace, à commencer par les périodes où ont été appliquées les méthodes de substitution linguistique, bien plus tardives qu'ailleurs. Dans les autres régions de l'Hexagone, elles ont été déployées essentiellement jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, et n'ont plus été nécessaires à partir des années 1950, grosso modo, puisque les enfants scolarisés en français durant les premières décennies du siècle avaient majoritairement cessé de transmettre leur langue. En Alsace et en Moselle, en revanche, plusieurs générations ont connu une scolarisation en langue locale jusqu'à ce que la région ne redevienne définitivement française en 1945. Des politiques de francisation volontaristes sont donc mises en œuvre à partir de cette date, alors qu'elles sont en voie de disparition ailleurs. Elles ne connaîtront un terme qu'à la fin du XX^e siècle quand il sera estimé qu'elles n'ont plus lieu d'être, le nombre d'enfants locuteurs d'alsacien étant désormais très limité. Ce décalage temporel par rapport à d'autres régions, comme la Bretagne, explique aussi la tardiveté de la rupture de la transmission de la langue.

Par ailleurs, si l'alsacien s'est vu déprécié, comme les autres langues de France, par l'image véhiculée d'une « langue de ploucs », elle a de surcroît été victime de sa proximité avec l'allemand. Qualifiée de « langues de Boches », elle subissait en quelque sorte une double peine. Il faut se figurer ce qu'a dû être le parcours scolaire des enfants alsaciens et mosellans nés dans les années 1930 : d'abord scolarisés en français, puis en allemand pendant l'Occupation, puis de nouveau en français après la guerre, ils ont constamment dû faire face aux soupçons de manque de patriotisme de part et d'autre.

3.1.1.7. La pratique en Flandre

L'interdit frappant les langues d'oïl dans les écoles de la partie nord de l'Hexagone est peu documenté et nous ne nous y arrêtons donc pas. Nous ferons en revanche un rapide tour d'horizon de la situation en Flandre française, étant entendu que nous y reviendrons plus loin quand nous aborderons la Belgique.

¹ *Ibid.*

Aujourd'hui parlé dans une zone réduite à l'arrondissement de Dunkerque, le flamand, langue germanique apparentée au néerlandais, était autrefois en usage dans toute la partie nord de l'actuelle région des Hauts-de-France¹. Il était d'autant plus solidement implanté qu'il était présent, sous différentes variantes, de l'autre côté de la frontière, dans ce qui deviendra la Belgique en 1830, et au sud des Pays-Bas. C'est, de fait, en flamand que se faisait l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en Flandre jusqu'à la première moitié du XIX^e siècle².

J'ai déjà mentionné, au sein de la partie historique de cette thèse, le collège de Bergues, dans le département du Nord, où le *Registre du Bureau d'administration*, dans les années 1820, listait les fautes passibles de punitions. Parmi celles-ci figurait le fait de parler flamand, sanctionné par une amende et le port du *signum*, « un objet encombrant en bois ou assez lourd en métal, par exemple une clef ».

Après cela, je n'ai trouvé aucune source qui mentionne à nouveau le *signum* dans la partie flamingante du nord de la France, mais en revanche les difficultés rencontrées pour implanter le français sont régulièrement évoquées. Paul Lorain, notamment, reprend quelques rapports rédigés par des inspecteurs en 1833, où l'on constate que le flamand est encore en position de force. Certains sont très critiques sur l'efficacité de l'enseignement du français, qui ne parvient pas à s'imposer contre la langue maternelle des enfants :

« Un des principaux obstacles qui s'opposent, dans l'arrondissement de Dunkerque, aux progrès de l'instruction primaire, et contre lequel luttent courageusement quelques instituteurs, c'est le flamand que les élèves parlent continuellement. »³

« Les progrès de la lecture française sont lents presque partout : les livres flamands, dont on fait usage, en sont la cause, comme étant en gothique. »⁴

Un autre se montre plus positif :

« À Eringhem, M. l'instituteur Lenancker, Flamand, dans une commune où l'on ne parle que flamand, ne laisse parler que français, au point que presque toute sa petite classe entend le français et peut y être interrogée. Le maître a une bonne méthode d'interroger. »⁵

Quelques décennies plus tard, en 1863, les méthodes changent quand le conseil académique du Nord admet un certain recours au flamand dans les écoles, mais uniquement dans le cadre de l'instruction religieuse. Les instituteurs sont donc autorisés à enseigner également

« la lecture en flamand afin que les enfants dont le flamand est la langue maternelle puissent apprendre leur catéchisme et se préparer à la première communion. Tous les autres exercices auront lieu en français. Le maître parlera toujours français. »⁶

¹ Hugo Ryckeboer, « Le flamand de France », in Georg Kremnitz (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014, p. 475.

² André Chervel, *op. cit.*, p. 17 ; Hugo Ryckeboer, *art. cit.*, p. 480.

³ Paul Lorain, *ibid.*, § 134 ; département du Nord, arrondissement et canton de Dunkerque.

⁴ Paul Lorain, *op. cit.*, ch. II, De l'ignorance du peuple et de ses causes – Moyens proposés pour y remédier, 5^e, *Des patois*, § 134 ; département du Nord, arrondissement de Dunkerque, canton de Hondschoote.

⁵ Paul Lorain, *ibid.*, § 168 ; département du Nord, arrondissement de Dunkerque, canton de Bergues.

⁶ *Bulletin académique du Nord et du Pas-de-Calais*, vol. 1, Douai, 1853, pp. 41-47, cité par André Chervel, *op. cit.*, p. 17.

Le français est donc obligatoire, et les pratiques mises en œuvre pour son apprentissage sont celles que l'on retrouve partout : interdiction de parler en flamand, recours à la délation et port d'un objet stigmatisant par les « fautifs ». Laurent Puren cite par exemple l'inspecteur d'académie Crosson qui écrivait ainsi aux instituteurs en 1864 :

« Ce n'est pas seulement dans la classe que l'usage du français doit être prescrit ; nous n'aurons atteint le but que nous nous proposons que si, dans leurs jeux, les enfants arrivent à ne plus employer le flamand. Je recommanderai, à ce sujet, une méthode ingénieuse proposée par un inspecteur primaire très distingué, et qui a produit d'excellents résultats dans un autre département. L'inspecteur remet une bille à l'enfant qui le premier, dans la journée, sera surpris parlant flamand dans la cour de récréation ; cet enfant passe la bille à celui de ses camarades qu'il peut surprendre à son tour tombant dans la même faute, et ainsi de suite ; chacun cherche à se débarrasser de la malencontreuse bille jusqu'à la fin de la récréation ou de la journée. Le dernier possesseur de la bille la remet au maître, et son nom est inscrit sur un tableau spécial affiché à l'école. »¹

On note que ce sont bien des inspecteurs qui recommandent la méthode aux instituteurs, et qu'elle se propage ainsi de l'un à l'autre. L'objet, ici une bille, pouvait également être, comme en Bretagne ou en Afrique, un morceau de bois, le *'t blokje* (le « bloc »)²

Mais cette politique ne semble pas porter beaucoup de fruits et l'inspecteur d'académie Émile Anthoine écrit en 1874 au préfet du Nord qu'il compte plus sur l'armée que sur l'école pour franciser les Flamands :

« pour triompher du flamand, je compte par-dessus tout sur le service militaire universalisé : on reviendra du régiment sachant un peu de français et comprenant qu'il est bon de le savoir. »³

A la fin des années 1880, malgré les lois Ferry qui ont rendu l'instruction obligatoire et exclu le flamand des écoles, la francisation semble toujours à la peine puisqu'un inspecteur général déclare que « dans certaines écoles les enfants n'entendent pas le français »⁴.

De fait, de nombreux établissements, en particulier les écoles primaires catholiques, continuent d'enseigner en flamand, et les prêtres, en particulier, ont recours à la langue maternelle des enfants pour leur apprendre le catéchisme⁵. Laurent Puren et Sophie Babault insistent sur la dimension anticléricale des politiques linguistiques appliquées contre le flamand sous la Troisième République⁶.

¹ Laurent Puren, « Quelle place pour le flamand et le néerlandais dans les écoles du département du Nord ? Retour sur un siècle et demi de politiques linguistiques éducatives », in Laurent Puren et Sophie Babault (dir.), *l'éducation au-delà des frontières*, L'Harmattan, Paris 2007, pp. 334-335.

² Laurent Puren, *art. cit.*, 2007, pp. 334-335.

³ Archives Nationales, F/17/9270/A. Lettre d'e l'inspecteur d'académie Anthoine au préfet du Nord, 17 janvier 1874. Cité par André Chervel, *op. cit.*, p. 17.

⁴ Archives Nationales, F/17/970/A, citées par André Chervel, *ibid.*

⁵ Hugo Ryckeboer, *art. cit.*, p. 481.

⁶ Laurent Puren, *art. cit.*, 2007, pp. 330-332.

Cela étant, le temps et l'école finissent par faire leur effet, puisque l'ensemble de la population devient bilingue dans l'entre-deux-guerres, période à laquelle le « symbole » disparaît, selon Émile Cornaert :

« Sous des modes variés, il fut pratiqué en Flandre française jusqu'en 1914 ; après la Première Guerre mondiale, il tomba peu à peu en désuétude, et, dans l'usage, sinon dans les souvenirs, il achevait de disparaître avant 1939. »¹

Pourtant, quelques exemples montrant que les méthodes coercitives d'apprentissage de la langue seraient restées en application dans certains villages frontaliers jusqu'au début des années 1960, comme le montre ce témoignage recueilli auprès d'un instituteur ayant effectué toute sa carrière, à partir de 1962, à l'école publique de Saint Jans Capel :

« A cette époque, il y avait encore quelques enfants qui arrivaient à l'école sans parler français. A l'époque, le flamand était interdit à l'école. Le directeur de l'école avait une cinquantaine d'années. Au début de la récréation, il avait une clé dans sa poche, une grosse clef à l'ancienne. Dans la cour, quand il entendait un mot en flamand, il donnait la clé à celui qui l'avait prononcé. Et celui qui était en possession de la clé écoutait bien les autres et passait la clé à celui qu'il avait entendu parler flamand. Et à la fin de la récréation, le malheureux qui avait la clé, il se prenait une punition, des copies ou des verbes à conjuguer. Et ça, ça se pratiquait aussi à Boeschèpe. Le directeur de l'école de Boeschèpe le faisait également. »²

La fin véritable de la pratique se situerait donc plutôt dans les années 1960, tout comme en Bretagne.

Terminons ce rapide survol de la situation en Flandre française en précisant que le nombre de locuteurs du flamand y est passé de 150 000 à la période de la Seconde Guerre mondiale à environ 20 000 en 2013³.

Conclusion

A n'en pas douter, des pratiques similaires ont existé dans les différentes parties de l'Hexagone visant à imposer le français au sein des établissements scolaires, depuis le XIX^e siècle jusqu'aux années 1960 pour le « symbole », et aussi tardivement que les années 1990 pour des sanctions plus ordinaires. Les mêmes méthodes et les mêmes punitions ayant été en usage dans toutes les régions pour exclure les langues maternelles, l'on peut supposer qu'elles étaient recommandées par les inspecteurs, et peut-être apprises durant la formation des maîtres, sans jamais figurer dans les documents officiels.

On observe cependant une différence dans les dates de ces pratiques. Si tous les documents, notamment ceux issus de l'enquête Guizot de 1833, montrent qu'au XIX^e siècle le français demeurait une langue étrangère pour la majorité de la population des régions où d'autres

¹ Émile Cornaert, « Le naufrage d'une langue, le flamand », in *L'information historique*, n° 4, 1971, p. 164. Cité par Laurent Puren et S. Babault (dir.), *op. cit.*, 2007, p. 336.

² Entretien recueilli à Saint Jans Capel le 2 avril 2005 par Laurent Puren. Cf Laurent Puren, *art. cit.*, 2007, p. 337.

³ Hugo Ryckeboer, *art. cit.*, pp. 483-484.

langues étaient en usage, les dates de la francisation varient ensuite selon les endroits, et avec elles les périodes où les enfants étaient sanctionnés lorsqu'ils parlaient en langue maternelle à l'école. Aussi surprenant que cela puisse paraître, les sanctions contre l'alsacien ont en effet perduré jusqu'aux années 1990, alors qu'ailleurs elles ont progressivement disparu à partir des années 1950, voire plus tôt dans certaines zones. Cette disparité s'explique assez simplement par un tempo différent selon les régions et leur histoire : au fur et à mesure que les enfants étaient scolarisés et que, de génération en génération, l'ensemble du foyer comprenait le français, la langue d'origine perdait sa place, elle cessait d'être transmise, les enfants n'étaient plus monolingues lorsqu'ils arrivaient à l'école et les punitions s'arrêtaient d'elles-mêmes, faute d'élèves à sanctionner. Ce processus a abouti plus tardivement en Alsace parce que cette zone frontalière avec l'Allemagne a connu des changements d'appartenance réguliers, et donc des langues scolaires différentes, jusqu'en 1945.

Les pratiques punitives à l'égard des langues minoritaires en France hexagonale ne sont par conséquent pas simplement liées à une époque, mais bien à une volonté de les effacer. Et l'école a, à travers cet interdit, joué un rôle fondamental dans leur déclin : ainsi refoulées du monde de l'éducation, dévalorisées et discréditées, elles ont également perdu pied au sein des familles et ont cessé d'être transmises. En Bretagne, par exemple, il aura suffi de deux générations¹ après la législation sur l'école obligatoire pour que les parents n'apprennent plus le breton à leurs enfants.

L'objectif de cette imposition du français au détriment des langues d'origine, élaboré d'abord durant la Révolution et pleinement abouti au XX^e siècle, était clairement de créer un sentiment d'appartenance à une nation française qui n'aurait probablement pas existé de façon aussi tangible sans l'assimilation par l'école.

3.1.2. Le cas de la langue des signes

Nous ne pouvons clore ce tour des pratiques d'imposition linguistique en France métropolitaine sans aborder la question de la langue des signes, tant les similarités sont grandes avec les langues territoriales.

3.1.2.1. Un long chemin vers la reconnaissance

La question de l'éducation des sourds surgit au XVIII^e siècle, grâce à l'abbé de l'Épée (1712-1789), qui se prend d'intérêt pour le sujet. Il rassemble à partir de 1760 des élèves venus de toute la France pour les instruire gratuitement, l'intention étant d'en faire de bons chrétiens et de les intégrer socialement². Il leur apprend ainsi à lire et à écrire en se servant de la langue des signes, une approche qui contraste avec la méthode dite « orale », utilisée jusqu'alors par les précepteurs individuels. Ceux-ci considéraient en effet la surdité comme une déficience

¹ Je compte une trentaine d'années par génération.

² Bernard Mottez, *Les sourds existent-ils ?*, L'Harmattan, Paris, 2006, p. 46.

qu'il fallait améliorer et privilégiaient l'apprentissage de l'articulation des mots et de la lecture sur les lèvres¹.

A la mort de l'abbé, en 1789, les révolutionnaires, approuvant la gratuité de ses écoles, s'engagent d'abord à poursuivre son œuvre. Mais au cours du XIX^e siècle, la méthode orale gagne du terrain, en particulier sous la Troisième République qui, réfractaire à l'idée de diversité, considère que l'égalité s'acquiert par la maîtrise commune du français. En 1880 se tient le congrès de Milan, qui marque un tournant dans la politique linguistique à l'égard des sourds pour un siècle. Les 255 personnes présentes sont essentiellement des Italiens (156) et des Français (66), auxquels s'ajoutent quelques Anglais, Allemands, Américains, etc. Quant aux sourds, ils ont été soigneusement écartés de la manifestation, puisqu'on n'en compte que trois. Les Français et les Italiens sont tous des partisans de la méthode orale et votent donc unanimement en faveur d'un ensemble de résolutions opposées à la langue des signes, quand les Anglais, les Américains et les Suédois votent contre. Huit résolutions sont ainsi adoptées, dont la première déclare :

« Le congrès, considérant l'incontestable supériorité de la parole sur les signes, pour rendre le sourd-muet à la société et lui donner une plus parfaite connaissance de la langue, déclare que la méthode orale doit être préférée à celle de la mimique pour l'instruction des sourds-muets. »²

La deuxième résolution écarte quant à elle totalement la langue signée :

« Le congrès, considérant que l'usage simultané de la parole et des signes mimiques a le désavantage de nuire à la parole, à la lecture sur les lèvres et à la précision des idées, déclare que la méthode orale pure doit être préférée. »³

Plusieurs raisons expliquent cette volonté de transformer les sourds en êtres parlants. Tout d'abord, le fait de signer est considéré comme une expression sauvage, qui donne à penser que ceux qui la pratiquent sont semblables à des singes, et donc des êtres inférieurs. Ensuite, elle est considérée non chrétienne par les autorités ecclésiastiques car supposée propice à l'exaltation des sens, contrairement à la parole, qui est le pur fruit de la pensée⁴. Enfin et surtout, la France a perdu la guerre de 1870 face à la Prusse et les autorités estiment que cette défaite est due à un manque de patriotisme. Il faut par conséquent rassembler les troupes autour du drapeau, et cela ne peut se faire qu'en imposant à tous la même langue. L'« unité nationale » nécessite la suppression de la langue signée tout comme elle requiert la disparition des langues régionales, selon un principe ainsi défini par Florence Encrevé :

« [L'État] n'accepterait pas l'usage de la langue des signes car elle est la marque d'une appartenance à un groupe qu'il ne souhaiterait pas voir se développer et à qui il refuserait – comme à tout autre groupe – des droits spécifiques. »⁵

¹ Florence Encrevé, « Réflexions sur le congrès de Milan et ses conséquences sur la langue des signes française à la fin du XIX^e siècle », in *Le Mouvement social*, n° 223, 2008, pp. 83-84.

² A. Houdin, Rapport à Monsieur le Président du Conseil, Ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts, sur le Congrès international des maîtres de sourds-muets à Milan en 1880, Paris, Imprimerie Nationale, 1881, p. 27. Cité par Florence Encrevé, *art. cit.*, p. 88.

³ *Ibid.*, p. 28 / p. 89.

⁴ Florence Encrevé, *art. cit.*, p. 91.

⁵ *Ibid.*, p. 92.

Il s'agit donc bien ici d'interdire la langue dans l'éducation, au nom d'une idéologie et au détriment des enfants, et ce faisant d'entraver sa transmission, jusqu'à l'éradiquer. Pour cela, les mêmes méthodes que celles en vigueur contre les autres langues minoritaires du territoire seront appliquées.

La centaine d'année qui suit est difficile pour les sourds, comme le souligne le sociologue Bernard Mottez :

« Les décisions prises à Milan furent appliquées en France avec une rare brutalité. Dans les établissements, les nouvelles générations furent élevées à l'écart de leurs aînés avec lesquels ils ne devaient entretenir aucun contact, de peur de contamination. Lorsque les derniers de ceux qui avaient été élevés par la mimique quittèrent les écoles, les enseignants sourds furent à leur tour impitoyablement chassés et déclarés interdits d'enseignement. »¹

La langue des signes, la seule qui leur permette véritablement de communiquer, est donc bannie des écoles et les conséquences sont désastreuses : les enfants ne comprennent pas ce qui leur est enseigné, et cette option de l'oralisme à tout prix produit des générations d'illettrés. Les résultats étant évalués selon le niveau d'expression orale, les plus sourds, notamment ceux qui le sont de naissance et n'ont donc jamais eu accès à la voix humaine, sont considérés comme des demeurés. Ils sont dès lors totalement privés d'instruction et placés dans des institutions pour enfants arriérés, voire dans des asiles d'aliénés².

A partir de 1900, des enseignants commencent cependant à tolérer progressivement l'usage de la langue signée, mais uniquement entre élèves, l'enseignement devant toujours se faire en français oral. Il faudra attendre 1991 pour qu'un amendement dit « Fabius » autorise les parents à choisir un enseignement bilingue français / langue des signes³, puis une nouvelle loi en 2005, qui reconnaît la LSF (langue des signes française) comme une langue à part entière.

3.1.2.2. Les pratiques scolaires

L'interdiction de la langue des signes à l'école pendant un siècle a été assortie, elle aussi, d'une collection de punitions. Dans ce cas comme dans celui des langues régionales, les pratiques étaient très différentes selon les écoles et selon le personnel enseignant et encadrant, comme le rappelle l'ethnologue Yves Delaporte :

« Dans les grands internats, l'interdiction des signes était limitée aux salles de classe, la tolérance étant de règle dans les autres territoires. Dans les petites écoles, l'interdiction était totale, ce qui n'empêchait pas la langue de se transmettre par mille ruses, dans la clandestinité des dortoirs ou les recoins des cours de récréation, malgré la sévérité des sanctions. Un abîme sépare les petites classes de huit élèves sous la direction dictatoriale de religieuses à qui rien n'échappait, et les grands établissements (...). »⁴

¹ Bernard Mottez, *op. cit.*, pp. 279-280.

² Florence Encrevé, *art. cit.*, pp. 93-94.

³ *Ibid.*, p. 96.

⁴ Yves Delaporte, *Les sourds, c'est comme ça*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 2011

Il indique aussi que la langue était tolérée dans deux cadres : l'atelier et la chapelle. La messe pouvait en effet être dite par le prêtre en français signé, tout comme le catéchisme était souvent enseigné en langues régionales.

Pour le reste, l'interdit s'appliquait et les élèves surpris à communiquer en signes écopaient de diverses punitions. Bernard Mottez évoque « les mains liées », et l'écriteau « Vive la parole », dont il décrit ainsi l'usage :

« quand il échappait un signe à un jeune sourd dans un internat ou à l'école, immédiatement on lui refilait la plaquette et il ne pouvait s'en débarrasser que s'il dénonçait un petit copain auquel il avait achoppé trois ou quatre signes. A la fin de la journée, on voyait qui avait conservé la plaquette. »¹

Nous retrouvons là la pratique du « symbole », même si le nom n'est pas cité : un écriteau portant la marque de l'obligation linguistique, qui circule de l'un à l'autre, jusqu'à la punition du dernier « coupable ».

Yves Delaporte fournit également une liste de sanctions pour la plupart assez habituelles, où l'on retrouve à nouveau le principe de l'objet stigmatisant :

« rester à genoux sur une barre de fer ou des briques, un lourd dictionnaire sur chaque main. Faire trente fois le tour de l'établissement, en courant, à six heures du matin. Avancer sur les genoux avec un livre en équilibre sur la tête : chaque fois que le livre tombait, l'enfant recevait des coups sur la tête et devait revenir au point de départ. La sanction la plus fréquente consistait en coups de règle sur les doigts. (...) Sans parler des cachots ou cabinets noirs où l'enfant était transformé en sourd-aveugle. La punition la plus ordinaire était de devoir écrire cent fois "Je ne dois pas faire de gestes". A l'institution de Caen, le premier élève surpris à faire des signes dans la cour de récréation devait conserver un humiliant bâton sur lequel était gravée l'inscription "Vive la parole". Il ne pouvait échapper à la punition qu'en dénonçant un autre élève. »²

L'ethnologue précise en outre que

« Comme pour toutes les punitions qu'ont dû subir d'autres pensionnaires d'internats, il s'agissait de faire souffrir et d'humilier ; mais ici, il y avait plus : entraver le corps du délit, ces mains qui sont le support du sens. Même une sanction ailleurs banale comme mettre un élève au coin, équivaut, pour un enfant sourd, à le priver de toute information sensorielle. »³

Et Bernard Mottez complète en décrivant une langue qui perd son droit de cité et devient, elle aussi, une langue de la honte :

« Si l'oralisme a spectaculairement échoué dans ce qui fut et reste son ambition, faire parler tous les sourds et de façon qu'ils soient compris, il a exactement rempli une partie de son programme : en stigmatiser la langue. Il n'est certes pas venu à bout de la langue des signes comme il se le proposait. Mais il a réussi à en faire une langue honteuse. »⁴

En cela aussi, les conséquences des pratiques mises en œuvre sont les mêmes que celles observées chez les locuteurs des langues régionales.

¹ Bernard Mottez, *op. cit.*, p. 295.

² Yves Delaporte, *op. cit.*, p. 238.

³ *Ibid.*

⁴ Bernard Mottez, *op. cit.*, p. 48.

Les similarités sont donc grandes entre les politiques mises en œuvre par la France à l'égard des locuteurs des langues régionales et à l'égard des sourds s'exprimant en langue des signes. Seule la langue française a droit de cité dans les écoles, et elle sera obligatoirement oralisée, les autres langues, qu'elles soient territoriales ou signées, étant jugées inférieures. Les méthodes utilisées pour soumettre les élèves sont les mêmes, incluant une stigmatisation par le port d'un écriteau vexatoire, la délation, les châtiments corporels et les enfermements. Les résultats sont également identiques, puisqu'ils aboutissent de part et d'autre à une auto-dévalorisation.

3.1.3. Dans la France d'outre-mer

Nous allons à présent quitter la France hexagonale et partir vers les territoires colonisés d'outre-mer, qu'ils soient aujourd'hui des départements français ou des pays indépendants, afin de découvrir si des politiques de substitution linguistique y ont également été mises en œuvre. L'objet de cette étude n'étant pas d'examiner dans le détail chaque partie de l'Empire, nous en ferons simplement un tour d'horizon succinct, au cours duquel j'exposerai les quelques données réunies ici ou là sans avoir entrepris de recherche systématique. Nous démarrerons par quelques territoires demeurés français à ce jour, c'est-à-dire les Antilles, la Nouvelle-Calédonie et la Polynésie française, puis nous considérerons ceux qui sont devenus indépendants : les pays d'Afrique du Nord et de l'ancienne Indochine.

3.1.3.1. Les Antilles

Peuplées à l'origine de diverses ethnies amérindiennes, la Martinique et la Guadeloupe sont colonisées à partir du XVII^e siècle, mais ne deviennent des départements français à part entière que par la loi de départementalisation de 1946. Hauts-lieux de la traite des Noirs et de l'esclavage, elles sont largement peuplées de descendants d'esclaves africains, qui ont développé des créoles de base française, avec des apports de langues africaines et amérindiennes.

En Martinique, le chercheur Max Bélaïse m'a transmis quelques témoignages issus d'une enquête menée en 2017 par l'une de ses étudiantes, Bernadine Cadrot-Brival, par ailleurs enseignante en lycée professionnel. Les personnes interrogées sont trois hommes originaires du sud de l'île, qui ont grandi en milieu rural et ont été scolarisés dans les années 1960.

L'un d'entre eux, un conseiller principal d'éducation âgé de 62 ans au moment de la collecte, et donc né en 1954 ou 1955, décrit des châtiments corporels :

« Lorsque les enseignants nous surprenaient à parler le créole, ils nous mettaient, soit au fond de la classe à genoux sur deux grosses pierres, ou encore à genoux sur deux grosses pierres au milieu de la cour. Ainsi les autres élèves savaient que la punition était du fait d'avoir parlé créole. Il y a des professeurs qui brandissaient la cravache devant le visage des élèves. »

Les sanctions à genoux sont présentes également dans plusieurs exemples recueillis en France hexagonale et en Afrique subsaharienne, mais elles sont effectuées plutôt sur des

règles à l'arête tranchante, ou à même le sol, alors qu'ici les enfants doivent s'agenouiller sur des pierres.

Un autre témoin, cette fois un enseignant né en 1958 ou 1959, dépeint quant à lui une méthode à base de contrainte et d'incitation, mise en œuvre non par les enseignants mais par les parents :

« Ma mère était pauvre à ne pas avoir un sou. Et pourtant elle nous donnait un franc fictif en début de semaine pour nous inciter à parler le français, et à chaque fois, qu'elle nous surprenait à parler le créole, elle nous enlevait vingt centimes, et ce qui restait, elle nous le donnait le dimanche, ce qui nous donnait un peu de sous pour acheter soit un "frozen" ou un "floop", à partager en trois ou quatre, donc nous faisons des efforts pour parler le français. »

On peut supposer que l'adoption par les parents de ces techniques visant à empêcher leurs enfants de parler leur propre langue sont dues, en Martinique comme en de nombreux autres lieux, au désir profond de les voir bénéficier d'un avenir meilleur que le leur.

Le troisième témoignage émane d'un cadre né en 1956 ou 1957, qui décrit quant à lui une pratique qui rappelle le « symbole », même s'il ne cite pas ce terme :

« Lorsqu'on nous surprenait à parler le créole, les enseignants nous donnaient à chaque fois un jeton, et les jetons étaient récupérés à la fin de la semaine ; on recevait autant de coups de ceinture que le nombre de jetons capitalisés. »

La méthode décrite est proche de ce qui a été rapporté à de multiples reprises dans l'Hexagone, si ce n'est qu'ici l'objet, un jeton, ne circule pas d'un enfant à l'autre au gré des « erreurs linguistiques ». Il reste au contraire entre les mains des « fautifs », qui peuvent en recevoir plusieurs au fil de la semaine, et sont *in fine* punis autant de fois qu'ils ont parlé leur langue. Cette manière de châtier tous les contrevenants existait également en Bretagne et dans d'autres régions de l'Hexagone, comme nous l'avons vu, quand le maître remontait la file de tous ceux qui avaient porté le « symbole ».

Les informations contenues dans ces trois exemples rejoignent celles fournies dans un article paru en 1982 au sein du périodique *Antillas*. L'auteur, Thérèse Léotin, mentionne en effet aussi le port du jeton :

« Je me souviens des punitions et réprimandes liées au fait de s'exprimer en créole, du temps de mon enfance. Celui qui avait osé, c'était un brave, un major ou un mal-élevé – "an nèg-ti-band". Dans la classe circulait un jeton remis "au nèg maron" qui ne parlait pas français ; chacun surveillait celui qui parlait créole pour lui remettre ce fameux jeton et le dernier à l'avoir eu était puni le vendredi soir. Une malheureuse camarade qui avait dit "J'ai tombé" avait été la risée de la classe. »¹

Plusieurs thèmes déjà rencontrés ailleurs sont présents dans ce texte : le jeton qui circule de l'un à l'autre, les élèves qui s'épient, la punition au dernier porteur, les moqueries envers les enfants qui prononcent mal le français. Puis l'auteur évoque l'attitude de son père et de sa mère vis-à-vis de la langue :

« Chez mes parents aussi, le créole, je ne devais pas le parler, même pas en cachette. Mon père y veillait spécialement. Ma mère, de son côté, ne nous a jamais parlé que

¹ Thérèse Léotin, « Créole ce nouveau joujou », in *Antilla*, n° 31, 23 novembre 1982, pp. 32-33.

créole mais réclamait avec véhémence la réponse en français. (...) Je me demandais toujours : "Pourquoi parlent-ils créole et me l'interdisent-ils ?" ».

Ironiquement, c'est donc avec ses camarades d'école que Thérèse apprendra le créole. Ses parents, dont c'est pourtant la langue maternelle, défendent en effet à leur fille de le parler, selon un schéma similaire à celui des parents qui, en Bretagne, refusaient de transmettre le breton à leurs enfants dans les années 1960, 1970 et 1980.

Ancienne institutrice, l'auteur rapporte ensuite un épisode survenu dans l'école où elle enseignait, au début des années 1980 :

« Que voulait dire cette collègue d'école maternelle courroucée s'adressant à un enfant qui s'exprimait en créole (sur le coup l'enfant resta muet) : "Il parle un gros créole ! Qu'est-ce que cela veut dire, espèce de mal-élevé !" »

Dire que cela se passe en 1982 dans une école maternelle ! Étroitesse de vue, débilite, entêtement ? Alors que c'est la langue que ses parents parlent, c'est la langue que sa famille parle, c'est celle qu'il sait parler. C'est ce qu'il entend chez lui, autour de lui. Les grandes personnes seraient-elles aussi toutes des mal-élevées ? »

S'exprimer en créole est donc ici considéré comme impoli, et ce credo rappelle le précepte inscrit sur un tableau noir en Alsace : « Parlons français et soyons polis ! ». Dans le cas présent, l'élève qui parle en créole déclenche la colère de la maîtresse, qui s'en trouve offensée. Thérèse Léotin conclut en pointant les conséquences que peut entraîner cette diglossie sur le parcours scolaire des petits Martiniquais, de façon tout à fait identique à ce qui a été signalé en Afrique et en Bretagne :

« Il y a des enfants qui arrivent en classe et se taisent parce qu'on leur a dit un jour : "tais-toi, tu ne sais pas parler français". Ces enfants pourront difficilement apprendre à parler et à lire... »

Signalons aussi le témoignage d'une étudiante du sociolinguiste Michel Bert : cette jeune femme raconte avoir été punie à l'école privée pour avoir parlé en créole martiniquais vers 2010, et la sanction avait été de devoir se laver la bouche avec du savon. Elle ajoute que son oncle avait quant à lui été contraint de s'agenouiller sur des grains de sel, et qu'il en avait gardé des marques.

Ce ne sont là que quelques exemples et c'est bien peu pour décrire ce qui a pu se jouer en Martinique. Mais si ces témoignages ne peuvent assurément être généralisés en l'absence d'un plus grand nombre de documents, ils permettent de constater que des pratiques punitives et vexatoires ont bien été en usage dans les Antilles françaises, et ils ouvrent la porte à une étude plus approfondie sur le sujet.

3.1.3.2. L'Océanie

Nous aborderons ici deux territoires français d'Océanie, la Nouvelle-Calédonie et la Polynésie française, qui bénéficient toutes deux du statut de collectivité d'outre-mer, et jouissent donc d'une certaine autonomie. Ne disposant pas de collectes de témoignages pour ces îles, nous y examinerons plus en détail l'histoire de l'éducation, afin de mesurer si des méthodes coercitives d'implantation de la langue française ont pu y être appliquées.

3.1.3.2.1. Kanaky / Nouvelle-Calédonie

Le navigateur britannique Cook est le premier Européen à poser le pied sur la Grande-Terre, l'île principale de Nouvelle-Calédonie, et à entrer en contact avec les Kanaks, en 1774. Il est suivi de près par de nombreux bateaux français à la recherche de zones de pêche et d'opportunités commerciales. Mais c'est en 1853 que l'histoire de l'archipel prend un virage déterminant, quand Le contre-amiral Febvrier-Despointes prend possession de l'archipel en ces termes :

« Aujourd'hui 24 septembre 1853, à 3 heures de l'après-midi, en vertu des ordres de mon gouvernement, je prends officiellement possession au nom de l'empereur et pour la France, de l'île de Nouvelle-Calédonie et de ses dépendances, sur laquelle je fais arborer le pavillon national et je déclare à tous qu'à partir de ce jour, cette terre est française et propriété nationale. »¹

Cette appropriation est suivie, une vingtaine d'années plus tard, de l'implantation d'une administration coloniale et de contingents de militaires, qui s'octroient, avec violence, tous les pouvoirs sur les populations autochtones. Celles-ci sont dépossédées de leurs terres et, fait unique dans l'Empire colonial français, parquées dans des réserves, qui ne fermeront définitivement qu'en 1946.²

3.1.3.2.1.1. Un long chemin vers l'instruction et l'acquisition du français

On compte aujourd'hui 28 langues autochtones en Nouvelle-Calédonie, qui appartiennent toutes à la famille des langues austronésiennes et sont parlées par environ 70 000 personnes, sur un total d'environ 110 000 Kanaks³. Mais la langue véhiculaire est le français, langue officielle de la vie publique et de l'enseignement depuis 1863, parlée par 99% de la population de l'archipel⁴.

Les missionnaires commencent à s'installer dans les îles à partir de 1841. Ils sont, comme ailleurs, les premiers à fonder des écoles, où ils enseignent en différentes langues⁵ : en français sur la Grande-Terre (Pères Maristes⁶), en anglais aux îles Loyauté (évangélistes de

¹ Maurice-H Lenormand, « L'évolution politique des autochtones de la Nouvelle-Calédonie », in *Journal de la Société des Océanistes*, n° 9, 1953, p. 255.

² Jean-Claude Rivierre, « La colonisation et les langues en Nouvelle-Calédonie », in *Les Temps modernes*, n° 464, 1985, pp. 1691-1692 ; Marie Salaün, « L'enseignement de la langue française dans les écoles indigènes en Nouvelle-Calédonie (1863-1945) », in *Histoire de l'éducation*, n° 128, « L'enseignement dans l'empire colonial français (XIX^e-XX^e siècles) », 2010, p. 54.

³ Dans le recensement de l'ISEE (Institut de la statistique et des études économiques) de 2019, 111 860 personnes déclarent appartenir à la communauté kanak, contre 104 960 en 2014. Cf <https://www.isee.nc/population/recensement/communautes>. Consulté le 27 novembre 2021.

⁴ Isabelle Bril, « Les langues kanak de la Nouvelle-Calédonie », in Georg Kremnitz (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014, pp. 683-686.

⁵ Marie Salaün, « L'enseignement de la langue française dans les écoles indigènes en Nouvelle-Calédonie (1863-1945) », in *Histoire de l'éducation*, n° 128, « L'enseignement dans l'empire colonial français (XIX^e-XX^e siècles) », 2010, p. 59.

⁶ Les Maristes sont l'une des congrégations, fondée en 1816 à Lyon, de la Société de Marie.

la *London Missionary Society*) et surtout en langues locales¹. Qu'ils soient catholiques ou protestants, ces missionnaires apprennent en effet les langues des communautés où ils s'installent, mais selon des principes différents : les Maristes considèrent ceux qu'ils cherchent à évangéliser comme des païens « livrés au démon », et leur bilinguisme semble motivé par des raisons purement utilitaires² ; Les catéchistes protestants, quant à eux, sont souvent des Polynésiens, plus proches des Kanaks, et pour qui l'utilisation des langues n'est pas uniquement « circonstancielle ou imposée par la nécessité »³.

En 1863 le gouverneur Guillaïn prend un décret qui rend obligatoire l'usage du français dans les écoles. Les autorités coloniales sont en effet contrariées par le soutien apporté par les missions aux populations autochtones, contre les intérêts des colons, et veulent les mettre au pas⁴. Mais ce sont d'autres arguments qui sont mis en avant dans le *Moniteur de la Nouvelle-Calédonie*⁵ du 4 novembre 1866 :

« L'étude des idiomes calédoniens est formellement exclue [du] programme [des écoles]. L'Administration, dont la tâche principale est d'amener au plus tôt les indigènes à une assimilation si désirable pour le succès de la colonisation, ne pouvait imprudemment laisser développer par un enseignement méthodique, l'obstacle le plus sérieux à la fusion qu'elle se proposait, et dont l'effet eût été d'autant plus nuisible en Nouvelle-Calédonie qu'on y compte pas moins de quinze idiomes différents : aussi le Conseil fut-il unanime à voter cette exclusion.

(...) Les essais d'enseignement simultané du français et des idiomes calédoniens, tentés dans la colonie, présentent des inconvénients assez graves pour faire condamner le système. »⁶

Il semble cependant que cette volonté affichée d'intégrer les Kanaks par la langue française soit purement incantatoire. L'interdit linguistique dans les écoles des missions n'est en effet pas totalement suivi : l'instruction religieuse, notamment, est, de façon classique, donnée en langue locale⁷.

Des écoles « indigènes » publiques sont également créées à partir de 1884, où l'on veille, comme dans la plupart des établissements des colonies, à prodiguer un enseignement essentiellement utilitaire, en français. La scolarisation progresse : en 1884, le nombre d'enfants scolarisés⁸ s'élève en effet à 605 en écoles officielles et 803 en écoles privées, soit un total de 1435 élèves, sur une population kanak de 43 000 individus environ ; en 1890, ils

¹ On compte près d'une trentaine de langues kanak. Cf site de l'Académie des langues kanak : <https://www.alk.nc/aires-coutumieres>. Consulté le 27 novembre 2021.

² Jean-Claude Rivierre, *art. cit.*, p. 1697.

³ *Ibid.*, p. 1702.

⁴ Jean-Claude Rivierre, *art. cit.*, pp. 1693 et 1699 ; Marie Salaün, *art. cit.*, pp. 72 et 75.

⁵ Équivalent du *Journal officiel* actuel, le *Moniteur de la Nouvelle-Calédonie* prend la suite en 1862 du *Moniteur Impérial de la Nouvelle-Calédonie et Dépendances*.

⁶ *Moniteur de la Nouvelle-Calédonie*, 4 novembre 1866, aux Archives de la Nouvelle-Calédonie. Cité par Marie Salaün, *art. cit.*, p. 63.

⁷ Jean-Claude Rivierre, *art. cit.*, pp. 1693 et 1699.

⁸ Marie Salaün, *L'école indigène, Nouvelle-Calédonie, 1885-1945*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2005, p. 86.

sont 2 542, et en 1919 leur nombre s'élève à 4 300, alors que la population globale a régressé et est estimée à environ 27 000 en 1901¹.

Les effectifs d'enfants scolarisés allant croissant, la langue française commence également à s'étendre. L'administration coloniale insiste pour affirmer son autorité et interdit de nouveau les langues autochtones dans les écoles, en 1883, puis en 1923, ce qui tend à montrer qu'elle peine à imposer cette mesure. De fait, certains moniteurs « indigènes » des écoles publiques et certains missionnaires continuent à passer outre l'obligation d'enseigner uniquement en français jusqu'à la période de l'entre-deux guerres², comme en témoignent les échanges suivants entre le secrétaire général de l'administration et le président du Conseil général (qui représente les colons), en 1916, à l'occasion du vote des crédits accordés aux écoles :

« Le président : Je demande à l'Administration de tenir la main à ce que les écoles indigènes ne continuent pas à être une véritable plaisanterie, et à veiller, notamment, à ce que l'enseignement y soit donné en français. (...) »

Le secrétaire général : Les résultats déjà obtenus ne sont pas si mauvais qu'on le prétend et nombreux sont les indigènes qui savent lire, écrire et compter.

Le président : Le malheur est qu'ils apprennent à lire et à écrire en Lifou ou en Maré, mais non en français. Je ne saurais trop m'élever contre un système qui aboutit à ce que 9/10 des lettres expédiées par les tirailleurs indigènes sont écrites en dialecte canaque au lieu de l'être en français.

Le secrétaire général : Je vous assure que dans nos écoles on n'enseigne que le français et non les différents dialectes des tribus »³

Les faits sont donc attestés, même s'il est impossible de déterminer leur ampleur, aucun document ne permettant d'estimer le pourcentage des maîtres qui enseignent en langues kanak. On peut cependant supposer que les situations diffèrent, selon les îles, les écoles et les instituteurs, certains étant plus zélés que d'autres pour imposer le français.

Il faut quoi qu'il en soit attendre l'entre-deux-guerres pour que les langues autochtones disparaissent peu à peu de l'enseignement, tant confessionnel que public⁴. Le français s'étend et les missionnaires catholiques éprouvent de moins en moins la nécessité d'apprendre les langues locales, alors que l'Église protestante, en revanche, continue d'y recourir⁵.

Enfin, la situation des Kanaks évolue considérablement après la guerre : une ordonnance abolit le code de l'Indigénat en 1944 et ils acquièrent la nationalité française pleine et entière en 1946. Les années 1950 voient ensuite l'uniformisation du système éducatif, et l'imposition de la langue française passe du stade velléitaire à une application réelle⁶.

¹ Marie Salaün, *art. cit.*, 2010, p. 62, note de bas de page : « D'après les recensements consultables au Centre des Archives de la France d'Outre-mer, la population indigène passe d'environ 43 000 individus en 1887 à 27 000 en 1901. »

² Marie Salaün, *art. cit.*, 2010, p. 66.

³ Conseil général, 14 novembre 1916. Cité par Marie Salaün, *art. cit.*, 2010, p. 67.

⁴ Marie Salaün, *art. cit.*, 2010, pp. 75-76.

⁵ Jean-Claude Rivierre, *art. cit.*, pp. 1700-1701 et p. 1705.

⁶ Marie Salaün, *art. cit.*, 2010, p. 77.

3.1.3.2.1.2. Un interdit linguistique glottophage ?

D'après le recensement de 2019, effectué par l'ISEE¹, 75 853 personnes de plus de 14 ans parlent l'une ou l'autre des 28 langues calédoniennes autochtones encore en usage², sur les 111 860 personnes déclarant appartenir à la communauté kanak³. Ces locuteurs représentaient donc entre 65 et 70 % de la population autochtone, témoignant d'une vitalité remarquable que l'ethnologue Marie Salaün salue ainsi :

« Plus de cent cinquante ans de présence française ont fait du français la langue de communication entre toutes les communautés vivant dans l'archipel, mais ni le cantonnement ni les déplacements de population, ni l'absence de politique favorable aux langues autochtones, n'ont eu pour résultat de faire disparaître les langues parlées par les Kanak au moment de la prise de possession. »⁴

La question se pose donc de comprendre comment ces langues ont pu si bien résister alors qu'elles se trouvaient dans un environnement peu favorable, quand d'autres, en particulier les langues régionales de l'Hexagone, déclinaient drastiquement à la même période.

Selon Marie Salaün, le colonialisme n'a pas été « glottophage » en Nouvelle-Calédonie car il n'y a pas eu de la part des autorités françaises de volonté d'éradication, et la politique d'interdit linguistique a en réalité été velléitaire⁵. Cette position n'est pas le signe, pour autant, d'un généreux désir de prendre en compte les langues et cultures kanak. A l'inverse, elle s'expliquerait par le peu de considération que le pouvoir colonial y accordait, n'y voyant que des « idiomes » parlés par des « indigènes », décrits en 1886 par le *Moniteur de la Nouvelle-Calédonie* comme

« des populations qui n'ont jamais eu de littérature, dont le passé n'a d'autre histoire que des traditions orales remontant à peine à deux ou trois générations et portant le cachet de la superstition ou de la plus niaise crédulité »⁶.

Marie Salaün en déduit que « c'est sans doute parce que ces langues n'ont jamais été reconnues comme des langues, précisément, que l'administration ne s'est pas attachée à les faire disparaître »⁷.

Surtout, malgré l'intention déclarée de « civiliser » les peuples conquis, leur instruction ne figurait pas au rang des priorités dans les îles calédoniennes, loin s'en faut. Les taux de scolarisation sont certes importants⁸, mais en réalité, les établissements pour enfants autochtones dispensent un enseignement au rabais : ils bénéficient de crédits bien moindres

¹ Institut de la statistique et des études économiques, Nouvelle-Calédonie

² Voir Académie des Langues Kanak : <https://www.alk.nc/aires-coutumieres>. Consulté le 27 novembre 2021.

³ Cf site de l'ISEE : <https://www.isee.nc/population/recensement/communautes>. Consulté le 27 novembre 2021.

⁴ Marie Salaün, *art. cit.*, 2010, p. 55.

⁵ Marie Salaün, *art. cit.*, 2010, p. 56.

⁶ *Moniteur de la Nouvelle-Calédonie*, 4 novembre 1886, aux Archives de la Nouvelle-Calédonie. Cité par Marie Salaün, *art. cit.*, p. 64.

⁷ Marie Salaün, *art. cit.*, p. 62.

⁸ *Ibid.*, p. 60 : « Le ratio "effectifs scolaires/population indigène totale" est en effet le suivant en 1924 : 1 pour 90 en Indochine, 1 pour 447 en AOF, 1 pour 36 à Madagascar et 1 pour 9 en Nouvelle-Calédonie. »

que ceux accordés aux écoles européennes¹ et les instituteurs peuvent y enseigner sans diplôme. L'ethnolinguiste Jean-Claude Rivierre en conclut qu' « on ne cherchait visiblement pas à répandre l'instruction en milieu kanak »². Ici comme dans les autres colonies, on craint en effet qu'une éducation trop poussée, trop européenne, ne mène à une émancipation des populations locales, préjudiciable aux colons. Il faut ainsi attendre l'entre-deux-guerres pour que l'état d'esprit change et que l'on considère qu'une meilleure maîtrise du français par les « indigènes » pourrait être bénéfique pour les affaires des Blancs³.

Quant à savoir si cette nouvelle approche a généré des méthodes punitives et vexatoires envers les enfants, nous manquons malheureusement de documents pour le déterminer. Les archives officielles de la colonie, quand elles évoquent l'interdit linguistique, ne donnent aucun détail sur la manière dont il pouvait être mis en application⁴. Les informations à ce sujet seraient donc à rechercher plutôt du côté des anciens élèves, mais je n'ai pas trouvé de récits autobiographiques d'auteurs kanak racontant leur enfance et leur passage par l'école, du type de ceux que nous avons passés en revue dans différentes parties de l'Hexagone. Cela n'est guère surprenant si l'on considère le faible nombre de locuteurs (aux alentours de 40 000 avant la Seconde Guerre mondiale, et seulement 27 000 en 1901⁵), et le nombre limité d'écrivains parmi eux. Il ne reste par conséquent que les éventuels témoignages oraux, mais il ne semble pas qu'une collecte de cette nature ait été entreprise.

Je peux finalement citer uniquement deux mentions d'éventuelles pratiques coercitives : Jean-Claude Rivierre, tout d'abord, écrit dans un article de 1985 que

« Les langues vernaculaires furent interdites jusque dans les cours de récréation de ces écoles où beaucoup de jeunes Canaques firent l'expérience de l'humiliation et de l'échec. »⁶

Mais il n'en dit pas plus, ni sur la période où se produisaient ces vexations, ni sur leur nature, ni sur les écoles qui les pratiquaient. Cela étant, ce qu'il évoque ressemble fort à ce qui est décrit dans beaucoup de parties de l'Empire, tant au sein de l'Hexagone que sur les autres continents,

L'autre exemple tient en une ligne, au sein d'un article⁷ publié en 2014 dans le périodique *Construire les Loyautés*. On y dresse le portrait de Keciehni Wagada, né en 1930, qui raconte son expérience d'instituteur :

« Ceux qui réussissaient l'examen avaient une petite chance de continuer sur Nouméa et les autres, la grande majorité, restaient à la tribu pour travailler la terre avec les parents. On interdisait aux élèves de parler la langue à l'école. C'était le français qui primait. Aujourd'hui, par contre, il y a des leçons en langue nengone, drehu ou paici. »

¹ *Ibid.*, p. 60 : « La dépense par élève européen est six fois supérieure à la dépense par élève indigène en 1910, dix fois supérieure en 1925 et dix-huit fois supérieure en 1940. »

² Jean-Claude Rivierre, *art. cit.*, p. 1695.

³ Marie Salaün, *art. cit.*, p. 71.

⁴ *Ibid.*, p. 58 : « Dans le contexte néo-calédonien, les sources d'archives proprement "scolaires" brillent par leur absence ».

⁵ *Ibid.*, p. 62.

⁶ Jean-Claude Rivierre, *art. cit.*, p. 1694.

⁷ *Construire les Loyautés*, n° 154, Janvier à mars 2014. Accessible en ligne :

<https://www.fichier-pdf.fr/2014/08/08/cll154-site/preview/page/33/>. Consulté le 3 décembre 2021.

Il est donc possible que des méthodes punitives d'imposition du français aient eu cours au XX^e siècle, dans certaines écoles, par certains enseignants, mais seule une enquête approfondie sur le terrain pourrait le confirmer.

3.1.3.2.2. La Polynésie française

La Polynésie française est un ensemble de 118 îles dans le Pacifique Sud, dont la plus grande est Tahiti. Plusieurs langues autochtones y sont parlées, dont le tahitien, qui joue le rôle de *lingua franca* entre les différentes populations et compte le plus grand nombre de locuteurs. Pour ce qui est du statut de la langue, une décision de l'Assemblée territoriale en novembre 1980 énonçait que :

« La langue tahitienne est, conjointement avec la langue française, langue officielle du territoire de la Polynésie française »¹.

Mais dans les faits, le Conseil d'État a annulé en 2006 une disposition du règlement intérieur de l'Assemblée polynésienne qui autorisait les élus à s'exprimer « en langue française ou en langue tahitienne ou dans l'une des langues polynésiennes »². Le français demeure donc la seule langue officielle de Polynésie.

Le tahitien, comme les autres langues de l'archipel, connaît depuis le siècle dernier un déclin certain dû, ici comme ailleurs, à des facteurs historiques, et plus particulièrement à l'histoire de l'éducation³.

Au tout début du XIX^e siècle, une première alphabétisation prend place sur l'archipel, grâce à des missionnaires protestants de la *London Missionary Society* qui enseignent en langues locales. La Bible est traduite en 1838 et devient « le livre de chevet de tous les Tahitiens ». Puis l'archipel passe sous protectorat français en 1842 et les missionnaires anglais quittent l'archipel. La population tahitienne est déjà presque entièrement alphabétisée. Il est vrai qu'à l'époque le nombre d'autochtones est très réduit puisqu'à son niveau le plus bas, en 1857, il n'est plus que de 6 198 personnes.

A partir de 1860 sont créées des écoles publiques que les autorités confient d'abord, tout comme en Afrique occidentale, aux Frères de Ploërmel et aux Sœurs de Saint-Joseph de Cluny. La nouvelle règle dit que l'enseignement se fera en français, mais il semblerait que les frères et les sœurs aient eu recours partiellement aux langues maternelles des enfants pour

¹ Louise Peltzer, « Les langues de la Polynésie française », in Georg Kremnitz (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014, p. 711.

² Voir site du Conseil d'État : <https://www.conseil-etat.fr/actualites/actualites/langue-francaise> : « Le Conseil d'État a rappelé qu'il résulte du statut de la Polynésie française, issu de la loi organique du 27 février 2004, que le français est la langue officielle de la Polynésie française. Le tahitien et les autres langues polynésiennes sont reconnus afin de garantir l'identité et la diversité de la Polynésie française, et l'article 75-1 de la Constitution dispose que les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France. C'est toutefois l'usage du français qui s'impose aux personnes morales de droit public, notamment au sein de l'assemblée de la Polynésie française. ». Consulté le 3 décembre 2021.

³ Pour ce qui suit, voir Louise Peltzer, « Les langues de la Polynésie française », in Georg Kremnitz (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014, pp. 703-719 et Louise Pelzer, « Le cas du tahitien et des langues polynésiennes en Polynésie française », in *Trema* n° 31, Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier, 2009. Accessible en ligne : <https://journals.openedition.org/trema/971?lang=fr>. Consulté le 4 décembre 2021.

plus d'efficacité. La première école publique laïque ouvre quant à elle en 1879. Quant à savoir si les uns et les autres ont appliqué des méthodes coercitives pour empêcher les enfants de parler en langue maternelle, comme ils le faisaient dans les écoles d'Afrique subsaharienne, nous ne disposons pas d'éléments permettant de le déterminer.

L'archipel est ensuite totalement annexé par la France en 1880, sans devenir toutefois une colonie de peuplement, le territoire étant trop restreint. Dès lors, politique d'assimilation oblige, l'ordre d'enseigner uniquement en français est étendu à toutes les écoles publiques ou privées, et le tahitien y est formellement interdit. Malgré cela, les langues polynésiennes résistent bien dans un premier temps : la population est en effet répartie sur un ensemble de 76 îles éloignées des centres de décision de métropole, et la transmission se poursuit dans les familles, avec le soutien des écoles du dimanche des missionnaires, qui continuent d'alphabétiser les enfants dans leurs langues. Mais en 1904-1905, les écoles confessionnelles sont fermées en application de la loi sur la laïcisation et les langues autochtones sont totalement bannies des écoles.

Dans la seconde partie du XX^e siècle, plusieurs événements viennent modifier le cours de l'histoire : d'une part les Polynésiens passent du statut de « sujets indigènes » à celui de citoyens français en 1946, et d'autre part la décision du gouvernement, sous De Gaulle, en 1963, d'implanter là-bas le Centre d'Expérimentation nucléaire du Pacifique (C.E.P.) provoque un véritable séisme culturel. Les Polynésiens sont en effet embauchés en masse pour travailler au CEP et beaucoup d'hommes vivant dans les différentes îles quittent leurs communautés. Les familles suivent et s'installent à Papeete, où elles adoptent un mode de vie occidental. La maîtrise du français est obligatoire car c'est la langue de toute l'activité professionnelle, et un processus de francisation généralisée se met en place sur trois décennies, des années 1960 jusqu'à la fin des essais nucléaires en 1996¹.

Entre temps, la loi Deixonne, votée en 1951 pour plusieurs langues de métropole, a fini par s'appliquer dans les écoles de Polynésie et l'enseignement en tahitien a repris en 1982, un siècle après son interdiction. La loi statutaire de 1884 garantit cet enseignement en son article 90 du titre II :

« La langue tahitienne est une matière enseignée dans le cadre de l'horaire normal des écoles maternelles et primaires. Cet enseignement est organisé comme matière facultative et à option dans le second degré. (...)»².

Mais cette nouvelle réglementation vient un peu tard : bien qu'en position dominante vis-à-vis des autres langues de l'archipel, et malgré les efforts accomplis pour l'enseigner depuis quelques décennies, le tahitien est aujourd'hui en position difficile. Le français est en effet devenu la première langue familiale de près de 70 % de la population, selon le recensement de 2012³. Les linguistes Jean-Michel Charpentier et Alexandre François estiment d'ailleurs que leur situation actuelle est telle que « dans certains cas se pose même le problème de leur survie. »⁴

¹ Jean-Michel Charpentier et Alexandre François, *op. cit.*, pp. 57-58.

² Louise Pelzer, *art. cit.*, 3013, p. 712.

³ Jean-Michel Charpentier et Alexandre François, *Atlas Linguistique de la Polynésie Française — Linguistic Atlas of French Polynesia*, Mouton de Gruyter & Université de la Polynésie Française, Berlin, Papeete, 2015, p. 18.

⁴ *Ibid.*, p. 58.

Nous n'avons ni textes ni témoignages oraux sur l'imposition du français dans les écoles au XIX^e siècle en Polynésie, mais l'usage du « symbole » y est cependant attesté au XX^e siècle. Louise Peltzer l'évoque sous la forme d'un coquillage, en précisant que son usage était « laissé au libre arbitre de l'enseignant », puis elle décrit des punitions allant du nettoyage de la classe et de la cour à des copies de phrases telles que « Je ne dois pas parler tahitien »¹. On trouve un cas précis du recours au « symbole » dans un film documentaire réalisé par Cybèle Wisnewski-Plichart pour la chaîne de télévision Polynésie la 1^{ère}, et intitulé *Te Reo Tumu* (« La langue maternelle »)². Le journaliste bilingue Étienne Raapoto, né en 1951, raconte ainsi ses années d'école à Papeete :

« On te remettait un symbole. Alors le symbole c'est quoi ? C'est un petit coquillage, une porcelaine, et cette porcelaine, ben, on se garde bien de le montrer aux copains, et on met ça dans sa poche, on cache bien son symbole, et puis on pousse les autres à parler le tahitien. »

Il donne alors quelques exemples de phrases usuelles prononcées en langue maternelle pour piéger les camarades (« on va aller au magasin », « on va acheter quoi ? »), et il poursuit :

« Il vient de parler en tahitien, tu sors le symbole, "tu as parlé en tahitien !" ».

Le soir, les coupables recevaient leur lot de punitions :

« J'ai tout fait, j'aurai tout fait : les coups de règle sur les doigts, j'ai retiré des chewing-gums au couteau dans la cour, arraché les mauvaises herbes... »

Et, amer, il laisse éclater sa colère :

« on devenait, pratiquement, des mouchards. C'était de la délation (...) Mais quelle horreur. Mais tout le monde se souvient de ça, et encore aujourd'hui. C'est une horreur, c'est quelque chose qui ne devrait jamais avoir existé. »

Pourtant, lorsque la journaliste lui demande s'il a lui-même transmis la langue à ses enfants, il répond :

« Alors je vais être très franc. Non. Alors, je vais en choquer plus d'un. Non, je n'ai pas transmis ma langue à mes enfants. »

On trouve là, en ce seul exemple, des éléments récurrents dans les témoignages bretons : l'objet dérisoire (une coquille), la douleur et la colère induites par l'obligation de piéger et de dénoncer ses camarades, les coups de règle sur les doigts, et la collecte des chewing-gums dans la cour qui remplace celle des clous de sabots. On entend aussi que le poids de ce qui a été subi a été tel que, bien qu'étant aujourd'hui un défenseur de sa langue, il ne l'a pas transmise à ses enfants quand ils sont nés.

Il resterait à mettre sur pied une collecte plus large pour évaluer l'ampleur de ces pratiques et les cadrer dans le temps, mais il ne fait pas de doute qu'elles ont été appliquées pendant plusieurs décennies, au moins au XX^e siècle.

¹ Louise Peltzer, *art. cit.*, 2013, p. 710.

² Cybèle Wisnewski-Plichart, *Te Reo Tumu* (« La langue maternelle »), production Polynésie la 1^{ère}, 52 minutes, 2016. Accessible en ligne : <https://www.fifotahiti.com/movie/te-reo-tumu/>. Consulté le 30 avril 2020.

3.1.3.3. L'Afrique du Nord

Nous abordons à présent les territoires qui ont fait partie de l'empire français mais s'en sont libérés. En ce qui concerne l'Afrique, la zone subsaharienne ayant déjà été largement étudiée dans un chapitre précédent, nous nous concentrerons sur le Maghreb. Ma collecte y a été, pour le moins, très peu fructueuse. D'une part, je n'ai trouvé aucun texte, aucune autobiographie, qui évoque des pratiques telles que celles attestées en Afrique subsaharienne ou dans l'Hexagone ; d'autre part, lorsque j'ai sondé plusieurs chercheurs dans cette partie nord du continent, ils n'avaient jamais entendu parler du « symbole » ou du « signal » dans leur pays. Ce fait en lui-même mérite que l'on s'y attarde, en particulier en Algérie, plus soumise à la France car ayant statut de colonie, alors que la Tunisie et le Maroc étaient simplement des protectorats.

3.1.3.3.1. L'Algérie

3.1.3.3.1.1. Les témoignages

Mes sollicitations répétées dans divers réseaux ont fini par faire surgir deux témoignages, situés en Kabylie. Il semble donc que ces pratiques ont bien existé là-bas, mais qu'elles ont été l'exception plutôt que la règle.

Je dois l'un des exemples recueillis à Karim Salhi, enseignant-chercheur au département de langue et culture amazighes de l'université de Tizi-Ouzou, qui m'écrit en 2017 :

« J'ai eu une discussion avec un collègue qui est passé par l'école coloniale en Kabylie dans les années cinquante. Eh bien, figure-toi, il m'a parlé du symbole. Dans son école cela s'appelait "l'objet". Il s'agissait selon lui d'un objet appartenant à l'école et que les élèves se passaient dès que le porteur surprenait un camarade en train de parler en kabyle. L'objet en question pouvait être une gomme, une règle, un crayon... remis par le maître. »

Il s'agit bien là de la méthode telle qu'elle était appliquée ailleurs, et les accessoires cités sont également assez classiques.

L'autre témoignage vient d'une femme algérienne qui transmet une histoire racontée par son oncle, Chérif K., né en février 1937 au sein d'une famille citadine venue de Kabylie. Pendant la seconde guerre mondiale, comme beaucoup d'autres, ils reviennent au village. Chérif intègre ainsi l'école laïque de Béjaia¹ en 1943 ou 1944, et il y parle naturellement en kabyle. Mais, dès son premier jour dans l'établissement, un camarade lui dit « prends ça » en lui remettant un morceau de métal plus ou moins rectangulaire, de la taille d'une demi-main. Il est perplexe car personne ne lui explique pourquoi on lui a donné cet étrange accessoire. Puis les enfants rentrent tous en classe après la récréation, et le maître demande : « qui a la pile ? ». Chérif ne sait pas même de quoi il est question, mais tout le monde se retourne vers lui. Il

¹ Ou peut-être celle d'Akbou, près de Béjaia, l'informatrice était incertaine sur ce point.

comprend qu'il a été berné quand le maître lui explique qu'il ne faut parler que le français à l'école, même pendant la récréation, et qu'il lui inflige des coups sur les doigts.

L'informatrice précise que son oncle évoquait souvent cet épisode, mais que sa tante, née en 1941, avait fréquenté l'école Horluc, un établissement pour filles dans la ville de Béjaïa, à partir de 1948, et qu'elle n'avait rien expérimenté de tel. Ni elle, ni ses frères, ni leurs parents n'avaient connu, ou même entendu qui que ce soit d'autre dans leur entourage parler du recours à un objet punitif pour dissuader les enfants de parler leur langue maternelle. Le cas de l'oncle était donc unique dans leur environnement.

On note que le terme « symbole » n'apparaît pas du tout dans ces récits, bien que la pratique décrite soit tout à fait similaire. Un autre informateur, également kabyle, Salem Mezhoud¹, né dans les années 1950, se souvient quant à lui de l'interdit linguistique, et de punitions telles que des gifles ou des mises au coin pour les contrevenants, mais pas d'objets stigmatisants, alors qu'il existait un bonnet d'âne et un bout de bois portant l'inscription « âne » pour les mauvais élèves.

Il reste donc à expliquer l'extrême rareté des témoignages sur la méthode du « symbole » en Algérie, un fait étonnant si l'on considère qu'elle est très largement attestée dans l'Hexagone au nord et en Afrique subsaharienne au sud. Nous allons donc tenter de voir si l'histoire de l'éducation en Algérie permet de comprendre cette singularité.

3.1.3.3.1.2. L'assimilation jusqu'aux années 1880

Avant la conquête de 1830, il existait en Algérie un système éducatif tout à fait organisé et très lié à la religion, avec, d'une part, les *msids*, des écoles coraniques en arabe, et d'autre part les *midrashim*, pour les enfants juifs.

Les écoles musulmanes comprenaient trois niveaux : l'enseignement primaire, de six à dix ans, où l'on apprenait la lecture et l'écriture à travers le Coran ; puis l'enseignement secondaire, de dix à quinze ans, où l'on ajoutait la grammaire à l'étude du livre saint ; enfin, l'enseignement supérieur, prodigué dans des médersas ou dans des universités étrangères (Fès, Tunis, Le Caire), où étaient étudiées, en sept ans, cinq matières principales : la grammaire et la rhétorique, le droit, la théologie, les traditions concernant le prophète, l'arithmétique et l'astronomie².

Les résultats étaient comparables à ceux des écoles françaises puisque, selon des témoignages de militaires, le pourcentage de personnes de sexe masculin sachant lire et écrire était pratiquement le même, entre 30 à 40 %, de part et d'autre dans les années 1830. Mais l'occupation française vient tout bouleverser, et les écoles algériennes entament rapidement leur déclin : à Alger, de 1830 à 1850, le nombre d'élèves dans les *msids* de niveau élémentaire passe de 1350 à 350, et de 650 à 60 pour le niveau secondaire³.

¹ Chercheur et consultant au King's College de Londres.

² Antoine Léon, *Colonisation, enseignement et éducation*, L'Harmattan, Paris, 1991, pp. 90-91.

³ *Ibid.*, p. 92.

Puis vient la prise de possession du pays par la France. Caractérisée par le fait qu'il s'agit d'une colonisation de peuplement, elle attire non seulement des Français, mais également d'autres Européens (Espagnols, Italiens, Maltais, etc.), appâtés par les dons de terres que l'État s'approprie aux dépens des Algériens. Il faut donc enseigner la langue française tout à la fois aux autochtones et aux étrangers nouvellement arrivés. L'organisation scolaire visera ainsi dans un premier temps à assimiler toutes ces populations.

Pour autant, les langues et les religions locales ne sont pas exclues du nouveau système qui se met progressivement en place. A partir de 1836 sont en effet créées à Alger et Bône¹ quelques écoles juives-françaises et maures-françaises². Dans ces dernières, les cours consistent en quatre heures quotidiennes d'apprentissage de la langue coloniale, dirigées par un instituteur européen, et quatre heures de lecture du Coran, menées par un *taleb*³. Dès 1836 également, un enseignement d'arabe est donné au collège d'Alger⁴, et une chaire publique d'« arabe vulgaire »⁵ est mise sur pied⁶.

En métropole, un collège arabe est établi à Paris en 1839 par décision royale pour accueillir les fils de notables, dont on espère qu'ils seront ultérieurement utiles à la cause française⁷. Le ministre de l'Instruction publique Narcisse-Achille de Salvandy crée même, en 1846, une maîtrise spéciale d'« arabe vulgaire » dans les collèges de Marseille et de Montpellier⁸.

Quant aux écoles françaises en Algérie, elles se développent jusqu'à constituer, en 1848, un réseau de 98 établissements primaires répartis entre 40 écoles publiques laïques, 31 écoles congréganistes publiques et 27 écoles privées. Elles accueillent alors un total de 8 294 enfants. Encore faut-il préciser que ces écoliers sont très majoritairement européens, et que parmi eux on trouve seulement 51 « indigènes musulmans » (soit 0,9 %) et 319 « indigènes juifs » (5,7 %)⁹.

Devant ce peu d'appétence pour l'instruction à la française, les autorités décident, à partir de 1850, de mettre en œuvre plusieurs projets éducatifs plus ancrés dans la culture locale, dont des cours d'enseignement supérieur musulman au sein de trois mosquées, et une école supérieure musulmane dans chacune des trois provinces¹⁰. Des décrets instituent également un Collège Impérial arabe-français en 1857¹¹, puis en 1865 une École normale destinée à former, à Alger, des maîtres connaissant les langues et les usages du pays¹².

¹ Aujourd'hui Annaba.

² Antoine Léon, *op. cit.*, p. 98.

³ Étudiant en théologie islamique.

⁴ Antoine Léon, *op. cit.*, p. 107.

⁵ L'expression « arabe vulgaire » désignait à l'époque ce que l'on nomme aujourd'hui « arabe dialectal », c'est-à-dire l'arabe véhiculaire propre à chaque région/pays arabophone.

⁶ Antoine Léon, *op. cit.*, p. 102.

⁷ *Ibid.*, p. 100.

⁸ Archives Nationales, F17/4097 À F17/4099. Note datée du 1^{er} août 1848 sur l'enseignement de l'arabe dans le sud de la France et en Algérie. Cité par Antoine Léon, *op. cit.*, p. 103.

⁹ Antoine Léon, *op. cit.*, pp. 105 et 110.

¹⁰ *Ibid.*, p. 113.

¹¹ *Ibid.*, p. 132.

¹² *Ibid.*, p. 138.

Surtout, 39 écoles arabes-françaises sont créées entre 1850 et 1870 à travers l'Algérie¹, qui prennent en quelque sorte le relais des écoles maures-françaises, mais selon des modalités et des programmes différents. Dès 1851, on y compte 612 élèves (452 garçons et 160 filles), pour la plupart issus de milieux modestes. L'école est gratuite et la scolarité dure en moyenne trois ans. La classe est en arabe le matin, de 6h à 11h30, et en français l'après-midi, de 13h à 16h. Enfin, les fêtes catholiques, musulmanes et juives donnent lieu à congés².

L'objectif de ces écoles est donc de former les enfants dans les deux langues, à des fins que Jean Mirante, directeur des affaires indigènes de l'Algérie, présente ainsi :

« Nous nous rendîmes compte d'une double nécessité : faire apprendre aux Français, venus en Afrique, la langue des indigènes, faire apprendre aux indigènes la langue française. Et ceci parut tout de suite importer plus que cela. »³

Quant à Charles Solvet, haut-fonctionnaire et conseiller à la Cour Royale d'Alger, il justifie en 1846 la politique d'enseignement de l'arabe, en déclarant que, dans un premier temps, « nous sommes condamnés à aller au-devant des indigènes, à faire les premiers pas », condition nécessaire avant l'imposition de la langue et de la culture françaises⁴.

Dans un rapport adressé au Président de la République en 1851, les responsables du Ministère de la guerre sont sur la même ligne quand ils écrivent :

« Nous voulons amener les musulmans d'Algérie à une civilisation plus avancée, plus rapprochée de la nôtre, et pour cela, nous avons parfaitement raison de demander aux Français d'apprendre la langue arabe et aux Arabes d'apprendre la langue française »⁵.

En 1854, le préfet d'Alger va jusqu'à espérer que les écoles arabes-françaises seront des lieux de rencontres qui favoriseront les unions mixtes :

« Alors commence l'ère nouvelle de régénération. Si des mariages pouvaient être habilement ménagés entre nos jeunes gens et les jeunes filles de l'école musulmane, les efforts de l'Administration seraient complètement couronnés et le gouvernement recueillerait enfin le fruit des louables sacrifices qu'il ne cesse de s'imposer pour la civilisation du peuple arabe. »⁶

Le maître-mot est alors en effet « la fusion des races », que l'on atteindra en mettant en œuvre une politique assimilatrice. Ainsi, en 1867, le Gouverneur général Mac-Mahon demande aux préfets de scolariser « tous les enfants de la commune, sans distinction de race ni de religion » afin de réaliser « la fusion des populations d'origines et de races diverses qui habitent ce pays »⁷.

¹ *Ibid.*, p. 130.

² *Ibid.*, p. 123.

³ Jean Mirante, « L'oeuvre française pour l'enseignement des indigènes en Algérie de 1830 à 1930 », in *Cahiers du centenaire de l'Algérie*, livret XI, Alger, 1930, p.74. Cité par Dalila Morsly, « Les écoles arabo-françaises dans l'Algérie colonisée », in Danielle Omer et Frédéric Tupin (dir.), *Éducatons plurilingues. L'aire francophone entre héritages et innovations*, PUR, Rennes, 2013, p. 139.

⁴ Archives des outre-mer, F80/1732, Rapport de Charles Sauvet au Bureau d'administration du collège d'Alger, 18 avril et 6 juillet 1846. Cité par Antoine Léon, *op. cit.*, pp. 102-103.

⁵ Cité par Dalila Morsly, *art. cit.*, p. 139.

⁶ Archives des outre-mer, F80/1573, Lettre du préfet d'Alger au Gouverneur général, 22 février 1854. Cité par Antoine Léon, *op. cit.*, p. 125.

⁷ Archives des outre-mer, F80/1732, Circulaire du Gouverneur général Mac-Mahon adressée aux préfets le 14 octobre 1867. Cité par Antoine Léon, *op. cit.*, p. 142.

Cette philosophie de l'unification par l'éducation ne doit cependant pas être vue comme l'expression d'une pensée humaniste, mais plutôt comme une stratégie passant par ce que l'on pourrait aujourd'hui qualifier de *soft power*. En effet, Léon Roches, collaborateur de Bugeaud, le Gouverneur général de l'Algérie, écrivait dans une lettre de 1844 qu'il fallait

« assimiler, par l'éducation, un certain nombre de jeunes Arabes, afin de nous en servir comme intermédiaires entre nous et leurs coreligionnaires et de confier à ceux qui s'en rendent dignes quelques-uns des postes de gouvernement de ce pays. »¹

Le collège arabe de Paris, où sont éduqués les fils de notables algériens, en est la parfaite illustration, comme le montre cette note du ministère de la Guerre de 1846 :

« En élevant en France de jeunes enfants choisis parmi les familles influentes de l'Algérie, en les appelant à Paris au centre même de la civilisation et des arts, où tout doit frapper leur imagination, et leur donner une grande opinion de notre pays, il est évident que le gouvernement forme une pépinière d'hommes utiles qui, à leur retour dans leur patrie, raconteront ce qu'ils auront vu, ce que nous sommes réellement, qui établiront entre la population indigène et nous des liens nouveaux dont il ne nous restera plus qu'à savoir nous servir pour la dominer, qui rapporteront enfin dans leur pays des connaissances utiles dont leurs compatriotes ne possèdent pas même la première idée. »²

Le but de cette éducation dans les deux langues est donc double. D'une part, l'enseignement du français a, en Algérie comme dans les autres colonies, un but tout à fait utilitaire, qui est de former des personnels utiles à l'entreprise coloniale ou, comme le définit la sociologue Fanny Colonna, de « produire un groupe d'intermédiaires entre la société dominante et la société dominée »³.

Ensuite, même si l'école fait une place à l'arabe, il s'agit bien toujours, *in fine*, d'imposer la « civilisation » et la langue françaises en y convertissant d'abord les élites, via un bilinguisme dont l'universitaire Dalila Morsly estime qu'il est en trompe-l'œil :

« Le bilinguisme projeté est plutôt un bilinguisme inégal et transitoire qui doit instaurer, à plus ou moins long terme, la suprématie du français sur l'arabe, et hisser les indigènes vers la civilisation française. »⁴

Certains expriment toutefois une certaine méfiance vis-à-vis de cette politique éducative, dont ils estiment qu'elle peut être à double tranchant. Ainsi le ministre de la Guerre met-il en garde contre une instruction qui peut être « un moyen si puissant d'influence entre nos mains » ou « une arme que nous aurions tournée contre nous »⁵.

Quoi qu'il en soit, et quels qu'en aient été les objectifs véritables, on constate que cette approche linguistique est radicalement différente de ce que nous avons observé au Sénégal.

¹ Cité par Antoine Léon, *op. cit.*, p. 111.

² Archives nationales d'outre-mer, F80/1572. Note du 12 janvier 1846, émanant du ministère de la Guerre, au sujet de l'éducation des jeunes indigènes en France. Cité par Antoine Léon, *op. cit.*, p. 100.

³ Fanny Colonna, *Instituteurs algériens 1883-1939*, FNSP, Paris, 1975, p. 10

⁴ Dalila Morsly, *art. cit.*, p. 139.

⁵ Archives des outre-mer, F80/1572, Lettre du ministre de la Guerre au Gouverneur général, 24 octobre 1850. Cité par Antoine Léon, *op. cit.*, p. 118.

L'appréciation des cultures autochtones l'est tout autant : Napoléon III est en effet arabophile et estime être « aussi bien l'empereur des Arabes que l'Empereur des Français »¹. Cette divergence d'appréciation tient à plusieurs facteurs : tout d'abord, l'arabe est une langue transnationale, parlée par des dizaines de millions de locuteurs² à travers l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient ; il est donc alors plus puissant numériquement que le français, et bien plus influent géopolitiquement que ne peuvent l'être les langues africaines moins répandues, au sud du Sahara. Ensuite, il est en mesure de rivaliser avec le français en tant que langue littéraire et « de civilisation », et peut donc susciter un certain attrait ; à l'inverse, les langues autochtones d'Afrique subsaharienne sont considérées par la majorité des Occidentaux comme des modes d'expression « barbares », qui ne présentent à leurs yeux que peu d'intérêt car, étant en majeure partie orales, elles ne peuvent revendiquer des œuvres écrites prestigieuses. Nous avons d'ailleurs vu que Charles Solvet évoquait « l'ancienne civilisation arabe », utilisant un terme que l'on ne trouve guère dans les rapports et les échanges de courriers relatifs à l'A.-O.F ou l'A.E-F. L'arabe est, enfin, le véhicule d'une religion importante, avec laquelle il faut compter.

La puissance coloniale préfère donc passer par une tentative de séduction et de ralliement, en cette période de campagnes de « pacification »³, plutôt que de s'opposer frontalement à la société algérienne sur les plans culturel, religieux et linguistique. Il ne serait, dès lors, pas pertinent d'interdire l'arabe dans les écoles et, de fait, il est même enseigné dans certains établissements.

Pour ce qui est du versant confessionnel de l'éducation, nous avons vu que, dans l'Hexagone et en Afrique subsaharienne, les ecclésiastiques ont appliqué les mêmes méthodes que les instituteurs laïcs. En Algérie comme en métropole, beaucoup d'écoles, y compris publiques, sont tenues par diverses congrégations : les Frères des écoles chrétiennes et les Frères de Saint-Joseph du Mans, autorisés à fonder des établissements en 1842 et 1843, mais aussi les jésuites, puis la Société des Pères blancs, fondée en 1868 à Alger⁴ et très présente en Kabylie. La politique recommandée par les autorités religieuses est de s'adapter aux populations locales, y compris sur le plan linguistique. Nous avons déjà évoqué en première partie de cet ouvrage le cardinal Lavigerie, qui encourageait ainsi les missionnaires en partance en 1873 :

« Je vous ordonne de parler entre vous le kabyle et l'arabe, et jamais le français, et même de ne pas vous servir d'interprètes avec les indigènes »⁵.

De fait, un fonctionnaire de l'Enseignement primaire, Stanislas Le Bourgeois, indique en 1880 dans un rapport sur les Aït Menguellet⁶ que :

« Les missionnaires connaissent à fond la langue kabyle. Ils ont adopté à peu près le costume des indigènes. Ils excitent l'émulation de leurs élèves en leur donnant des bons

¹ Antoine Léon, *op. cit.*, p. 116.

² Il est aujourd'hui estimé que l'arabe est parlé par 315 à 375 millions de personnes à travers le monde.

³ Le terme « pacification » est un terme spécieux qui désigne des campagnes militaires visant à maîtriser les rébellions en contexte colonial.

⁴ La fondation de la Société des Pères blancs est due au cardinal Lavigerie.

⁵ Roger Heremans, *L'éducation dans les missions des Pères Blancs en Afrique centrale (1879-1914)*, éd. Neuwelaerts, Bruxelles, 1983, p. 59. Cité par Antoine Léon, *op. cit.*, p. 65.

⁶ Confédération de quatre grands groupes kabyles.

points qui représentent une valeur de quelques centimes, et en échange desquels ils leur distribuent ensuite des chéchias, des burnous et autres objets utiles. Ils fournissent aussi aux parents la plupart des remèdes que les Sœurs de Saint-Vincent de Paul ont ordinairement à leur disposition. C'est ainsi que les missionnaires d'Afrique ont pu se faire accepter. »¹

On le voit, la consigne est ici de s'intégrer et de parler les langues locales, afin de conquérir les cœurs. Il n'est donc pas question de sanctionner l'usage de l'arabe ou du kabyle dans les écoles confessionnelles, pas plus que dans les écoles laïques.

Toujours en Kabylie, il est projeté, en 1880, de créer un véritable réseau d'écoles publiques, encore basées sur le principe de l'assimilation. Partant de la présomption selon laquelle « la grande Kabylie est la mieux préparée à l'assimilation par le caractère, les mœurs et les coutumes de ses habitants »², Jules Ferry décide en effet la création de ces écoles dites « ministérielles », qu'il conçoit comme un coup d'essai préalable à une généralisation à travers le pays. L'expérience démarre finalement en 1884 avec quatre écoles primaires. Les maîtres sont français mais ils doivent connaître la langue kabyle, qui leur est enseignée à l'École Normale de Fort-National. Les premiers résultats sont bons, au point que certains journaux s'inquiètent de l'avenir de « ces Kabyles qui fréquentent trop les écoles, apprennent trop bien et trop vite ». Mais ces établissements font rapidement face à une certaine opposition, en particulier de la part des communes, à qui l'on demande de financer la construction des bâtiments, et un terme est mis à l'expérience dès 1887³.

Mentionnons enfin que des arrêtés ministériels sont pris entre 1882 et 1887, qui instaurent plusieurs diplômes relatifs aux langues algériennes : un brevet de langue arabe en 1882, un brevet de langue kabyle en 1885 et un diplôme de dialectes berbères en 1887⁴.

3.1.3.3.1.3. La ségrégation après 1880

Des années 1850 aux années 1880, l'enseignement était organisé selon trois voies principales⁵ :

- l'enseignement musulman avec les écoles coraniques et les médersas ;
- les écoles arabes-françaises ;
- les écoles européennes, qui accueillaient une très faible minorité d'élèves « indigènes » destinés à constituer une certaine élite locale.

Puis le système entier connaît une profonde transformation à partir des années 1880. En France, la Troisième République est en place et institue le « Code de l'Indigénat » en 1881, qui sera maintenu jusqu'en 1946. Sur le plan de l'éducation, les lois Jules Ferry de 1881 et 1882, qui rendent l'école gratuite et obligatoire, sont transposées en Algérie par un décret pris en 1883, mais ces mesures ne seront en réalité appliquées qu'aux enfants européens.

¹ Rapport établi en 1880 par Stanislas Le Bourgeois, cité par Antoine Léon, *op. cit.*, p. 149.

² Lettre de Jules Ferry, 11 octobre 1880, citée par Antoine Léon, *op. cit.*, p. 157.

³ Antoine Léon, *op. cit.*, pp. 157-161.

⁴ *Ibid.*, p. 173.

⁵ *Ibid.*, p. 119.

Les décrets de 1883 et 1892 donnent surtout de nouvelles orientations concernant les modalités de l'instruction des populations autochtones. L'organisation des études sera désormais caractérisée par son côté ségrégué, alors que la tendance était jusqu'alors plutôt assimilatrice¹.

Les écoles arabes-françaises, en déclin depuis les années 1870, sont ainsi officiellement remplacées par de nouvelles structures, spécialement conçues pour les « indigènes », qui préparent les enfants à un certificat d'études spécifique, sous la houlette d'instituteurs formés dans des écoles normales qui leur sont également réservées². L'enseignement de l'arabe est abandonné dans ces écoles primaires et le français s'y apprend par la méthode directe. Pour le reste, les matières étudiées font une large place à l'agriculture et aux travaux manuels, selon un cursus foncièrement différent de celui des écoles de métropole³.

Un autre Plan d'études est mis sur pied en 1898, qui restera en application pendant un demi-siècle. L'aspect utilitaire de la formation y est confirmé, mais une place est de nouveau faite, temporairement, aux langues « indigènes », à raison de 2h30 par semaine en CP, CE et CM. Quant au français, il bénéficie certes d'un nombre d'heures d'enseignement important (15h en CP, 11h30 en CE et 5h30 en CM⁴), mais cet apprentissage est limité à « la langue usuelle, réduite à l'expression de quelques connaissances élémentaires et de quelques idées d'ordre pratique ou d'ordre éducatif »⁵. Les objectifs de l'école tels que décrits dans ce plan sont en effet de « faire des hommes honnêtes, éclairés, prévoyants, amis du travail, disposés à se rapprocher de nous par l'usage de notre langue », et ce faisant de former « aux travaux des champs ou de l'atelier », et non pas d'orienter les élèves « vers les emplois publics »⁶.

L'important est donc, ici comme en Afrique subsaharienne, de préparer les populations pour satisfaire à bon marché les besoins de la métropole et des colons. Pourtant, une certaine opposition à la scolarisation des « indigènes » est toujours présente, comme en témoigne cet article paru dans *Le petit colon* en 1892, qui dit qu'« au lieu de jeter des millions par les fenêtres », on devrait donner la priorité à la scolarisation des enfants européens et à la construction d'infrastructures telles que routes et chemins de fer⁷. D'autre part, la crainte est grande que tous ces « indigènes » qui auront reçu une instruction française ne se retournent un jour contre la puissance coloniale⁸. Le congrès des colons de 1908 considère même que « l'instruction des indigènes fait courir à l'Algérie un véritable péril, [et émet le vœu] que l'instruction primaire des indigènes soit supprimée. »⁹

¹ *Ibid.*, p. 130.

² Antoine Léon, *op. cit.*, pp. 161-162.

³ *Ibid.*, pp. 166 et 178.

⁴ Linda Lehmil, « L'édification d'un enseignement pour les indigènes : Madagascar et l'Algérie dans l'Empire français », in *Labyrinthe*, n° 24, « Faut-il être postcolonial ? », 2006, p. 108.

⁵ Antoine Léon, *op. cit.*, pp. 167 et 178.

⁶ Centre d'archives d'outre-mer B. 3058, Plan d'études et programmes de l'enseignement primaire des indigènes en Algérie (août 1898), Alger, typographie Adolphe Jourdan, 1900, p. 5. Cité par Linda Lehmil, *art. cit.*, p. 106.

⁷ *Le petit colon*, 6 mai 1892. Cité par Antoine Léon, *op. cit.*, p. 165.

⁸ Antoine Léon, *op. cit.*, p. 167.

⁹ Hélène Bracco, « La guerre d'Algérie (1954-1962) au regard de l'opinion française », in *CEELAAN, Revue du Centre d'Études des Littératures d'Afrique du Nord, Algérie : guerres, mémoire, représentations*, Volume 3, n° 1-2, 2004, pp. 24-38. Cité par El-Djamhouria Slimani-Aït-Saada, « L'institution du français dans la plaine du Chélif : aspects historiques et didactiques » in Dalila

La politique ségrégative passe un nouveau cap entre 1908 et 1914, lorsque sont créées en masse des « écoles auxiliaires » qui doivent permettre de scolariser, à terme, tous les enfants algériens de sexe masculin. Mais ces écoles sont réputées « au rabais » et, de fait, les crédits affectés à l'enseignement des « indigènes » sont à l'époque quatre fois inférieurs à ceux affectés aux écoles européennes, pour une population six ou sept fois moindre. L'expérience prend fin lorsque démarre la Première Guerre mondiale¹.

Aucune amélioration n'intervient après le conflit : la ségrégation demeure, à cause, notamment, « de la répugnance que les Européens manifestent en voyant leurs enfants sur les mêmes bancs que les indigènes »².

Sur le plan quantitatif, le bilan est mitigé : le nombre d'élèves algériens a certes été multiplié par dix en 30 ans, passant de 4 083 en 1883 à 45 929 en 1914, mais ils représentent alors seulement 5 % des enfants en âge d'être scolarisés. Entre les deux guerres mondiales, les effectifs augmentent encore, puisque ce pourcentage passe à 8,7 % en 1937 et que l'on dénombre 114 000 écoliers en 1939-1940³. Mais beaucoup de parents continuent en réalité d'envoyer leurs enfants à l'école musulmane, où l'on compte 50 000 élèves dans 3 150 établissements coraniques traditionnels en 1938, et 3 000 dans le réseau des 70 écoles réformistes en 1934-1935⁴.

Les années qui suivent la Seconde Guerre mondiale sont celles d'un nouveau changement d'orientation, avec la loi du 20 septembre 1947, qui donne un statut officiel à la langue arabe. Son enseignement, qui avait progressivement disparu des écoles au début du siècle, est institué de manière pérenne à tous les niveaux du système par un arrêté de juin 1948. Il sera présent, tant dans sa forme dialectale que littéraire, dans les collèges et les lycées, et plusieurs chaires de civilisation et de philosophie musulmanes seront créées dans les universités⁵. D'autre part, la loi de 1947 prévoit que tous les Algériens seront citoyens français, et il est finalement mis un terme en 1949 à la ségrégation des enfants européens et « indigènes » à l'école⁶.

On note cependant que, malgré ces avancées, les deux témoignages faisant état du port d'un objet stigmatisant, ainsi que celui évoquant des punitions, datent précisément de cette période de l'après-guerre et sont tous situés en Kabylie, ce qui confirme la singularité de ce territoire.

La façon dont la question scolaire a été traitée dans cette partie de l'Empire colonial français est donc, sur certains points, différente de la manière dont elle a été abordée en Afrique subsaharienne. Les objectifs étaient certes similaires (former suffisamment d'intermédiaires pour les besoins de la France et des colons, sans qu'ils accèdent pour autant à un niveau

Morsly (dir.), *L'enseignement du français en colonies, expériences inaugurales dans l'enseignement primaire*, L'Harmattan, 2010, p. 84.

¹ Antoine Léon, *op. cit.*, pp. 156, 168 et 170.

² *La Voix des Humbles*, 1925, n° 40, p. 19. Cité par Antoine Léon, *op. cit.*, pp. 197-198.

³ Antoine Léon, *op. cit.*, pp. 170 et 197.

⁴ Antoine Léon, *op. cit.*, p. 205.

⁵ Archives Nationales, F17/17788, Rapports d'inspection générale (1953-1954). Cité par Antoine Léon, *op. cit.*, p. 234.

⁶ P. Bernard et F. Redon, *L'Algérie. Histoire. Colonisation. Géographie. Administration*, Cours supérieur de l'enseignement primaire, Alger, J. Carbonel, 1949. Cité par Antoine Léon, *op. cit.*, p. 204.

suffisant pour sortir de leur condition de dominés), mais l'approche et les méthodes appliquées n'ont pas été les mêmes sur le plan linguistique.

Nous avons en effet observé que les pratiques coercitives de type « symbole », visant à imposer le français dans les écoles, semblent avoir été très rares en Algérie, puisque mes recherches de témoins n'ont abouti qu'à deux exemples tardifs (l'un remontant aux années 1940 et l'autre aux années 1950), situés uniquement en Kabylie, et la très grande majorité des personnes consultées n'avaient même jamais entendu parler de cette méthode. De surcroît, on ne trouve pas de textes indiquant une quelconque interdiction linguistique, comme c'était le cas en Afrique subsaharienne où, par exemple, des arrêtés de 1912 et 1913 spécifient qu'« il est interdit aux maîtres de se servir avec leurs élèves des idiomes du pays »¹ et que « les dialectes locaux sont rigoureusement interdits »².

Nous devons en déduire qu'il n'y a probablement pas eu dans ce pays du Maghreb de modes d'apprentissage du français passant par la coercition, l'humiliation et la délation systématiques. Durant la période de politique assimilatrice, une large place était même faite à l'arabe et au kabyle dans les écoles, à parts égales durant plusieurs décennies. Ensuite, quand l'organisation scolaire est devenue ségrégative, l'arabe n'a été que peu enseigné, mais rien ne montre qu'il ait été réprimé. L'École normale imposait même son apprentissage aux étudiants européens³ et des diplômes existaient pour l'arabe et le kabyle à l'université.

3.1.3.3.2. Le reste du Maghreb

La collecte de témoignages au Maroc et en Tunisie, qui avaient le statut de protectorat et étaient donc plus autonomes que l'Algérie, n'a guère été plus concluante : personne, y compris dans des cercles de linguistes et sociolinguistes, n'a pu me donner d'exemples de pratiques punitives de type « symbole » en milieu scolaire. Cela n'indique bien entendu en aucun cas que de telles méthodes n'aient jamais existé, mais si elles ont été en application, elles étaient, là encore, probablement plutôt des exceptions.

Signalons par ailleurs qu'en Tunisie, le premier directeur de l'Instruction publique, nommé en 1883, est Louis Machuel (1848-1922), un Français né et scolarisé en Algérie, qui connaît l'arabe parlé et l'arabe écrit, et a même fréquenté l'école coranique. Chargé de structurer l'enseignement dans le protectorat, son autorité s'étend tout à la fois sur les écoles musulmanes, les écoles privées et les écoles publiques, laïques et congréganistes⁴.

Fervent défenseur d'une politique coloniale reposant sur la connaissance de la langue et de la culture de « l'indigène », il crée dès 1884 une chaire de langue et littérature arabe. Il met surtout sur pied un système éducatif très inclusif, qui vise à faire communiquer le monde des

¹ Arrêté n°1633 du 2 novembre 1912 réorganisant le service de l'Enseignement dans la colonie du Haut-Sénégal et Niger, cité par Denis Turcotte, *Lois, règlements et textes administratifs sur l'usage des langues en AOF, 1826-1959*, Presses de l'Université Laval, Québec, 1983, p. 65.

² Arrêté n°302 du 28 février 1913 réorganisant l'École supérieure professionnelle Pinet-Laprade, article 45, cité par Denis Turcotte, *op. cit.*, p. 67.

³ Antoine Léon, *op. cit.*, pp. 206-207.

⁴ Rafika Amri-Abbes, « Statut des langues en contact dans la méthode bilingue de Louis Machuel », in Dalila Morsly (dir.), *L'enseignement du français en colonies, expériences inaugurales dans l'enseignement primaire*, L'Harmattan, 2010, pp. 177-178.

colons et celui des autochtones : d'une part, les enfants des deux origines sont rassemblés dans les mêmes structures scolaires et suivent les mêmes cours ; d'autre part les petits Français doivent apprendre l'arabe et les petits Tunisiens le français, dans les villages de l'intérieur comme en milieu urbain. Il prend ainsi en 1890 un arrêté qui généralise l'enseignement de l'arabe parlé dans toutes les écoles françaises du protectorat.

Machuel décrit ainsi sa vision dans un rapport de la commission de l'étude des programmes et des méthodes de l'enseignement primaire :

« L'enseignement de la langue française doit occuper une place prépondérante dans notre programme quelle que soit l'origine de nos élèves. Mais si notre population scolaire est formée d'indigènes, c'est alors l'enseignement principal et central sans lequel aucun autre n'est possible. »¹

On comprend entre les lignes que le but ultime reste l'acquisition du français par les Tunisiens, selon une politique d'assimilation dont Rafika Amri-Abbes définit ainsi les tenants et les aboutissants :

« En somme, les moyens mis en œuvre par L. Machuel pour l'enseignement de l'arabe à tous les niveaux, pour le maintien de cette langue et pour sa modernisation, sont indéniables. Mais il n'en demeure pas moins que toute cette action s'inscrit dans le cadre d'une politique coloniale dont l'objectif à moyen ou à long terme est et demeure le développement de l'influence française dans cette colonie, lequel développement ne peut se faire que par l'expansion de la langue et de la culture françaises. (...) Le recours à la langue maternelle de l'indigène n'est qu'un appui pédagogique au service de l'enseignement de la langue française à laquelle sont réservées vingt et une heures de cours, par semaine, au primaire, contre neuf heures seulement à la langue arabe. »²

Même s'il n'y a pas parité horaire dans l'étude de l'une et l'autre langues au sein des écoles coloniales de Tunisie, l'on observe que l'arabe est bel et bien enseigné, et qu'il n'est donc pas question de le proscrire. On observe que dans le même temps, en France hexagonale, le français est l'unique langue d'enseignement et les langues régionales sont même interdites à l'école, sous peine de sanctions.

Citons aussi, pour terminer notre tour de l'Afrique du Nord, un pays qui n'a jamais été colonisé par la France, l'Égypte, mais qui a pu imposer le français dans certaines écoles entre le milieu du XIX^e et le milieu du XX^e siècle.

Bien qu'ayant été pendant des décennies sous domination britannique, la langue française s'y est en effet installée et développée à partir du XIX^e siècle, pour des raisons qui tiennent à la fois à des contributions techniques (tout particulièrement une part importante dans la conception et la réalisation du canal de Suez), économiques (la présence de nombreux comptoirs), scientifiques et historiques (le déchiffrement des hiéroglyphes par Champollion en 1822). Le français pèse alors également sur le plan juridique (c'est la langue des tribunaux mixtes) et il est considéré comme étant la langue des affaires. Cette position dominante dans certains secteurs clefs lui a permis de s'implanter solidement dans certaines classes de la

¹ Louis Machuel, 1909, cité par Rafika Amri-Abbes, *art. cit.*, p. 188.

² Rafika Amri-Abbes, *art. cit.*, pp. 186-187.

société égyptienne et d'être perçue comme une sorte de *lingua franca* de l'élite. On compte ainsi environ 50 000 francophones au Caire dans l'entre-deux-guerres¹.

Les écoles participent grandement à la propagation de la langue, notamment les établissements congréganistes, qui accueillent entre 20 000 et 35 000 élèves chaque année dans les décennies 1920-1930². Dans sa thèse sur ces écoles bilingues français-arabe en Égypte, Marjorie Pégourié-Khellef précise que tous les enseignements y étaient prodigués en français, et elle mentionne les méthodes en usage pour contraindre les enfants à parler uniquement en cette langue :

« Des règles très strictes imposaient la langue française dans les interactions au sein de l'école. D'anciens élèves témoignent des punitions (bonnet d'âne, donner un sou, etc.) pour ceux qui étaient surpris à parler arabe dans l'établissement. »³

Nous ne disposons malheureusement pas de plus de détails, mais on peut supposer que ces pratiques ont été importées de l'Hexagone par les congrégations, qui y avaient déjà recours là-bas pour imposer le français au détriment des langues régionales. On note cependant que seules des sanctions sont mentionnées, sans qu'il ne soit question de « symbole ».

3.1.3.4. L'Indochine

L'Indochine française est un conglomérat de territoires correspondant aujourd'hui au Vietnam, au Cambodge et au Laos, conquis à partir de 1858, et organisés selon des statuts différents⁴. Ils recouvrent leur indépendance en 1954.

Je n'y ai trouvé aucune trace de pratiques coercitives de type « symbole » pour imposer le français dans les écoles durant la période coloniale, mais n'ayant pas la capacité de mener là-bas une étude sur ce sujet, je ne peux bien entendu en déduire que de telles méthodes n'y ont pas existé. L'histoire montre cependant qu'il n'y a pas eu dans ces territoires de volonté d'écraser les langues autochtones au profit de la langue française.

Pour comprendre la façon dont le problème linguistique a été abordé dans cette partie de l'empire, il nous faut, comme en Afrique, prendre en considération la question raciale. Les populations asiatiques et maghrébines sont en effet jugées supérieures à celles d'Afrique Subsaharienne, selon des critères tels qu'ils ont été exposés en première partie de cette thèse : les Africains du Nord étaient perçus comme étant « blancs » et les Asiatiques comme étant « jaunes », deux « races » considérées au-dessus de la « race noire » dans l'échelle

¹ Marjorie Pégourié-Khellef, *Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Égypte*, thèse de doctorat, Université Rennes 2, 2019, pp. 10-12.

Accessible en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02389080>. Consulté le 10 novembre 2021.

² Delphine Gérard, « Le choix culturel de la langue en Égypte », *Égypte/Monde arabe*, n° 27-28, 1996, pp. 253-284, §16. Accessible en ligne : <http://journals.openedition.org/ema/1942>. Consulté le 04/12/2021.

³ Marjorie Pégourié-Khellef, *op. cit.*, p. 29.

⁴ Le sud du Vietnam, appelé Cochinchine, était une colonie, alors que les autres territoires étaient des protectorats.

établie par Gobineau. Dès lors, ils étaient traités avec plus d'égards, comme le souligne Carole Reynaud-Paligot¹ :

« ces populations sont jugées aptes à suivre un enseignement de plus haut niveau, les premières parce qu'elles appartiennent à la race blanche, les secondes parce qu'appartenant à la race jaune, elles connaissent une civilisation plus avancée et sont jugées posséder plus d'aptitudes. »

Cela étant posé, la question de l'assimilation des Annamites², ou d'une instruction différenciée et basée sur le système existant antérieurement à l'annexion, fait débat dès le départ, comme l'indique l'historienne Pascale Barthélémy :

« Fallait-il mettre en place une cohabitation réservant le système métropolitain à une élite et préservant des systèmes locaux ? Fallait-il tenter une symbiose ? »³

Le sinologue Léopold de Saussure, opposé à toute idée d'assimilation, commence par dresser un éloge de la civilisation de ces populations :

« On croit généralement que le degré remarquable de culture auquel sont parvenus les Annamites facilitera l'assimilation mentale que nous poursuivons. C'est une erreur. Les directions que peut suivre le développement de l'humanité sont indéfiniment variées. (...) Mais la civilisation de l'Extrême-Orient s'étant développée dans un isolement complet du reste de l'humanité, elle a créé une forme de la pensée d'autant plus irréductible qu'elle est plus avancée. »⁴

Il se montre donc logiquement favorable au maintien des écoles « indigènes », en invoquant en premier lieu des raisons financières :

« Si nous étions capables de baser notre conduite sur le sens de la réalité et non sur un dogmatisme de missionnaires, nous aurions soigneusement entretenu les études secondaires indigènes ; cela aurait bien mieux valu que de dilapider les finances par des mesures assimilatrices. Nous nous serions fait ainsi une réputation d'administrateurs habiles, pleins de respect pour l'instruction du pays. »⁵

L'autre argument est, classiquement, la crainte de former une classe d'opposants à la présence coloniale :

« L'Annamite obéira si on l'oblige à envoyer ses enfants à l'école française ; mais son ressentiment n'en sera pas moins réel, si bien qu'au lieu de nous concilier les forces morales du pays, nous les dirigerons contre nous. »⁶

Finalement, le système mis en place par le gouverneur général Albert Sarraut entre 1917 et 1921 est largement plus avancé que ce que nous avons vu en Afrique subsaharienne, tout en

¹ Carole Reynaud-Paligot, *La République raciale (1860-1930), Paradigme racial et idéologie républicaine*, Paris, PUF, 2006, p. 268.

² Le protectorat d'Annam était la partie centrale du Vietnam actuel, le nord étant appelé Tonkin et le sud Cochinchine. Mais le terme Annamite désignait l'ensemble des populations vietnamiennes.

³ Pascale Barthélémy, « L'enseignement dans l'empire colonial français : une vieille histoire ? », in *Histoire de l'éducation*, n° 128, ENS Éditions, 2010, p. 9. Voir aussi Olivier Le Cour Grandmaison, *La République impériale. Politique et racisme d'État*, Fayard, Paris, 2009.

⁴ Léopold de Saussure, *Psychologie de la colonisation française dans ses rapports avec les sociétés indigènes*, Félix Alcan Editeur, Paris, 1898, p. 176.

⁵ *Ibid.*, p. 180.

⁶ *Ibid.*, p. 183.

restant bien en-deçà du niveau d'étude dispensé en métropole : les « indigènes » peuvent bénéficier de formations pour devenir cadres administratifs et peuvent aussi fréquenter des écoles de médecine, des eaux et forêts, des Beaux-Arts, etc. L'enseignement des sciences est cependant exclu et l'accès à l'enseignement supérieur est rendu très difficile¹.

Sur le plan linguistique, Saussure tire des conclusions en droite ligne avec son approche anti-assimilationniste, estimant qu'imposer une langue hors-sol n'aurait pas grand sens :

« En quoi cette langue issue d'un état social entièrement différent du leur, pourra-t-elle élever leur cœur, affiner leurs sentiments et charmer leurs loisirs ? »²

Surtout, il s'insurge contre une idéologie qu'il considère « chimérique » et contreproductive :

« En résumé, il en est de l'assimilation par la langue comme de l'assimilation par les institutions : nous ne la poursuivons pas en nous inspirant en chaque lieu de son opportunité et de son utilité relatives, mais bien comme une application d'un principe absolu en vue d'une transformation radicale et chimérique. Dès lors, au lieu d'être utile, elle devient désorganisatrice : appliquée aveuglément elle se trouve être nuisible à nos intérêts comme à ceux de nos sujets. »³

Si la réforme Sarraut de 1917 semble être « une entreprise de francisation massive »⁴, elle n'est appliquée que durant une période réduite puisqu'un nouvel arrêté, en 1924, stipule que « pour des raisons pratiques, la langue maternelle est le véhicule de l'enseignement aux trois premiers cours du cycle primaire »⁵. Les « raisons pratiques » qui sont invoquées sont en réalité d'ordre plutôt idéologique, et font écho aux préoccupations récurrentes de la classe politique française. Un haut-fonctionnaire écrit ainsi dans le *Bulletin de l'Instruction Publique* du Gouvernement général de l'Indochine que

« la diffusion de l'enseignement élémentaire dans les couches les plus nombreuses et les plus humbles de la population, n'est pas seulement une affaire de progrès ; elle est une question de sécurité. Seule une diffusion, qui n'est réalisable qu'avec le concours des langues indigènes, peut mettre la masse en garde contre de périlleux entraînements. »⁶

Quoi qu'il en soit, cette réglementation est tout à fait singulière dans le contexte colonial français : elle va en effet plus loin dans le sens d'un enseignement en langue autochtone que partout ailleurs dans l'empire. C'est ainsi un système très particulier qui est mis en œuvre, où la langue maternelle est tout à la fois médium d'enseignement et sujet d'étude en primaire, en primaire supérieur et en secondaire. Les Cambodgiens et les Laotiens s'initient ainsi au pâli⁷ ou au sanskrit⁸, alors que les Vietnamiens apprennent les caractères chinois. Il est en effet estimé que cet accès à l'« antique civilisation chinoise », que le colonisateur respecte, ne va

¹ *Ibid.*, p. 271.

² *Ibid.*, p. 179.

³ *Ibid.*, pp. 185-186.

⁴ Alice Goheneix, « Stratification linguistique et ségrégation politique dans l'empire français : l'exemple de l'AOF (1903-1945) », in *Glottopol*, n° 20, juillet 2012 ; Pascale Bezançon, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, L'Harmattan, Paris, 2002, pp. 134-142.

⁵ Antoine Léon, *Colonisation, enseignement et éducation*, L'Harmattan, Paris, 1991, p. 63.

⁶ *Ibid.*, n° 2, p. 40.

⁷ Pâli : ancienne langue indienne, aujourd'hui encore langue religieuse d'une partie du bouddhisme.

⁸ Antoine Léon, *op. cit.*, p. 64.

pas à l'encontre du « souci du développement de la prédominance française »¹. Cette vision est fondamentalement différente de celle qui a prévalu dans l'Hexagone et en Afrique subsaharienne.

Au bout du compte, cette organisation des études fait que la très grande majorité des élèves est instruite en premier lieu dans sa langue. En effet, d'après les calculs d'Alice Goheneix, seulement un enfant sur cent en Indochine est scolarisé en français dans les années 1920². L'on ne doit donc pas s'étonner de ne pas y trouver de traces de l'usage d'un quelconque « symbole ».

Conclusion

Il n'est pas aisé de tirer des conclusions générales sur les pratiques linguistiques en milieu scolaire dans les anciennes colonies, tant les cas de figure sont différents d'un pays à l'autre, et tant les politiques ont pu évoluer au sein d'un même pays selon les périodes. Nous manquons de surcroît de données dans plusieurs de ces territoires, où il ne semble pas qu'il existe d'études de terrain conséquentes.

A gros traits, l'on retient cependant que les situations peuvent s'analyser selon plusieurs prismes, tout particulièrement le prisme racial, par lequel la puissance coloniale établit une hiérarchie selon la couleur de peau, et le prisme culturel, par lequel certains peuples sont considérés porteurs de civilisations supérieures à d'autres³.

Par ailleurs, la puissance coloniale est régulièrement tiraillée entre politique d'assimilation et politique d'association : dans le premier cas, à grands traits, une éducation de meilleur niveau est prodiguée, mais la contrepartie est une imposition de la langue française à marche forcée ; dans le second, une place est faite aux langues et aux cultures autochtones, mais les populations concernées ont un accès restreint à l'enseignement à la française.

On trouve enfin une constante à travers l'empire : l'instruction dispensée est généralement utilitaire et toujours limitée, pour ne pas risquer de voir les autochtones atteindre un niveau d'études les amenant à se rebeller contre les autorités.

De ces premières constatations découlent des choix éducatifs, et différents schémas se dessinent selon les contextes :

- C'est en Afrique subsaharienne que la situation est la plus défavorable aux autochtones : ils sont noirs, c'est-à-dire au bas de l'échelle des races qui a cours à ces époques, et ils parlent des langues essentiellement orales alors que les Occidentaux ne valorisent que

¹ *Bulletin de l'Instruction Publique*, Gouvernement général de l'Indochine, 1925, n° 7, p. 193. Cité par Antoine Léon, *op. cit.*, p. 64.

² Alice Goheneix, « Stratification linguistique et ségrégation politique dans l'empire français : l'exemple de l'AOF (1903-1945) », in *Glottopol*, n° 20, juillet 2012, p. 98.

L'auteur précise que son calcul est basé sur des données collectées dans les *Annuaire statistique de l'Indochine* du Gouvernement général de l'Indochine, Imprimerie d'Extrême-Orient, Hanoi, 1927 et 1931 : 1. Recueil de statistiques relatives aux années 1913 à 1922 ; 2 : Recueil de statistiques relatives aux années. 1923-1929.

³ Olivier Le Cour Grandmaison, *La République impériale. Politique et racisme d'État*, Fayard, Paris, 2009.

les cultures de tradition écrite. Considérés primitifs et inférieurs, seul un faible pourcentage d'entre eux a accès à l'école, tout particulièrement dans les « Quatre communes » du Sénégal, pour pourvoir aux besoins de la colonie. Le prix à payer pour ceux-là est un interdit linguistique drastique, une pratique du « symbole » généralisée, et des châtiments parfois très violents. Mais, contrairement à la situation hexagonale, aucune volonté d'éradication des langues locales n'apparaît, l'acquisition du français étant réservée à une élite.

- Au sein de l'Hexagone, les locuteurs de langues régionales sont certes blancs, mais leurs cultures et leurs langues sont profondément discréditées, tout particulièrement depuis la Révolution, période à laquelle elles ont été estimées grossières et réactionnaires. La politique scolaire est ici tout à fait assimilatrice, et le système mis en œuvre exclut totalement ces langues de l'école, via un interdit sévère et des méthodes coercitives, notamment le recours au « symbole ».
- Aux Antilles, nous n'avons pas suffisamment de témoignages pour évaluer les pratiques scolaires sur le temps long, mais il semble que la situation soit assez similaire à celle des régions de l'Hexagone : dans une perspective d'assimilation, le français est imposé, et le créole est interdit et sanctionné, au moins au XX^e siècle.
- La situation est particulière en Polynésie, des îles lointaines à 18 000 kilomètres de la métropole¹, où les enjeux sont moindres étant donné le petit nombre d'habitants². Après une première phase d'éducation en langue tahitienne au XIX^e siècle, sous la houlette des missionnaires, la langue est interdite à l'école en 1880 lorsque l'archipel devient une colonie et qu'une politique d'assimilation est prescrite. Mais cette décision a probablement été peu appliquée, jusqu'aux bouleversements du XX^e siècle, en particulier l'octroi de la citoyenneté française pleine et entière en 1946, et la décision d'implantation du Centre d'Expérimentation nucléaire du Pacifique en 1963. De fait, la pratique du « symbole » est attestée à partir des années 1950, mais il est possible qu'elle ait existé antérieurement.
- En Nouvelle-Calédonie, d'autres îles lointaines et peu peuplées³, les Kanaks, considérés comme Noirs, sont extrêmement discriminés. L'interdiction de leurs langues dans les écoles est répétée à plusieurs reprises, en 1863, 1883 et 1923, mais il semble, comme en Polynésie, que cette prohibition n'ait pas toujours été suivie d'effet. Les Kanaks continuent donc de parler leurs langues jusqu'à ce que, là aussi, l'acquisition de la nationalité française en 1946 ne soit le point de départ d'une véritable opération d'uniformisation scolaire, qui voit la langue française être réellement imposée dans les écoles. L'interdit

¹ Les bateaux mettaient à l'origine 120 à 130 jours pour atteindre Nouméa, une durée ramenée à 53 jours après l'ouverture du Canal de Suez en 1869, et à 35 jours environ en bateau à vapeur.

² Marie Salaün, « Citoyens en principe, indigènes en pratique ? L'obligation scolaire et ses dilemmes à Tahiti sous la III^e République », in *Politix*, n°116, 2016, p. 32 : « Les EFO [Établissements français d'Océanie] représentaient un territoire plus vaste que celui de l'Afrique occidentale française, mais ne totalisaient en 1926 que 35 000 habitants contre 13,5 millions pour l'AOF. »

³ Le premier recensement, en 1887, compte 42 519 Kanaks, le Bulletin du Commerce d'octobre 1931 donne le chiffre de 27 768 Kanaks en 1901, le recensement de 1911 indique 28 075 Kanaks, un chiffre qui n'évolue que peu durant les décennies suivantes, jusqu'à repasser le cap des 30 000 âmes en 1942, selon le *Bulletin d'Informations des colonies*. Cf Pierre Métais, « Démographie des Néo-Calédoniens », in *Journal de la Société des Océanistes*, Tome 9, 1953. pp. 103-109.

linguistique est bien attesté, mais en l'absence d'une enquête de terrain sur ce point, je ne dispose d'aucun témoignage sur d'éventuelles pratiques linguistiques coercitives.

- En Algérie, la population est perçue comme étant blanche et la culture arabe est traitée avec certains égards. L'approche est donc moins agressive vis-à-vis des langues locales et les civilisations antérieures à la colonisation sont prises en compte. Les politiques alternent entre assimilation et association, et s'il s'agit toujours d'implanter la langue française, les langues arabe et kabyle, que l'on ne cherche pas à éradiquer, sont bien présentes dans les écoles jusqu'aux années 1880, puis de façon plus sporadique, et de nouveau à partir de 1947.
- En Indochine également, la culture asiatique bénéficie d'un certain prestige, et la couleur de peau donne à penser qu'ils sont plus facilement assimilables que d'autres. La volonté de faire apprendre le français est manifeste mais, à partir de 1924, les langues locales deviennent les principales langues de l'école, en tant que medium d'apprentissage et en tant que sujet d'étude. Ce cas est unique dans l'empire.

Les langues pour lesquelles on constate une véritable volonté d'éradication sont donc principalement les langues régionales de l'Hexagone, parlées par des populations blanches qu'il s'agissait d'assimiler pleinement. Ces langues sont aujourd'hui en mauvaise posture, en règle générale, et certaines sont menacées d'extinction à plus ou moins long terme.

A l'inverse, les langues autochtones perdurent dans les pays devenus indépendants, c'est-à-dire dans les anciennes colonies d'Afrique du Nord, d'Afrique subsaharienne et d'Indochine. Redevenus souverains, certains de ces pays ont donné à leurs langues le statut de langues officielles (arabe, vietnamien, khmer, laotien) et leur ont donc permis de se développer. Mais déjà du temps de la domination française, elles ont été préservées par différents facteurs : la puissance numérique de la langue arabe en Afrique du Nord, la présence de l'arabe et du kabyle dans les écoles, l'enseignement des langues d'Indochine, et la faible scolarisation des populations d'Afrique subsaharienne. On le voit, ici encore le rôle de l'école apparaît comme fondamental, dans un sens ou dans l'autre.

3.2. L'imposition de l'anglais dans l'empire britannique

La France est connue pour sa gestion centralisée et la prédominance d'une vision monolingue de l'éducation, alors que la couronne anglaise est réputée moins interventionniste sur les plans culturels et linguistique, et plus portée sur l'*indirect rule* (« administration indirecte »), aussi appelée « association » en français, que sur l'assimilation.

L'étendue de l'empire britannique, présent sur tous les continents, laisse penser que le pouvoir ne s'est probablement pas exercé partout de la même manière, et que les politiques ont pu, comme c'était le cas dans l'empire français, varier selon les territoires. Dans ce chapitre nous examinerons donc dans le détail les doctrines et les pratiques en usage dans les pays celtiques (Irlande, Écosse et pays de Galles), en comparaison de ce que nous avons observé en Bretagne, et nous terminerons par une brève incursion dans les anciennes colonies, principalement en Afrique.

Entre domination anglaise et rébellions, l'Irlande, l'Écosse et le pays de Galles ont finalement signé tour à tour des lois, les Traités d'Union (*Union Acts*), qui les lient à la Couronne pour de longs siècles : Traité d'Union de 1536 pour le pays de Galles, 1707 pour l'Écosse et 1800 pour l'Irlande. Les conséquences de l'annexion de ces territoires par les Anglais sont nombreuses, tant sur le plan matériel (propriété des terres etc.), que sur les pratiques sociales et culturelles (choix religieux, éducation, etc.).

Les langues celtiques sont concernées au premier plan par ces changements : l'irlandais, le gaélique d'Écosse et le mannois pour la branche gaélique, et le gallois pour la branche brittonique. Un temps parlées par la quasi-totalité de la population de leurs pays respectifs, ces langues se retrouvent minorisées jusqu'à être toutes aujourd'hui menacées de disparition, à plus ou moins long terme. Nous examinerons le rôle qu'a pu jouer l'école dans ce processus de substitution linguistique.

3.2.1. L'imposition de l'anglais en Irlande

Si l'Irlande est aujourd'hui un pays indépendant, à l'exception de l'Ulster dans le nord, elle a longtemps été sous le joug de la couronne anglaise. L'histoire de la langue irlandaise est intimement liée à cette période de l'histoire du pays.

3.2.1.1. Le contexte

Je commencerai par décrire brièvement et aussi synthétiquement que possible le cadre historique et l'environnement scolaire, qui permettent de mieux comprendre le contexte dans lequel l'interdit linguistique a pu s'exercer.

3.2.1.1.1. Le cadre historique et légal

Conquise progressivement depuis le XII^e siècle, l'Irlande a été placée sous l'autorité du roi d'Angleterre en 1541, devenant alors une véritable colonie, jusqu'à ce que l'Acte d'union de 1800 ne l'intègre pleinement au royaume.

3.2.1.1.1. Le gaélique langue florissante

Le gaélique¹ d'Irlande est aujourd'hui en difficulté, mais il n'en a pas toujours été ainsi. Bien que soumis aux assauts répétés de la domination anglaise pendant plusieurs centaines d'années, il est demeuré la langue de la majorité de la population jusqu'à la fin du XVIII^e siècle.

C'était même une langue prestigieuse au Moyen Âge, à une époque où les étudiants de l'île sillonnaient l'Europe pour parfaire leur instruction dans les nombreux collèges irlandais établis en plusieurs villes du continent². Le latin était certes alors, en Irlande comme ailleurs, la langue de l'administration, de la justice et de l'école, mais le gaélique était aussi une langue écrite, dans laquelle nombre d'ouvrages avaient été traduits par les moines dès le VII^e siècle³. Une production littéraire existait également, considérée comme la plus ancienne littérature vernaculaire d'Europe de l'Ouest⁴, avec le *Lebor na hUidre* (« Livre de la vache brune »), transcrit vers 1100, et le *Lebor Laignech* (« Livre de Leinster ») cinquante ans plus tard.

Au milieu du XII^e siècle commencent à arriver les Anglo-Normands, qui s'installent dans les villes et y implantent l'anglais et le français juridique, dit « anglo-normand », dans les administrations et les cours de justice. Ils n'atteignent cependant pas l'Irlande rurale, qui conserve sa langue. D'ailleurs, au siècle suivant, les *Statutes of Kilkenny*, un ensemble de lois voulues par la couronne d'Angleterre et promulguées par le parlement de Dublin en 1366 et 1367, attestent que la culture irlandaise était encore largement dominante. Ces lois prévoyaient, notamment, d'interdire aux colons de parler le gaélique, afin de contrecarrer une assimilation largement en cours, comme l'indique l'introduction :

« Maintenant, beaucoup d'Anglais de ladite terre, renonçant à la langue anglaise, aux mœurs, au mode de conduite, aux lois et aux usages, vivent et se gouvernent eux-mêmes selon les mœurs, la mode et la langue des ennemis irlandais ; et ont également contracté divers mariages et alliances avec les ennemis irlandais susmentionnés. »⁵

Les *Statutes* visaient dès lors à renverser cette tendance par des mesures très anti-irlandaises, allant de la confiscation des terres des Anglais surpris à parler irlandais à la prohibition des mariages mixtes, en passant par l'interdiction d'entretenir des bardes et poètes, etc. Ce

¹ La famille des langues celtiques comporte deux branches ; la branche des langues brittoniques, qui comporte le breton, le cornique et le gallois, et la branche des langues gaéliques, qui comporte la gaélique d'Écosse, le gaélique de l'île de Man et le gaélique d'Irlande, également appelé irlandais. J'utilise indifféremment les deux termes pour désigner la langue celtique parlée en Irlande.

² « Le grand événement du VII^e siècle est l'essor des écoles irlandaises puis anglo-saxonnes », Pierre Riché, « Réflexions sur l'histoire de l'éducation dans le Haut Moyen Âge (V^e-XI^e siècles) », in *Histoire de l'éducation*, n° 50, 1991, p. 26.

³ Seán de Freine, *The Great Silence*, Dublin, 1965, pp. 53-54.

⁴ Pierre-Yves Lambert, *Les littératures celtiques*, Que sais-je?, PUF, Paris, 1981.

⁵ Statuts pp. 4-7. Version originale en anglo-normand : « *ore plusors Engleis de la dit terre guepissant la lang gis monture leys & usages Engleis vivent et se gouvernement as maniers guise et lang des Irrois enemies et auxiant out fait divers mariages & aliaunces enter eux et les Irrois enemies avauntditz* ».

Traduction anglaise : « *now many English of the said land, forsaking the English language, manners, mode of riding, laws and usages, live and govern themselves according to the manners, fashion, and language of the Irish enemies; and also have made diverse marriages and alliances between themselves and the Irish enemies aforesaid* ».

Accessible en ligne : <https://celt.ucc.ie//published/T300001-001/>. Consulté le 23 avril 2019.

premier ensemble de dispositions se révélera cependant difficile à mettre en œuvre et n'aura que peu de répercussions.

3.2.1.1.1.2. Premiers coups de boutoir sous la dynastie des Tudor

La situation commence cependant à se gâter pour la langue irlandaise durant le règne des Tudor, puis des Stuart, deux dynasties établies sur le trône d'Angleterre de la fin du XV^e au début du XVIII^e siècle.

Le point de départ des hostilités est la loi Poyning, votée en 1494, qui place le parlement irlandais sous la coupe du parlement anglais. Cette prise de pouvoir produit rapidement des effets, puisque dès 1537, sous le règne d'Henry VIII, est votée une loi dite *Act for the English Order, Habit and Language* (« Loi pour l'ordre, l'habit¹ et la langue anglaises »). On y lit en particulier que quiconque « se reconnaît, selon son devoir d'allégeance, sujet vrai et fidèle de son Altesse »² est tenu d'utiliser l'anglais « continuellement et sans revenir à aucun moment à la langue ou au costume irlandais »³. Et plus loin :

« Il sera édicté par l'autorité susmentionnée que toute personne ou groupe de personnes, véritables sujets du roi, habitant ce pays ou l'Irlande, quel que soit leur état, leur condition ou leur niveau, devront, au maximum de leur pouvoir, de leurs capacités et de leur connaissances, utiliser et parler habituellement la langue anglaise, et que toute personne ou groupe de personnes ayant un enfant ou des enfants, s'efforcera de faire en sorte que son enfant et ses enfants utilisent et parlent la langue anglaise etc. »⁴.

Dans cette loi et celles qui suivront, on ne trouve pas d'interdiction de parler le gaélique, qui demeure très majoritaire dans le pays au XVI^e siècle et durant une bonne partie du XVII^e, et se pratique aussi au sein des familles anglaises établies de longue date⁵. Cela étant, l'intention est bien là, même si le procédé, décrit par l'historien Nicholas Wolf, est plus subtil :

« la loi espérait réussir à faire connaître l'anglais universellement en le favorisant sur les plans juridique et administratif et en encourageant son utilisation autant que possible.

¹ L'habit désigne ici le costume irlandais, différent du costume anglais.

² *“that will knowledge themselves according to their duties of allegiance to be his Highness true and faithfull subjects”*.

³ *“without ceasing or returning at any time to irish habite or language”*.

⁴ *“And it be enacted by authority aforesaid, that every person or persons, the King's true subjects, inhabiting this land or Ireland, of what estate, condition or degree he or they be, or shall be, to the uttermost of their power, cunning, and knowledge, shall use and speake commonly the English tongue and language, and that every such person and persons, having childe or children, shall endeavour themselfe to cause and procure his said childe and children to use an speak the English tongue and language, etc.”*. Texte issu de *The Statutes at Large, Passed in the Parliaments Held in Ireland*, 21 vols., George Grierson, Dublin, 1786-1804, I:120-2. Cité par Nicholas Wolf dans *An Irish-speaking island State religion community and the linguistic landscape 1770-1870*, University of Wisconsin Press, Madison, USA, 2014, p. 115.

⁵ Nicholas Wolf, *An Irish-speaking island State religion community and the linguistic landscape 1770-1870*, University of Wisconsin Press, Madison, USA, 2014, p. 117 : *“It was also understood that a direct prohibition of Irish was impossible, given the numbers that spoke it and the fact that in the sixteenth century, and well into the seventeenth, a majority of Ireland's Gaelic and Old English families were bilingual or even monoglot Irish speakers.”*; Tony Crowley, *Wars of Words, The politics of Language in Ireland 1537-2004*, Oxford University Press, Oxford, 2005, p. 15.

(...) Aucun rôle n'était envisagé pour l'irlandais et l'on espérait un usage universel de l'anglais. »¹

Si on le replace dans un contexte européen, on constate que cet *Act for the English Order, Habit and Language* de 1537, destiné *in fine* à conforter le pouvoir du roi, est contemporain d'autres réglementations établissant un embryon de centralisme linguistique dans les premiers États modernes du continent. En France en particulier, François I^{er} édicte l'ordonnance de Villers-Cotterêts en août 1539 ; la même année, en Pologne, un règlement de la Diet insiste sur l'utilisation du polonais pour la publication de toutes les lois et édits, et en Espagne l'Inquisition impose le castillan dans des procès en Catalogne en 1561².

Mentionnons enfin un événement militaire qui aura des répercussions très spécifiques en Irlande : la bataille de Kinsale en 1601, dernière grande étape de la conquête de l'île par les Anglais, se solde par le départ pour le continent d'une partie de la noblesse irlandaise, un épisode connu sous le nom de *flight of the earls* (« fuite des comtes »). Les *filid*, des poètes qui faisaient vivre la langue et la culture irlandaise et constituaient jusqu'alors une classe influente protégée par l'aristocratie³, perdent ainsi leurs précieux soutiens. Ainsi affaiblis, ils finissent par s'effacer, et leur disparition contribue à la perte de prestige et au déclin de la langue⁴.

3.2.1.1.1.3. Les Penal Laws

A partir du milieu du XVI^e siècle sont mises en place des « Lois pénales » (*Penal laws*), qui seront pleinement appliquées aux XVII^e et XVIII^e siècles et marqueront durablement tous les aspects de la vie de l'île⁵.

Sous Cromwell (1599-1658), ces lois constituent un véritable système d'apartheid, qui discrimine les Irlandais catholiques dans leur propre pays, sur les plans politique (ils ne peuvent plus être membre du Parlement à partir de 1652), économique (la plupart des terres de l'élite gaélique sont confisquées - seuls 5 % des terres en Irlande sont aux mains des catholiques en 1778⁶ contre 60 % en 1641), religieux (le clergé catholique est expulsé) et

¹ "The act hoped to achieve the objective of making English universally known by favoring it from a legal and administrative viewpoint and by encouraging its use whenever possible. Clearly, the desired end result was the same: no role for Irish was envisioned, and all hopes were for a universal use of English", Nicholas Wolf, *op. cit.*, p. 117.

² Nicholas Wolf, *op. cit.* page 115.

³ Osborn Bergin, *Irish Bardic Poetry*, Institute of Advanced Studies, Dublin, 1970, pp.7-8. Les écoles bardiques étaient les mêmes en Irlande et en Écosse, appliquant la même métrique poétique dans les deux pays entre le XII^e et le XVII^e siècles. La langue littéraire était en effet demeurée la même de part et d'autre, même si la langue orale avait divergé.

⁴ Brian Ó Cuív, "The Irish language in the early modern period", in Theodore William Moody, Francis-Xavier Martin, Francis John Byrne, *A New History of Ireland, vol III Early Modern Ireland, 1534-1691*, Oxford, 1976, 1993, pp 513 et 522.

⁵ Textes de loi in E. Curtis, R. B. McDowell, *Irish Historical Documents*, Londres, 1943, 1977, pp 121-125.

⁶ Seán de Freine, *The Great Silence*, The Mercier Press, Dublin and Cork, 1978 (first edition 1968), pp. 70-71.

social (les catholiques n'ont plus accès à la fonction publique et à l'armée, les mariages mixtes avec des protestants sont interdits). Ce qui restait de la classe dominante irlandaise est décimé et la suprématie de la langue anglaise est consacrée.

La situation de l'Irlande s'aggrave encore quand elle se retrouve mêlée au conflit qui oppose le roi catholique déchu Jacques II d'Angleterre (James II) au roi protestant Guillaume III (William of Orange). La victoire de ce dernier à la bataille de la Boyne en 1690 est lourde de conséquences : le protestantisme l'emporte sur le catholicisme, rétrogradé au rang de superstition, et les Anglais triomphent des Irlandais, perçus comme ignorants et non civilisés. La classe dominante protestante (*Protestant Ascendancy*) fait alors voter un ensemble de nouvelles lois supprimant les droits des catholiques et visant à leur enlever toute possibilité de reprendre le pouvoir. On y trouve une fois encore des restrictions politiques (dont l'exclusion du droit de vote), religieuses (interdiction pour un protestant de se convertir au catholicisme) et économiques (interdiction aux catholiques d'hériter des terres protestantes).

Mais ce qui nous intéresse plus particulièrement ici est la question scolaire : en 1695 est voté l'*Education Act*, aussi appelé *Act to restrain Foreign Education* (« Loi pour restreindre l'éducation étrangère »). Le texte établit en une série de dix articles l'interdiction d'étudier à l'étranger, avec un but clairement énoncé : éviter la contagion des idées papistes et veiller à ce que le peuple entier demeure fidèle au roi et à la « vraie religion »¹. L'article IX va plus loin en ajoutant une interdiction d'enseignement pour les catholiques sur le territoire irlandais :

« qu'il soit promulgué en outre par l'autorité susmentionnée qu'à partir de maintenant en ce royaume aucune personne de la religion papiste ne pourra enseigner publiquement à l'école, (...), ni enseigner aux jeunes dans des maisons privées, à l'unique exception des enfants ou autres personnes sous la tutelle du maître ou de la maîtresse de cette maison privée ou de cette famille, sous peine d'une amende de vingt livres, et également d'une condamnation à une peine de prison d'une durée de trois mois, sans possible liberté sous caution, pour chacune de ces infractions.² »

L'interdit, qui semble simplement religieux, implique *de facto* un interdit linguistique, les maîtres d'école irlandophones étant en règle générale catholiques.

Puis en 1737 vient s'ajouter une autre loi, l'*Administration of Justice (Language) Act (Ireland)*³, qui prévoit en son chapitre VI de

« protéger la vie et la fortune des sujets de ce royaume plus efficacement qu'auparavant

¹ Texte complet accessible en ligne : <https://www.law.umn.edu/library/irishlaw/7WIIIc4p254>. Consulté le 23 avril 2019.

² Article IX : “*Be it further enacted by the authority aforesaid, That no person whatsoever of the popish religion shall publicly teach school, or instruct youth in learning, or in private houses teach or instruct youth in learning within this realm from henceforth, except only the children or others under the guardianship of the master or mistress of such private house or family, upon pain of twenty pounds, and also being committed to prison, without bail or mainprize, for the space of three months for every such offense.*”

³ Loi sur (la langue de) l'administration de la justice (en Irlande). Accessible en ligne : <https://www.legislation.gov.uk/aip/Geo2/11/6>. Consulté le 23 avril 2019.

devant les cours de justice dans une langue inconnue (...) »¹.

Pour cela, tous les documents légaux

« et toutes les procédures quelles qu'elles soient devant tous les tribunaux de justice dans ce royaume, et qui concernent la loi et l'administration de la justice, doivent être en langue anglaise, et non en latin ou en français, ou dans toute autre langue que ce soit (...) »².

La loi prévoit donc en premier lieu de protéger les justiciables face à des documents incompréhensibles parce que rédigés en latin ou en *Law French* (français juridique), mais la formule « ou dans toute autre langue que ce soit » bannit également, de fait, l'irlandais, pourtant langue de la majorité de la population. Cette nécessité de maîtriser l'anglais pour accéder aux services de la justice sera une importante motivation pour apprendre l'anglais. On note aussi que la teneur de cet *Administration of Justice Act* rappelle l'ordonnance de Villers-Cotterêts en France en 1539 qui, de même, visait à exclure le latin des documents administratifs et juridiques pour le remplacer par le français, mais qui affectera aussi toutes les langues vernaculaires.

Les lois pénales sont finalement abolies progressivement par plusieurs *Catholic Relief Acts* (« Lois pour le rétablissement des droits des catholiques »), dont celui de 1782 qui permet aux catholiques d'enseigner. Mais la langue irlandaise a déjà perdu beaucoup de terrain, et le système scolaire qui se met en place ne viendra nullement enrayer ce déclin.

3.2.1.1.2. Le système éducatif

Après avoir posé le cadre historique et juridique, nous pouvons à présent retracer à grands traits les principales étapes de l'histoire de la scolarisation en Irlande.

3.2.1.1.2.1. Les premières écoles irlandaises : écoles monastiques et écoles bardiques

Les premières écoles dont l'existence est attestée sont les établissements monastiques, qui démarrent vers 450 après J. C., avec la fondation par Saint Patrick de l'école d'Armagh, dont l'objet est l'éducation des futurs membres du clergé. Les monastères se développent ensuite à partir du VI^e siècle et la plupart d'entre eux créent leurs propres écoles, qui instruisent des centaines d'élèves, laïques autant que religieux³. Des étudiants venus d'autres pays d'Europe de l'Ouest, y compris d'Angleterre, y sont également admis. On y enseigne les écritures, la théologie, la littérature générale, les sciences, le grec et le latin. On apprend aussi à transcrire des manuscrits, tant de littérature classique ancienne que de textes religieux.

¹ "to protect the lives and fortunes of the subjects of this kingdom more effectually than heretofore from the peril of being ensnared, and brought into danger, by forms and proceedings in courts of justice in an unknown language (...)".

² "and all proceedings of courts-leet, courts-baron, and customary-courts, and all copies thereof, and all proceedings whatsoever in any courts of justice within this kingdom, and which concern the law and administration of justice, shall be in the English tongue and language, and not in Latin or French, or any other tongue or language whatsoever (...)".

³ Patrick J. Dowling, *The hedge schools of Ireland*, Cork, 1934, réédition 1968, pp. 13-14.

La langue prédominante y est certainement le latin, mais le gaélique étant la langue du pays, il a également sa place dans ces établissements. On trouve en effet, dès les années 600, des gloses en irlandais dans les marges des manuscrits, souvent pour expliquer le texte latin. Par ailleurs, le *Auraicept na nEces* (« Instruction des Poètes et des lettrés »), un texte rédigé du VII^e au XII^e siècle, comporte, entre autres, un traité sur la grammaire gaélique, les origines du gaélique, les sept éléments du discours en irlandais etc.¹

La réforme de l'Église qui intervient au cours du XII^e siècle aboutit à l'implantation d'un système continental qui bannit tout enseignement autre que religieux des monastères. Les *filid*, des poètes érudits qui y étaient formés jusqu'alors, s'en vont rejoindre les écoles bardiques. Tous seront désormais réunis au sein d'une classe unique de « poètes », également historiens et juristes, formés dans ces écoles très élitistes, sortes d'universités en lettres irlandaises. On y enseigne la langue, la littérature, la versification, le latin, le grec, etc., mais aussi la généalogie et la *Brehon law* (la loi irlandaise), toutes connaissances nécessaires dès lors que l'on est au service de riches familles aristocratiques². Sur le plan linguistique, on y pratique « un nouveau langage standardisé, l'irlandais classique, qui traversera quatre siècles sans grand changement. »³

Ces écoles sont florissantes du XII^e au milieu du XVII^e siècle, date à laquelle elles disparaissent après avoir perdu leurs mécènes irlandais et anglo-normands, victimes des politiques de Cromwell, comme nous l'avons vu plus haut.

3.2.1.1.2.2. L'implantation des écoles anglaises

C'est sous Henry VIII, à la suite du vote de l'*Act for the English Order, Habit and Language* en 1537, que sont établies sur l'île les premières écoles ne relevant pas de la tradition irlandaise, placées sous la responsabilité de l'épiscopat anglican. La loi précise en effet que dans chaque paroisse de cette confession doit être implantée « une école pour apprendre l'anglais »⁴. Une nouvelle loi est ensuite adoptée en 1570, sous le règne d'Élisabeth 1^{ère}, afin de mettre en place une « école gratuite dans chaque diocèse » en Irlande, étant stipulé que ces écoles sont considérées *Latin-free*⁵, c'est-à-dire que le latin n'y aurait plus de place en tant que langue d'enseignement et que le maître d'école devrait être « Anglais, ou de la naissance anglaise de ce royaume »⁶.

¹ Anders Ahlqvist (ed. et tr.), *The early Irish linguist: an edition of the canonical part of the Auraicept na n-éces*, Commentationes Humanarum Litterarum 73, Societas Scientiarum Fennica, Helsinki, 1983.

² Anne-Marie O'Connell, "The Irish Hedge Schools: Rejection, resistance and Creativity (1695-1831)", in *Civilisations* n° 11, Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole, 2011, pp. 72-73.

³ Nadine Lamelet - Mac Grath, *op. cit.*, pp. 40-41.

⁴ Article X : "be it further enacted by the authority aforesaid, that one act of Parliament, made in the twenty eighth year of the reign of the late King Henry the eighth, called, An Act for the English order, habit, and language, whereby it is among other things enacted and provided, that every incumbent of each parish within this kingdom shall keep, or cause to be kept, within the place, territory, or parish where he shall have pre-eminence, rule, benefice, or promotion, a school to learn English."

⁵ Nicholas Wolf, *op. cit.*, p. 124.

⁶ "an Englishman, or of the English birth of his realm". Cité par Antonia McManus, *The Irish Hedge School and its Books 1695-1831*, Four Court Press, Dublin, 2004, p. 19.

Le XVII^e siècle voit la colonisation de l'île s'intensifier, et les catholiques perdre encore du terrain, jusqu'à ce que la loi pénale de 1695 leur interdise d'enseigner en aucune façon. On observe dès lors une mainmise des protestants anglophones sur l'éducation, à travers divers types d'établissements : des *English Schools of Private Foundation* (« Écoles anglaises de fondation privée »), dont l'objet est de procurer une instruction élémentaire aux enfants protestants de pauvre condition, et des *Charity schools* (« écoles caritatives ») menées par la *Society for Promoting English Protestant Schools in Ireland*, destinées quant à elles à donner aux catholiques une éducation protestante en langue anglaise¹. Puis, en 1733, sont créées des *Charter schools*, du nom de la *Charter Society*, destinées aux enfants catholiques pauvres², dont la mission est à la fois religieuse et linguistique, et qui sont considérées comme « l'un des moyens les plus efficaces de convertir et de civiliser les autochtones irlandais »³. Certaines d'entre elles sont même intentionnellement établies à bonne distance des foyers des élèves, afin de les éloigner de la langue irlandaise et de la religion catholique. Les enfants y apprennent essentiellement les travaux manuels et ils doivent « être mis en apprentissage ou servir un maître ou une maîtresse protestants aux frais de la société »⁴. Mais les abus y étant innombrables, les rapports d'inspection sont très sévères à leur égard et elles cessent leurs activités en 1830.

On notera enfin qu'il n'y a toujours aucune prohibition officielle du gaélique dans toutes ces écoles, mais que l'anglais est, de fait, la seule langue officielle d'enseignement. Cela n'empêche cependant pas certains maîtres, notamment dans les écoles confessionnelles, d'avoir ponctuellement recours à l'irlandais dans leurs classes, tout particulièrement pour enseigner la religion⁵.

3.2.1.1.2.3. Les hedge schools

Parallèlement à l'établissement de ces écoles caritatives et confessionnelles, un phénomène très particulier à l'Irlande voit le jour. Les lois pénales ayant exclu les Irlandais catholiques de l'éducation, ils font vivre pendant deux siècles (XVIII^e et XIX^e) un réseau d'écoles d'un nouveau genre, les *hedge schools* (*scoil chois claí*, *scoil ghairid*, ou encore *scoil scairte* en gaélique), que l'on peut traduire littéralement par « écoles des haies ».

Il s'agissait de classes clandestines, qui se tenaient en règle générale en extérieur (d'où leur nom), ou dans des cabanes, des granges ou des maisons privées, et étaient fréquentées par des enfants de paysans modestes ou de la classe moyenne. Les matières étudiées représentaient « un éventail impressionnant de sujets comprenant la religion, l'histoire, l'arithmétique, la comptabilité, la science, l'arpentage et la mesure des terres, l'astronomie, la

¹ Nicholas Wolf, *op. cit.*, p. 125.

² *Ibid.*

³ « *one of the most effectual means of Converting and civilizing the Irish natives* ». Pétition au roi Georges II, citée par P.J. Dowling, *op. cit.*, p. 27.

⁴ Kenneth Milne, « The Irish charter schools: The grand design in principle and practice » in *Irish educational studies*, 4:1, 1984, p. 42.

⁵ Nicholas Wolf, *op. cit.*, p. 140.

géographie, le latin, le grec, l'hébreu, l'anglais, l'irlandais et la danse »¹. La concurrence était rude pour séduire les parents et attirer les élèves, car les maîtres étaient rémunérés par les familles. Leurs contributions étaient certes limitées, mais elles représentaient parfois un sacrifice considérable pour des personnes qui n'avaient que très peu de revenus². Il semblerait donc que la population rurale irlandaise ait attaché une grande importance à l'instruction de ses enfants, malgré des conditions de vie très précaires. Précisons que les autorités voyaient ce réseau d'établissements scolaires d'un mauvais œil car les maîtres étaient à leurs yeux suspects d'activités subversives et de déloyauté envers la Couronne. De fait beaucoup participaient à des mouvements agraires rebelles, contrairement au clergé catholique, rallié au gouvernement³.

Les enseignants étaient par ailleurs en grande partie gaélophones et férus de tradition littéraire irlandaise. Nombre d'entre eux étaient en effet d'anciens bardes qui, ayant perdu leurs mécènes à la suite de l'exil d'une partie de l'aristocratie⁴, s'étaient reconvertis dans l'enseignement dans le cadre des *hedge schools*⁵. Ils semblent avoir été souvent engagés dans la préservation et la promotion de la langue, à travers la création et la préservation de poèmes et de chansons, la mise sur pied de dictionnaires irlandais, la compilation de contes médiévaux, etc.⁶. Mais en ce qui concerne leurs fonctions de maîtres d'école, ils avaient recours à la langue maternelle des élèves essentiellement lorsqu'elle était nécessaire à la compréhension⁷. Seule une infime minorité d'enfants a donc pu apprendre à lire et à écrire dans sa langue, d'autant plus que les ouvrages scolaires étaient pratiquement tous rédigés en anglais, y compris les livres de catéchisme, rarement publiés en gaélique⁸. Les enseignants devaient en effet satisfaire la demande des parents, pour qui leur propre langue était devenue synonyme de pauvreté, alors qu'ils désiraient voir leurs enfants sortir de la misère :

« L'anglais était la langue du commerce, de la foire et du marché. C'était la langue du propriétaire des terres et du collecteur de la dîme, c'était la langue de la justice. L'anglais était nécessaire pour les Irlandais qui émigraient aux États-Unis, et il devint aussi la langue dominante des services religieux »⁹.

¹ "an impressive range of subjects which included religion, history, arithmetic, book-keeping, science, surveying and land measuring, astronomy, geography, Latin, Greek, Hebrew, English, Irish and dancing.", Antonia McManus, *op. cit.*, p. 118.

² Antonia McManus, *op. cit.*, p. 73.

³ Antonia McManus, *op. cit.*, p. 17.

⁴ Cet exil ayant été provoqué, par les victoires successives des Anglais et la confiscation des terres aux XVI^e et XVII^e siècles.

⁵ Anne-Marie O'Connell, *art. cit.*, p.56.

⁶ Antonia McManus, *op. cit.*, p. 132 : "All the available evidence would in fact suggest that the hedge schoolmasters did what they could to promote and to preserve the language by writing poetry and song, compiling Irish dictionaries, preserving countless Irish legends, medieval tales, songs and Ossianic poems."

⁷ Thomas Ó Donoghue, *Bilingual Education in Ireland - 1904-1922*, Centre for Irish Studies, Murdoch University, Murdoch, 2000, p. 19.

⁸ Antonia McManus, *op. cit.*, p. 111-118.

⁹ Antonia McManus, *op. cit.*, p. 131.: "English was the language of commerce, fair and market. It was the language of the landlord and the tithe proctor, it was the language used in court. English was necessary for the Irish who immigrated to America and it was also the language which came to dominate church service."

Finalement, malgré l'attachement de beaucoup de maîtres de ces *hedge schools* à la culture irlandaise, la place de la langue y était également très restreinte. Selon plusieurs témoignages que nous examinerons plus loin, l'interdit linguistique y aurait même été pratiqué.

Quoi qu'il en soit, elles connaissent un très grand succès pendant près de deux siècles et l'alphabétisation progresse. L'historien de l'éducation John Coolahan cite les chiffres rapportés par une commission officielle de 1824¹ : sur les 11 000 écoles existantes, 9 000 sont des *hedge schools*, qui instruisent 400 000 écoliers sur un total de 500 000 élèves pour l'ensemble de l'Irlande, soit deux enfants sur cinq d'âge scolaire².

Elles sont ainsi à leur apogée vers 1820, mais commencent ensuite à décliner : tout d'abord, elles sont victimes du dénigrement des écoles catholiques nouvellement créées, qui veulent prendre le contrôle de l'éducation ; ensuite, la Grande Famine a des effets dévastateurs, car elle atteint en premier lieu les classes modestes de la société, c'est-à-dire précisément celles qui y envoyaient leurs enfants³.

3.2.1.1.2.4. Le retour des écoles catholiques et l'arrivée de la *Kildare Place Society*

La situation évolue considérablement au XIX^e siècle, dès lors que les *Penal Laws* sont supprimées. Il n'est désormais plus interdit aux catholiques d'enseigner, et ils investissent immédiatement le champ éducatif. Les maîtres doivent cependant suivre certaines règles : ils ne peuvent instruire des enfants protestants et doivent prêter allégeance à la Couronne⁴. Leurs écoles réussissent malgré ces contraintes à s'installer partout en Irlande, et à scolariser les pauvres ainsi que les classes moyennes catholiques⁵.

Sur le plan linguistique, aucune consigne officielle n'apparaît, et l'on aurait pu s'attendre à ce que ces établissements se rangent du côté de la population de langue gaélique à des fins d'efficacité, comme cela se faisait en Bretagne. Mais à l'inverse, c'est là encore l'anglais qui est choisi, pour plusieurs raisons : d'une part, depuis le XVII^e siècle, le clergé catholique est issu des classes plus aisées (urbaines et rurales), plus anglophones que les classes populaires, et la langue d'appareil de l'Église est déjà l'anglais ; ensuite, le nombre de locuteurs d'irlandais diminue d'année en année et l'anglicisation du pays entier est déjà bien avancée, la population comprenant qu'échapper à la pauvreté passe par la maîtrise de l'anglais ; enfin, les protestants ayant utilisé le gaélique à des fins de conversion, beaucoup d'Irlandais catholiques associent désormais leur langue à la religion honnie.

L'Église catholique d'Irlande se révèle donc être très loyaliste et souvent anti-gaélique, en guerre contre la culture populaire. Quelques voix discordantes se font cependant entendre, comme celle de l'archevêque de Tuam, John Mac Hale, qui traduit le catéchisme en irlandais

¹ John Coolahan, *Irish Education-History and Structure*, Dublin Institute of Public Administration, Dublin, 1981. p. 9-10.

² A titre de comparaison, Michel Pellaton donne les chiffres suivants pour la France vers la même époque (1812) : ce sont 44 000 élèves qui fréquentent les établissements d'Etat, tous niveaux confondus (collèges communaux et lycées) et 27 000 qui sont instruits dans les institutions et collèges privés. Michel Pellaton, *L'École*, Publications de l'école moderne française, 1998, p. 32.

³ Anne-Marie O'Connell, *art. cit.*, pp. 68-69 et 83.

⁴ Patrick J. Dowling, *op. cit.*, p.23.

⁵ Antonia McManus, *op. cit.*, pp. 29-30.

et exige que la religion chrétienne soit enseignée dans cette langue dans les écoles de sa juridiction¹.

Puis en 1811 viennent s'ajouter les établissements de la *Kildare Place Society*, une organisation de l'Église anglicane aussi appelée *Society for the Promotion of the Education of the Poor of Ireland* (« Société pour la promotion de l'éducation des pauvres en Irlande »). Ces écoles s'adressent à tous les enfants, sans distinction de confession, y compris les catholiques². Elles reçoivent des fonds du Parlement et se développent rapidement à travers le pays jusqu'à compter près de 140 000 élèves répartis dans plus de 1 600 écoles. Mais les querelles religieuses surgissent vite, les catholiques les accusant de faire du prosélytisme pour l'Église d'Irlande³. La qualité de l'enseignement est de surcroît remise en cause et il est donc décidé de mettre un terme à leur financement public seulement vingt ans après leur création. Le souci initialement affiché du respect de la neutralité religieuse en fera néanmoins en quelque sorte des précurseurs des futures écoles publiques, les *National schools*.

3.2.1.1.2.5. Les National Schools

En 1800, l'Acte d'Union a fini de mettre le pays sous la coupe de la couronne anglaise, et l'attention du Parlement de Westminster s'est rapidement portée sur la question scolaire : le paysage éducatif est en effet morcelé en une mosaïque composée d'écoles religieuses et caritatives de différentes confessions, et de *hedge schools*. Le gouvernement britannique reprend donc la main et prend la décision en 1831 de mettre sur pied un système d'éducation publique en Irlande, qui doit permettre à tous les enfants, quelles que soit leur origine, de bénéficier d'une instruction primaire gratuite. La neutralité religieuse et l'accès non payant assurent le succès de ces nouvelles écoles : les Rapports Annuels des Conseillers de l'Éducation Nationale affirment en effet que 804 000 élèves sont inscrits dans 5 632 écoles en 1860, moins de trente ans après leur démarrage⁴.

Les objectifs du gouvernement sont en réalité loin d'être purement philanthropiques, et il s'agit en premier lieu d'utiliser l'école pour mieux intégrer les Irlandais à l'empire britannique et éteindre les vellétés d'émancipation nationale. Quant à savoir quelle sera la langue d'enseignement de ces nouvelles écoles, la question est présente dans de nombreux débats qui opposent partisans et opposants de l'irlandais durant les premières décennies du XIX^e siècle, y compris au Parlement⁵. Les premiers se positionnent sur deux terrains : ils recommandent le recours au gaélique pour l'alphabétisation des enfants, d'une part en vue d'une meilleure acquisition de l'anglais, et d'autre part pour garantir la compréhension de l'enseignement religieux. Les seconds, essentiellement la hiérarchie anglicane, les propriétaires terriens et la majorité des anglophones, considèrent toujours la langue de l'île

¹ Seán Ó Tuama (ed.), *The Gaelic League*, Mercier Press, Dublin, 1993, p. 11.

² Nadine Lamelet Mac Grath, *op. cit.*, p. 71 ; DD. J. Hickey, J. E. Doherty, *A Dictionary of Irish History 1800-1980*, Gill & Macmillan Ltd, Dublin, 1989, p. 280.

³ *Church of Ireland* : église protestante anglicane.

⁴ Nadine Lamelet Mac Grath, *op. cit.*, p. 76.

⁵ Nicholas Wolf, *op. cit.*, p. 134.

comme une menace pour l'Union. Ils redoutent qu'en favorisant sa pratique, on suscite au sein de la population un sentiment de défiance vis-à-vis de la couronne anglaise¹.

Finalement, rien dans la *Stanley letter*, le texte de 1831 qui établit les contours de ces écoles nationales, ne mentionne le gaélique, ni pour en valider l'usage, ni pour le proscrire, mais l'anglais est de fait retenu comme seule langue d'instruction². Nombre de témoignages montrent qu'il arrivait que les instituteurs de ces écoles aient recours à la langue maternelle des enfants par souci d'efficacité, une bonne partie des Irlandais étant encore monolingue³, mais, selon l'universitaire Gearóid Denvir, les effets de la nouvelle configuration scolaire n'en sont pas moins conséquents sur le plan linguistique :

« Le système d'écoles nationales établi par l'État fut un agent puissant et actif du processus de colonisation et un facteur majeur d'assimilation culturelle et de loyauté politique. Alors que l'irlandais était encore la première langue de millions de personnes, il fut dès le début proscribed de l'école, en tant que matière d'étude et, pire encore, en tant que moyen d'enseignement ».⁴

Il faudra attendre 1879 pour que le gouvernement accepte que l'irlandais trouve formellement une petite place en tant que matière optionnelle dans les établissements publics. Puis en 1904, quelques écoles sont sélectionnées pour accueillir un programme d'enseignement bilingue⁵. Enfin, la constitution de l'État indépendant d'Irlande en 1922 vient totalement rebattre les cartes, jusqu'à donner à la langue gaélique le statut de langue nationale et première langue officielle du pays en 1937, et à rendre son enseignement obligatoire dans toutes les écoles primaires. Mais ces mesures arrivent bien tard, car en ce début de XX^e siècle, la langue est déjà en fâcheuse posture.

3.2.1.1.3. Le déclin de la langue

Vers la fin du XVIII^e siècle, les classes supérieures catholiques cessent de transmettre leur langue et leur culture à leurs enfants, et font entrer l'anglais dans leurs foyers. Du côté des classes moyennes, la levée des lois pénales permet d'envisager des professions auparavant interdites, et les familles passent elles aussi progressivement à l'anglais afin d'ouvrir ces nouvelles perspectives à leurs descendants.

Quelques commentateurs estiment même que toute la population est désormais anglophone : par exemple, des commissions parlementaires chargées d'évaluer le système éducatif déclarent, dès le début du XIX^e siècle, que les écoles paroissiales de l'époque des Tudor, dont

¹ *Ibid.*, p. 138.

² *Ibid.*, p. 140.

³ *Ibid.*, pp. 143-144.

⁴ "The state-established national school system was a strong active agent in the colonization process and was a major factor in cultivating cultural assimilation and political loyalty. Still the first language of millions, Irish was from the outset proscribed in the schools either as a subject for study or more importantly as a medium of instruction.", Gearóid Denvir, "Decolonizing the Mind, Language and Literature in Ireland", in *New Hibernia Review*, 1,1, Spring 1997, p. 47.

⁵ Thomas Ó Donoghue, "Bilingual Education at the Beginning of the Twentieth Century: The Bilingual Programme of Instruction in Ireland - 1904-1922", in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, V15, n°6, Routledge, 1994, pp. 491-505.

l'objet était de répandre la langue anglaise, n'ont plus aucune nécessité¹ ; John Mc Evoy, observateur de la Dublin Society, écrit aussi en 1802 que dans le comté de Tyrone « les catholiques romains sont la seule secte qui aime parler la langue irlandaise, et parmi eux également elle décline »².

En réalité, le gaélique est encore bien vivant à cette époque puisque le nombre de locuteurs est évalué à 2,4 millions en 1799³, un chiffre qui augmentera encore durant la première moitié du XIX^e siècle. Il n'existe aucune statistique officielle à ce sujet, mais différentes estimations de l'époque vont jusqu'à évaluer le nombre de locuteurs à cinq millions avant la Grande Famine. Si ce chiffre paraît trop élevé, Seán de Freine écrit qu'« il semble que l'on peut admettre sans grand risque qu'il y avait dans le pays au moins cinq millions de personnes qui étaient soit des locuteurs d'irlandais, soit des enfants de parents irlandophones »⁴.

Mais la croyance en la disparition du gaélique est étayée par l'intérêt croissant, depuis le milieu du XVIII^e siècle, pour les antiquités celtiques et la littérature irlandaise ancienne. La vénérable langue ancestrale retrouve ses lettres de noblesse en tant qu'objet d'étude, mais la langue du peuple reste synonyme d'arriération, ainsi qu'en témoigne par exemple Vallancey dans sa grammaire irlandaise publiée en 1773, quand il écrit avoir appris « la vieille langue d'Irlande heureusement encore préservée dans des livres anciens », et non pas « quelque jargon parlé par de frustes illettrés »⁵.

Cela étant, l'irlandais entame un lent déclin au sein de l'ensemble de la population dès la fin du XVIII^e siècle, avant une chute spectaculaire au cours de la Grande famine qui sévit entre 1845 et 1851 : il est généralement admis que plus d'un million de personnes meurent en l'espace de cinq ans (soit un huitième de la population)⁶, et ils sont en outre « bien plus d'un million à quitter l'Irlande entre le milieu des années 1840 et le début des années 1850 »⁷, pour émigrer vers les États-Unis, le Canada, la Grande-Bretagne et l'Australie. Ces morts et ces migrants étant essentiellement issus de la paysannerie pauvre et irlandophone, les décès et les départs font baisser drastiquement le nombre de locuteurs.

C'est donc un ensemble de divers facteurs qui explique la considérable régression de la langue gaélique au XIX^e siècle, telles que la nécessité de parler anglais pour sortir de la pauvreté ou

¹ *Ibid.*, p. 130.

² « *The Roman Catholics are the only sect, who are fond of speaking the Irish language, and with them too it is wearing off very much* », dans John McEvoy, *Statistical Survey of the County of Tyrone, with Observations on the means of Improvement; Drawn up in the Years 1801, and 1802, for the Consideration, and under the Direction of the Dublin Society*, 1802, réédition Friar's Bush Press, Dublin, 1991. Cité par N. Wolf, *op. cit.*, p. 130.

³ Whitley Stokes, *Projects for Re-establishing the Internal Peace and Tranquility of Ireland*, James Moore, Dublin, 1799, 45. Cité par Nicholas Wolf, *op. cit.*, p. 130.

⁴ Seán De Freine, *The Great Silence*, Foilseacháin Náisiúnta Teoranta, Dublin, 1965, pp. 62-64 : « *it seems safe to accept that there were at least five million people in the country who were either Irish speakers or the children of Irish-speaking parents.* »

⁵ « *The old language of Ireland still fortunately preserved in ancient books* » rather than from « *any jargon yet spoke by the unlettered vulgar* », dans Charles Vallancey, *A Grammar of the Iberno-Celtic, or Irish Language*, R. Marchbank, Dublin, 1773. Cité par Wolf, *op. cit.*, p. 131.

⁶ Cormac Ó 'Grada, *Black '47 and beyond: The Great Irish Famine in history, economy and memory*, Princeton, USA, 2000; John Crowley *Atlas of the Great Irish Famine*, Cork University Press, Irlande, 2012, p. 41.

⁷ Cormac Ó 'Grada, *Ibid.*, p. 105

pour effectuer les démarches administratives et juridiques, la réforme catholique menée en anglais par le cardinal Cullen, ou encore les conséquences de la Grande famine. A n'en pas douter, l'école aura été l'outil de cette substitution linguistique, à travers la stricte interdiction de parler irlandais dans l'enceinte de la majorité des établissements, et même au-delà, comme nous allons le voir.

3.2.1.2. L'interdit linguistique

Même si aucune loi n'a jamais officiellement banni la langue irlandaise des écoles, contrairement à certains autres domaines, aucune place ne lui a été faite dans le système et une forte pression a même été exercée pour la faire disparaître. Différentes sources montrent en effet que l'incitation à parler anglais a été assortie d'une prohibition du gaélique dans les établissements scolaires, cet interdit s'exerçant par des pratiques similaires à celles que nous avons passées en revue, notamment en Bretagne et au Sénégal. Nous allons maintenant examiner ces textes avant d'en analyser le contenu et de décrire les méthodes en usage.

3.2.1.2.1. Les sources

Il convient en premier lieu de signaler que ces sources sont peu nombreuses. Les faits sont en effet anciens et n'ont été que rarement décrits, les commentateurs de l'époque (historiens, écrivains, voyageurs, etc.) n'en ayant sans doute pas eu connaissance ou les ayant considérés peut-être comme anecdotiques, donc peu dignes d'être consignés par écrit.

L'on doit beaucoup à la *Irish Folklore Commission (Coimisiún Béaloideas Éireann)*, créée en 1935, notre source principale, sans laquelle nous disposerions d'un nombre extrêmement réduit de documents de première main, comme c'est le cas, par exemple, en Écosse. Dès sa création, la Commission a en effet mis sur pied des campagnes extensives de collecte de témoignages à travers tout le pays, qui ont constitué d'année en année un impressionnant volume d'archives. Ces documents sont aujourd'hui accessibles au département du folklore irlandais de l'Université de Dublin (*University College*).

Ici comme en Bretagne se pose bien entendu la question de la fiabilité de ces témoignages, qui doivent être examinés avec précaution. Les informateurs sont souvent âgés, ils relatent parfois des faits qui leur ont été rapportés par des tiers, et il est donc possible qu'ils aient oublié certains éléments, ou qu'ils aient au contraire ajouté ou amplifié d'autres aspects. L'ensemble paraît cependant plutôt digne de confiance, d'après la présentation des techniques de collecte sur le site de la *National Folklore Collection* :

« La majeure partie de la collection a été rassemblée par des collecteurs travaillant à temps plein pour la Commission du folklore irlandais. Ces collecteurs connaissaient parfaitement le dialecte et les traditions de leurs districts respectifs. Une grande partie des documents (...) consiste en transcriptions du *verbatim* d'enregistrements sur le terrain effectués sur des appareils d'enregistrement Ediphone (cylindre de cire) et, au cours des années suivantes, sur des disques et des magnétophones. Tous les collecteurs à temps plein devaient tenir un journal dans lequel étaient consignés des

renseignements contextuels sur les séances d'enregistrement, leurs informateurs et leur journée de travail en général. »¹

On note aussi que cette équipe de collecteurs chevronnés était complétée par un grand nombre de collecteurs amateurs, essentiellement des enseignants bien implantés dans leur secteur. Grace Neville décrit ainsi leur travail :

« Leurs sources, ou leurs informateurs, étaient en général des personnes âgées de milieu rural, dont beaucoup étaient nées aux alentours du milieu du XIX^e siècle. Leurs souvenirs remontent donc en grande partie à la seconde moitié du XIX^e. Ce véritable trésor d'interviews et de souvenirs constitue une réserve unique de folklore, de mythologie, d'histoire sociale, d'anecdotes anciennes et modernes, et de récits racontant la vie telle qu'elle était vécue dans un passé récent. »²

Le site Internet consacré à leur numérisation annonce que « la principale collection manuscrite consiste en 2 400 volumes reliés et paginés – approximativement 700 000 pages de documents »³. Nous disposons donc d'une masse importante de témoignages enregistrés et/ou consignés par écrit, au sein desquels les sujets tournant autour de la langue gaélique tiennent une bonne place. Il restait à isoler les contributions faisant plus particulièrement état du recours au *tally stick* (« bâton de comptage », *bata scóir* en irlandais), au *singlum* ou encore au *capall bán*, les objets utilisés en Irlande aux mêmes fins que le « symbole ». Il m'aurait été impossible de passer tous ces documents en revue, d'une part parce que leur quantité est considérable, et d'autre part parce qu'une partie d'entre eux est consignée en gaélique, une langue que je ne maîtrise pas. J'ai donc opté pour une recherche via deux classements.

Ma première base de travail a été un article intitulé « Bata Scóir »⁴, que l'on doit à l'archiviste Seán Ó Suilleabháin (Sean O'Sullivan). Né en 1903 dans le comté de Kerry, Ó Suilleabháin exerce d'abord le métier d'instituteur, puis il étudie les langues celtiques au *University College* de Dublin, avant de rejoindre la Commission du folklore irlandais, dès sa création en 1935. Il y lance une enquête en 1936, qui vise à interroger des locuteurs traditionnels sur les pratiques

¹ "The bulk of the Collection was assembled by full-time collectors working for the Irish Folklore Commission. These collectors were thoroughly familiar with the dialect and lore of their respective districts. A large proportion of the material (...) consists of verbatim transcripts of field recordings made on Ediphone (wax cylinder) recording machines and, in subsequent years, on gramophone disks and tape recorders. All full-time collectors were expected to keep a diary documenting contextual information about recording sessions, their informants and their working day in general." Cf site consacré à la numérisation de la *National Folklore Collection* : <https://www.duchas.ie/en/info/cbe>. Consulté le 10 novembre 2019.

² "Their sources or informants tended to be elderly rural people, many of whom were born around the middle of the nineteenth century. Their memories, therefore, date largely from the second half of the last century. This veritable treasure trove of interviews and reminiscences constitutes a unique storehouse of folklore, mythology, social history, anecdotes ancient and modern and accounts of how life was lived in the recent past." Grace Neville, « "He spoke to me in English; I answered him in Irish": language shift in the folklore archives », in Jean Brihault (ed.), *L'Irlande et ses langues*, Presses Universitaires de Rennes, 1992, pp.19-32.

³ "The Main Manuscript Collection consists of 2,400 bound and paginated volumes - approximately 700,000 pages of material." Cf site consacré à la numérisation de la *National Folklore Collection* : <https://www.duchas.ie/en/info/cbe>. Consulté le 10 novembre 2019.

⁴ Seán Ó Suilleabháin, « Bata Scóir », in Eoin Ó Riain, John Ryan SJ (ed.), *Féilsgríbhinn Eóin Mhic Néill*, Comhartha na dTrí gCoinneal/At the sign of the Three Candles, Dublin, 1940, pp. 551-566.

scolaires qu'ils ont connues à l'égard du gaélique, et publie en 1940 un article regroupant 19 témoignages sur le *tally stick*, certains en gaélique et d'autres en anglais, soit environ la moitié de ceux qui ont été collectés, 20 autres contributions n'ayant pas été publiées.

J'ai par ailleurs exploré la section « *The School's Collection* » (« la collection des écoles ») de la *Folklore Commission*, comportant des témoignages collectés en 1937-1939, et accessible en ligne¹. Pour cela j'ai eu recours aux mots-clefs « *tally stick* », « *bata scór* », « *capall bán* », « *signum* » ou encore « *singlum* », qui désignent tous l'objet que devaient porter les élèves surpris à parler irlandais. Ce type de recherche, similaire à celle que j'ai menée sur le site de Dastumedia en Bretagne, est bien entendu aléatoire et ne peut donner des résultats complets². J'ai néanmoins pu repérer ainsi six témoignages, la plupart en irlandais et quelques-uns en anglais³.

Outre cet important lot d'exemples, j'ai pris en compte six textes qui relatent des faits constatés par leurs auteurs ou vécus par des membres de leurs familles.

Citons en premier lieu le récit de William Wilde (1815-1876), le père d'Oscar Wilde, tout à la fois chirurgien et auteur d'ouvrages sur la médecine, l'archéologie et le folklore. Wilde s'intéressait tout particulièrement à l'ethnologie irlandaise, et dans son *Irish Popular Superstitions*⁴ (« Superstitions populaires irlandaises »), publié en 1852, il décrit une scène à laquelle il affirme avoir assisté quelques années auparavant dans un village du Connemara, où un paysan taille le *tally stick* de son fils de huit ans afin que celui-ci soit puni par le maître d'école le lendemain.

Un autre article, publié en 1940 dans le périodique *Béaloideas* (« Folklore ») et écrit par Micheál Mac Énri, un instituteur déjà présent dans la collecte de Seán Ó Suilleabháin, concerne un informateur né vers 1851, qui évoque dans le détail l'usage du *bata scór* dans sa famille.

Puis une lettre de l'enseignant David O'Callaghan, publiée par le périodique de la Ligue Gaélique (*Conradh na Gaeilge*) en 1899, nous renseigne sur les dates de la pratique du *score* sur l'île d'Aran, et surtout sur les plaintes des parents vis-à-vis des enseignants qui ne le pratiquaient pas lorsqu'il y était en poste en 1880-1884⁵.

Vient ensuite Thomas G. Nestor, né en 1937 dans le comté de Limeric, cadre commercial et consultant en formation, mais également auteur de pièces pour la radio, de nouvelles et de romans. Nestor a aussi publié de nombreux articles dans différents journaux, dont l'un, paru

¹ Le *Duchas project* rend accessible en ligne les versions numérisées des collections de la *National Folklore Collection* : <https://www.duchas.ie/en/cbe>.

² Tout comme les mots « sabot » ou « vache » pouvaient déboucher sur nombre d'enregistrements concernant la vie dans les fermes, les mots désignant un bâton de comptage (« *bata scoir* », « *tally stick* ») pouvaient amener vers des témoignages relatifs, par exemple, à la relève du nombre de jours travaillés à la campagne.

³ Je suis très redevable à Éamon Ó Ciosain, de l'université de Maynooth, de m'avoir signalé le fond de la Folklore Commission, et d'avoir traduit l'ensemble des témoignages disponibles uniquement en gaélique dans l'article de Ó Suilleabháin. On trouvera en Annexe 16 ces témoignages traduits du gaélique au français, également par Éamon Ó Ciosain.

⁴ William R. Wilde, *Irish Popular Superstitions*, James McGlashan, Dublin, 1852, pp. 26-27.

⁵ « A protest » (« Une réclamation »), in *An Claidheamh Soluis*, édition du 7 octobre 1899, p. 476, accessible en ligne : <https://issuu.com/cnag/docs/1899c>. Consulté le 18 novembre 2019.

dans le *Irish Central* de New York en 2016 fait état du *tally stick* qu'avait connu son arrière-grand-père à l'école¹.

Enfin, un fascicule intitulé *Watch your language*², qui fait suite à une série de programmes télévisés du même nom diffusés sur la chaîne irlandaise RTE dans les années 1970³, contient un chapitre rédigé par Seán de Freine⁴ : *The Vanishing Irish*⁵. Dans cet article on trouve les témoignages de deux hommes âgés, encore en vie à l'époque de la réalisation du film, qui relatent des épisodes de punitions sévères endurées pour avoir parlé gaélique. L'un des informateurs, Joseph Neilan, a vécu lui-même la sanction, alors que l'autre, Micheal Céitinn, tient l'histoire de sa mère.

3.2.1.2.2. Les dates de la pratique

Nous devons indiquer en premier lieu qu'il n'est pas toujours possible de dater avec précision les histoires qui nous sont parvenues, car l'âge des informateurs au moment de la collecte n'est pas systématiquement donné. Nous sommes donc souvent réduits à des déductions à partir d'autres indications, et ces approximations comportent donc une petite marge d'erreur.

Les collectes de la Commission du folklore effectuées entre 1936 et 1939 nous permettent de remonter aussi loin que le début du XIX^e siècle grâce aux informations indirectes qu'elles comportent. Nous avons ainsi quatre témoignages qui relatent des faits remontant aux années 1820 et 1830 :

- Le récit le plus ancien est celui de Seán de Butler, qui assure que le *stick* était en utilisé à Wexford, au sud-est du pays, de 1820 à 1830, ou peut-être 1836.
- Seán Mac Giolla Easbuic, du comté de Donegal, au nord-ouest, se remémore son père qui allait à l'école 110 ans auparavant, donc vers les années 1826, et « les *bataí scóir* étaient en usage à cette époque-là ».
- Un autre informateur, Patrick Dolan, évoque sa mère, morte en 1905 à l'âge de 86 ans, et donc née en 1819 ; elle a par conséquent connu le *stick*, aussi appelé *cipín*, autour des années 1825 ou 1830, du côté de Coolcor, dans le comté de Longford, au centre-nord du pays.
- Enfin, Eamonn Ó Leathlobhair décrit la pratique du *signum* à Baile 'n Sgeilg⁶, dans le comté de Kerry, sur la côte sud-ouest, « il y a une centaine d'années », c'est-à-dire entre 1835 et 1840 environ.

¹ Tom Nestor, *How the Irish helped keep Shakespeare's English alive*, in *Irish Central*, 2016
Accessible en ligne : <https://www.irishcentral.com/roots/history/how-the-irish-helped-keep-shakespeares-english-alive>. Consulté le 15 décembre 2019.

² Le terme *Watch* signifie à la fois « surveiller » et « faire attention à ».

³ Radió Teilifís Éireann, *Watch your language, an bata scóir, the insidious silencer*, RTE, Dublin, à partir de 1970.

⁴ Seán de Freine, par ailleurs auteur de *The Great Silence* (« Le grand silence »), paru en 1968, sur la substitution linguistique en Irlande.

⁵ Littéralement « L'irlandais en voie de disparition ».

⁶ Baile na Sceilge : en anglais Ballinskelligs.

Viennent ensuite neuf contributions situant les faits autour du milieu du siècle, certaines étant des témoignages indirects et d'autres des témoignages directs :

- l'ouvrage de William Wilde dans lequel on trouve l'épisode du père taillant le *tally* de son fils, dans le comté de Galway, à l'ouest, a été publié en 1852, et l'auteur place son récit au cours d'une soirée d'été « quelques années auparavant » (« *some years ago* »).
- Au sud de Sligo, la mère d'un certain John Fox parlait souvent du *cipín*. Elle aurait eu 92 ans au moment de l'enquête de la Commission du folklore et l'on peut en déduire qu'elle a probablement fréquenté l'école dans les années 1850.
- Le pasteur Boylan, dans le comté de Cavan, parle de son père, James Boylan, qui a connu le *score stick* (« bâton de comptage ») dans la *hedge school* où il était scolarisé de 1850 à 1858.
- L'auteur Thomas Nestor, né en 1937, se remémore quant à lui les souvenirs de *tally stick* de son arrière-grand-père transmis de génération en génération, et datant probablement également du milieu du XIX^e siècle.
- Mícheál Mac Énrí, maître d'école dans le comté de Mayo, évoque en 1936 les *bataí scóir* d'« il y a à peu près 80 ans », donc aux alentours de 1856.
- Le même Mícheál Mac Énrí donne un exemple précis, celui de Antoine Ó Maoilearca scolarisé à la fin des années 1850 à Bangor Erris, toujours dans le comté de Mayo.
- On trouve aussi dans le Donegal une pratique similaire, relatée par le conteur Séamus Ó Caiside, âgé de 81 ans au moment de la collecte et donc scolarisé dans les années 1860. Il ne mentionne pas le terme *tally stick* mais décrit bien le port d'un objet par ceux qui parlaient gaélique.
- M. Moriarty, âgé de 80 ans en 1937-1939, a dû être scolarisé vers la fin des années 1860 à Glounagillagh, dans une *hedge school*, où les élèves devaient porter un *signum*.
- La mère de Thomas Moore, née en 1856, a connu pour sa part le *score stick* dans une école publique du comté de Tipperary, au sud de l'île.

Deux autres informateurs placent la pratique du port d'un objet stigmatisant un peu plus tard, vers la dernière partie du XIX^e siècle :

- Pádraig Mac Gearailt mentionne le *signal* vers 1875-1880, dans le Kerry.
- Patrick Shea, âgé de 56 ans en 1937-1939, et donc probablement scolarisé vers la fin des années 1880, décrit qu'à la *hedge school* de Lower Cromane, dans le Kerry, « on donnait un *signal* à tout élève qui parlait un mot de gaélique », et « le nom du *signal* était *an capall bán* ("le cheval blanc") ».

Nous avons par ailleurs huit témoignages pour lesquels nous ne pouvons dater les faits, si ce n'est dans une fourchette très large au XIX^e siècle.

Pour cinq d'entre eux, la seule indication que nous ayons est que les personnes interrogées sont les pères, grands-pères ou oncles des collecteurs. Les quatre premiers viennent du comté de Waterford, dans le sud du pays, et le dernier du Kerry :

- Pádraig Ó Cuirrín transmet ce que lui a dit son grand-père à propos du *bata scór*, qui se pratiquait « il y a longtemps ».
- Michéal Ó Mathghamhna recueille également les propos de son grand-père Domhnall Ó Mathghamhna, qui mentionne la même pratique en précisant de même qu'elle était en usage « quand les gens allaient à l'école il y a longtemps ».

- Pádraig de Róiste rapporte ce que lui a dit son père sur le recours au *bata scór* à l'école, mais il ne donne aucune indication temporelle.
- Nicolas Breathnach déclare quant à lui qu'il y a peu de récits de ce type dans son secteur de Dungarvan, sur la côte sud du comté, mais que son oncle lui a raconté dans le détail l'utilisation des *bataí scóir*.
- Dans le comté de Kerry, Tadhg O Murchadha évoque les propos de son père à propos du *singlum* et du *capall bán* (« cheval blanc »).

Les trois autres, enfin, ne donnent aucune information permettant de situer, même de façon imprécise, les faits qu'ils relatent :

- Seán Mac Mathghamhna cite Micheal O Tighernaigh, qui lui a raconté que dans la *hedge school* qu'il fréquentait à Luach, dans le comté de Clare, on avait recours au *bata scór*.
- De même, Aodh O Domhnaill indique avoir entendu « un prêtre du comté de Monaghan parler de ces *bataí scóir* ».
- Padhraic Mac Ailín, un maître d'école de An Clochán, dans le Donegall, assure que l'on appelait *cipin scór* l'objet « qu'on utilisait autrefois dans ce secteur ».

Concernant la date de fin de la pratique en Irlande, six témoignages montrent qu'elle commence à s'éteindre progressivement dans certains endroits dès 1850 :

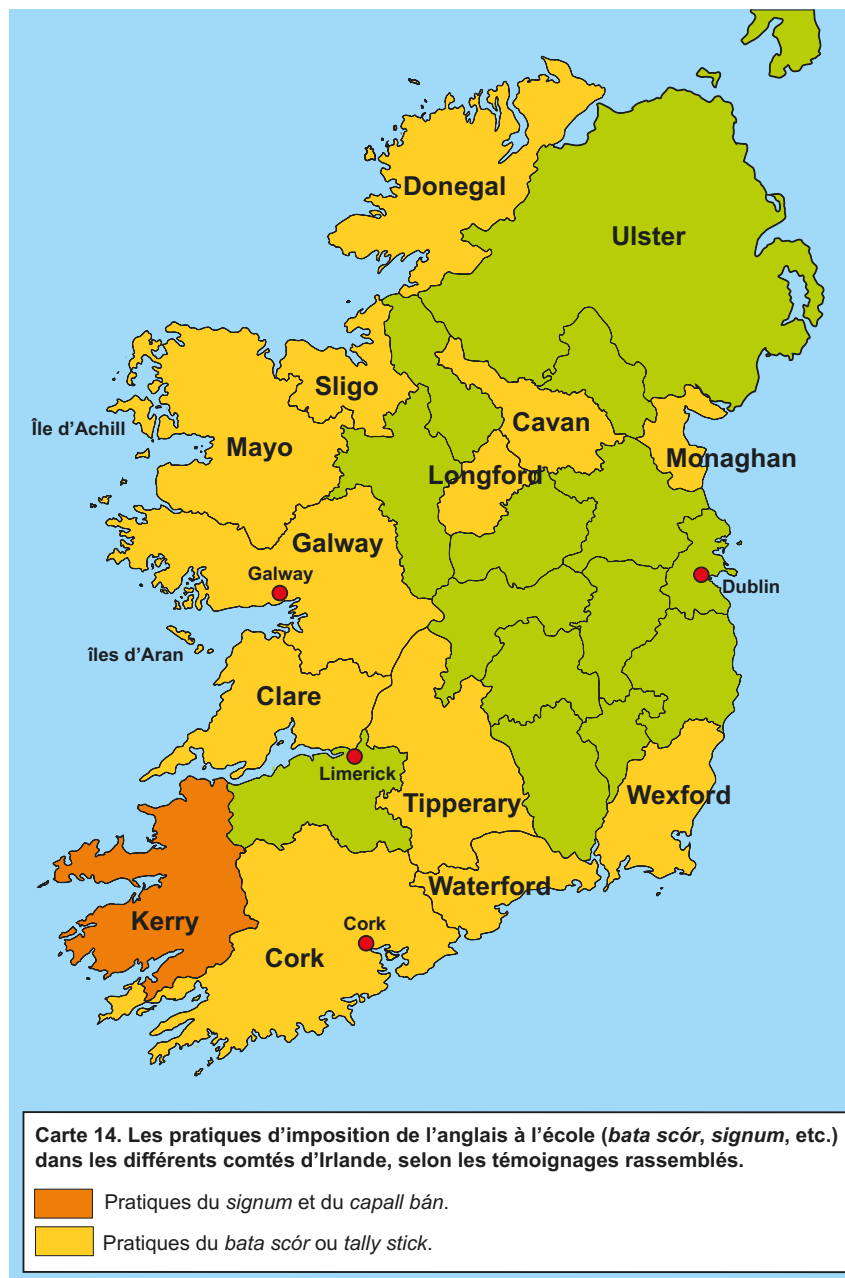
- C'est le cas du côté de Killarney dans le comté de Kerry, où Conchubhar Ó hEaluighthe estimait que les *bataí scóir* avaient été en usage seulement jusqu'à 1852 environ.
- David O'Callaghan fait également remonter la fin de la pratique sur l'île d'Aran vers le milieu du XIX^e siècle, à travers un épisode où il relate que lorsqu'il y était lui-même enseignant, en 1880-1884, elle n'avait plus cours depuis longtemps mais qu'elle était bien utilisée du temps où les parents de ses élèves y étaient scolarisés.
- James Moylan n'a pas vu de *tally sticks* lui-même, mais il connaissait leur utilisation près de New Quay, dans le comté de Clare à l'ouest de l'île, jusqu'en 1866.
- Micheál Ó Riagáin assure que, dans le comté de Galway, on n'entendait plus parler des *bataí scóir* à Spiddal et Cnoc dès les années 1870, mais qu'à Carraroe ils ont été en usage jusqu'aux alentours de 1885.
- Máire Ní Chróinin estime quant à elle que les *maidí scóir* ont été utilisés à l'école publique de Carratigue, dans le comté de Mayo, jusqu'en 1876.
- Le compte-rendu de Donnchadh Ó Duinneachdha, de Cnoc na Groighe, dans le comté de Cork, place la fin des *score sticks* vers 1880 dans son secteur.

Pour terminer nous citerons enfin deux témoignages très tardifs que nous devons à Micheal Céitinn et Joseph Neilan, deux participants à l'émission de RTE *Watch your Language* des années 1970, qui évoquent des sanctions, mais sans qu'il ne soit question de *tally stick* ou de *bata scór*. Le premier, Céitinn, relate les histoires de punitions que lui racontait sa mère, née probablement vers 1860 ou 1870 ; quant à Neilan, il se souvient bien d'une institutrice venue sur l'île d'Inishmurray, au nord-ouest de l'île, qui administrait de terribles corrections aux enfants s'exprimant en gaélique à l'école, au tout début du XX^e siècle.

Les témoignages font donc apparaître clairement que les faits rapportés remontent pour l'essentiel au XIX^e siècle. Bien entendu, cela ne signifie en aucun cas que le recours à un objet

tel que le *tally stick* n'a pas existé antérieurement, et qu'il n'a pu perdurer jusqu'à l'indépendance de l'Irlande au début du XX^e siècle.

Finalement, ce sont 31 contributions, collectées à des périodes différentes et plus ou moins détaillées, que nous allons pouvoir étudier¹. Parmi elles, 2 témoins évoquent seulement des punitions, alors que 29 font état de l'obligation faite aux enfants surpris à parler gaélique de porter un objet stigmatisant. Ceux-là se répartissent eux-mêmes en deux groupes décrivant des modalités différentes qui seront détaillées plus loin : le *singlum* ou *capall bán* (« cheval blanc ») et le *tally stick* ou *bata scóir* (« bâton de comptage »).



¹ Tous les textes issus de l'une ou l'autre des collectes de la National Folklore Commission sont disponibles en Annexe 16, et je ne donnerai donc pas systématiquement les références en notes de bas de page dans les pages qui suivent.

Sur la carte qui précède apparaissent les comtés pour lesquels nous disposons de témoignages attestant les deux types de pratiques, ou plutôt les deux appellations, puisque nous verrons que les méthodes se recoupent en fait parfois de l'une à l'autre catégorie.

On note, d'une part, que l'usage du *signum* est cité uniquement dans le comté de Kerry, à l'extrême sud-ouest de l'île, et d'autre part que les témoignages ont été collectés en majeure partie dans les comtés de la moitié ouest du pays, qui sont les zones où la langue irlandaise est la plus présente.

3.2.1.2.3. Dans le Kerry, *signum* et *capall bán*

3.2.1.2.3.1. Le *signum*, du latin à l'anglais obligatoire

Nous avons vu dans un précédent chapitre que John Dury avait signalé, au milieu du XVII^e siècle, le recours au *signum* pour imposer le latin dans un pays européen qu'il ne nommait pas. Cette anecdote est reprise par Seán Ó Suilleabháin en introduction à la série de témoignages transcrits dans son article de 1940¹. Après avoir décrit le peu d'influence qu'avait l'anglais en Irlande jusqu'à l'instauration d'un système d'éducation primaire d'État à partir de 1831, l'archiviste introduit ainsi le texte de Dury :

« Dans ces écoles publiques, pendant longtemps, il fut interdit d'enseigner l'irlandais. En fait, on a beaucoup œuvré pour supprimer l'irlandais le plus possible et répandre l'anglais à travers ces nouvelles écoles. A cette fin on a pensé à une technique utilisée deux-cents ans plus tôt dans des écoles sur le continent européen quand on essayait de supprimer les langues vernaculaires et d'imposer le latin. Voici donc un récit à propos d'une école qui était gérée par les jésuites dans un certain pays du continent européen vers l'année 1645. Ce sont des extraits du récit de John Dury, un puritain anglais, à propos d'une école qu'il a vue quand il était en voyage ».

S'ensuit la description de la pratique du *signum*, l'obligation de parler latin, l'objet que l'on se repasse en cas de faute, et la punition pour le dernier attrapé. Ó Suilleabháin conclut ainsi :

« Un instrument similaire à ce *signum* en usage dans une école de l'ouest du continent européen en 1645 a été utilisé en Irlande et au pays de Galles deux cents ans plus tard. Voici ci-dessous les récits que la Commission du folklore d'Irlande a recueillis à ce propos auprès de personnes à travers toute l'Irlande à partir d'un questionnaire que l'on a fait circuler ».

De fait, le terme *signum* apparaît bien, tel quel ou légèrement modifié, dans six des témoignages recueillis par la Commission du folklore, tous localisés dans le comté de Kerry, à la pointe sud-ouest du pays.

Dans le premier par ordre chronologique, l'informateur Eamonn Ó Leathlobhair signale que vers 1835 à la petite école de Baile 'n Sgeilg,

« La punition infligée à tous ceux que le maître entendait parler irlandais était de leur accrocher un petit bâton au cou, qui s'appelait le *Signum*. C'était une grande honte et un sujet de moquerie pour les autres garçons. »

¹ Seán Ó Suilleabháin, *Art. cit.*, pp. 551-552.

Micheal Ó Scannail, un maître d'école de Killarney, en fait une description similaire en rapportant les propos d'un homme scolarisé vers le milieu du XIX^e siècle :

« Dans ce coin-là il n'y avait qu'une seule personne qui pouvait dire qu'il avait entendu parler des *bataí scóir*, c'était Conchubhair Ó hÉaluighite, de Cluain Chaoín. C'était un bâton de bois d'à peu près un pied de long, et on le portait sur une corde autour du cou. C'était un *signum*. (...) C'est le maître qui fournissait les bouts de bois. L'élève qui parlait gaélique le portait. Il portait ce bout de bois tant qu'il était à l'école, et le bout de bois restait à l'école. Le *signum* ne se portait pas à la maison. Personne à la maison n'y a pris part ».

M. Moriarty relate quant à lui les agissements d'un certain Mac Hugh, le nouveau maître de la *hedge school* de Glounagillagh :

« Ses instructions étaient de ne pas permettre qu'un mot d'irlandais soit prononcé dans l'école. Le *signum*, ou « pancarte à encoches », était accroché au cou de chaque élève et chaque fois que les élèves parlaient un mot d'irlandais, une encoche était gravée sur la pancarte, puis l'élève était puni. »

Plus tard, vers les années 1860, Patrick Shea mentionne lui aussi le *signum*, et en donne une description particulière :

« Le maître Lyon vint de Caragh Bridge à Lower Cromane (...). Il utilisait un *signum* à l'école. C'est un signe, ou une indication que tel élève avait parlé irlandais. L'élève qui l'avait devait l'amener chez lui le soir et le rapporter à l'école le lendemain. Quand il entendait un autre parler irlandais, il le lui donnait. Le *signum* à l'école de Cromane était une mâchoire d'âne. »

On trouve un autre exemple dans la bouche de Tadhg Ó Murchadha, qui relate ce que lui a raconté son père :

« Les signes qu'on utilisait dans les anciennes écoles dans notre secteur de l'ouest pour supprimer le gaélique étaient le *singlum* et le *capall bán* ("le cheval blanc") ».

Ce *singlum* est très probablement une simple déformation locale du terme latin *signum*.

Enfin, en 1935-1940, Pádraig Mac Gearailt utilise quant à lui le terme « signal », dont on peut supposer qu'il s'agit de la traduction anglaise du *signum* latin :

« Il y a à peu près 60 ans, quand j'allais à l'école, on donnait un *signal* à tout élève qui parlait un mot de gaélique, ou qui jurait. »

Le lien est donc établi nettement entre l'usage du *signum* pour imposer le latin, dont nous avons vu, dans la partie historique de cette étude, qu'il est attesté au moins jusqu'en 1763 avec la réédition des *Dialogues* d'Antoine Van Torre en Flandres, et le même *signum*, utilisé de manière similaire mais pour imposer l'anglais en Irlande, quelques décennies plus tard (et éventuellement moins). Ó Suilleabháin conclut d'ailleurs ainsi son article :

« Il est clair d'après ces récits que les *signa* en usage en Europe et les *bataí scóir* utilisés en Irlande étaient semblables. (...) Dans certains endroits, chaque élève avait le sien. Ils étaient petits et on les portait autour du cou au bout d'une corde. Dans d'autres écoles c'était le *signum* européen, qui était assez grand et que les enfants se repassaient entre eux ».

Cette continuité d'un pays à l'autre et d'une langue à l'autre n'est en fait pas surprenante, tant le *signum* a circulé à travers l'Europe, tout comme les étudiants et les enseignants, religieux

ou laïcs. On remarque aussi que le terme *signum* est attesté uniquement dans le Kerry, au sud-ouest de l'Irlande (alors qu'il est fait état ailleurs de *tally sticks* et de *bataí scoír*), ce qui peut s'expliquer par une possible arrivée de la méthode sur l'île par ce comté. Deux éléments viennent étayer cette hypothèse :

- le Kerry était le berceau de la migration irlandaise vers la France ;
- bien que les jésuites aient été peu nombreux en Irlande, leur présence est attestée à plusieurs périodes, notamment dans les années 1560, quand ils ouvrent des écoles dans les villes de la province du Munster, où se trouve précisément le comté de Kerry¹.

Outre cette possibilité, on peut supposer que le *signum* a pu pénétrer l'île à d'autres périodes. Nombreux étaient en effet les ecclésiastiques irlandais qui voyageaient à travers l'Europe et ont pu y observer cette pratique, tout comme John Dury l'avait fait en 1645. De fait, on assiste à partir de 1620 au retour de prêtres catholiques partis sur le continent, dont des jésuites, qui se réinstallent dans diverses zones du pays et se mettent, pour certains, à enseigner².

La méthode aura ensuite été transposée aux écoles anglaises, comme cela s'est fait ailleurs, quand la *lingua franca* des études est passée du latin à des vernaculaires devenues langues d'État.

3.2.1.2.3.2. *Signum et capall bán* : la pratique irlandaise

On note aussi, à propos du *signum*, qu'il est à deux reprises associé à un autre terme pour désigner l'accessoire utilisé : *an capall bán*, c'est-à-dire « le cheval blanc ». Aucune explication n'est donnée sur le sens de cette appellation très énigmatique, mais nous avons quelques indices. Nous retrouverons en effet ce cheval un peu plus loin, à l'alinéa sur les punitions faisant suite au port du *tally stick*, où il sera question de « cheval blanc » et de « cheval noir ».

Tadhg Ó Murchadha, tout d'abord, se remémore les histoires racontées par son père, que l'on peut situer vers le milieu du XIX^e siècle, et il distingue deux objets différents, utilisés dans deux écoles distinctes :

- « Le *singlum* était une corde de paille » que l'on suspendait au cou des élèves fautifs à l'école de Waterville³ ». L'informateur précise que son père lui en avait souvent parlé, et qu'il l'avait vu utiliser dans son école : « Le maître attachait cette corde autour du cou de tout élève qu'on surprenait à parler gaélique. Il devait le porter jusqu'à la maison et le ramener à l'école le lendemain, et même le porter pendant une semaine ou un mois jusqu'à ce qu'il attrape un autre élève qui parle gaélique ».
- « Le cheval blanc était un bout de bois, qu'on utilisait dans les anciennes écoles de la paroisse de Dromad quand mon père était enfant, mais on n'y taillait aucune encoche : donc ce n'était pas tout à fait la même chose que le *bata scór*, pas du tout. »

Un peu plus tard, Padraig Mac Gearailt, dont nous avons vu qu'il avait aussi évoqué le *signal*, décrit ainsi l'objet :

¹ Ces établissements sont cependant fermés par le gouvernement dès les années 1880.

² T. W. Moody, F. X. Martin, F. J. Byrne, *A new History of Ireland : Early Modern Ireland - 1534-1691*, Oxford University Press, Oxford, 2009 (1^e édition 1987), pp. 138 et 384.

³ *An Coirrean* en irlandais, dans le comté de Kerry.

« Le nom du *signal* était "le cheval blanc". (...) C'était un bout de bois bien taillé avec un trou au milieu, c'était ça le "cheval blanc". »

Dans les six récits que nous venons de passer en revue, le *signum* / *signal* est toujours suspendu autour du cou, de façon visible, donc, et il est dépeint comme étant :

- un bâton de bois (trois mentions : « un petit bâton », « un bâton de bois d'à peu près un pied de long » et « un bout de bois bien taillé avec un trou au milieu ») ;
- une pancarte à encoches (une mention) ;
- un collier de paille (une mention) ;
- une mâchoire d'âne (une mention).

Quant au *capall bán*, c'était un morceau de bois, qu'il s'agisse du même objet que le *signal* (Padraig Mac Gearailt) ou d'un objet différent (Tadhg O Murchadha).

Pour le reste, le principe de fonctionnement était identique dans le Kerry à ce que nous avons pu voir précédemment avec le *signum* latin, ou le « symbole » en France et en Afrique : le détenteur de l'accessoire devait épier et piéger ses petits camarades pour trouver un autre « fautif » afin de le lui repasser. Tadhg Ó Murchadha relate un épisode mettant en scène Padraig, un camarade de classe et voisin de son père :

« Ce Padraig Ó Súilleabháin a été attrapé une fois en train de parler irlandais, et le maître d'école lui a mis la corde de paille. Il avait honte, le pauvre enfant, ce qui n'est pas étonnant, et quand il est rentré à la maison chez ses parents, avec ce signe, ce n'était pas le pire, car il devait le ramener à l'école le lendemain et peut-être le surlendemain. Mon père a dit que le jour où on a attaché la corde à Padraig, il a passé la nuit avec l'oreille collée à sa porte pour voir s'il pouvait le surprendre en train de dire un mot en gaélique afin de lui refiler la corde le lendemain. Mon père savait très bien qu'il était là et il est resté bouche cousue jusqu'à ce qu'il s'endorme, de sorte que Padraig n'a pas pu l'attraper, et c'était assez difficile parce que ma grand-mère ne parlait pas un seul mot d'anglais. »

Classiquement, le dernier à porter l'objet en fin de journée était puni. Ces sanctions, dans les exemples dont nous disposons, allaient de « trois coups durs » à « une solide raclée de cheval ». Eamonn Ó Leathlobhair raconte ainsi une anecdote survenue à un garçon nommé Donnchadh Ó Laoghaire, qui portait le *signum* depuis trop longtemps à son goût, et qui avait de surcroît juré quand il avait surpris son camarade Paddy O Shea parlant irlandais :

« Le maître l'a entendu jurer, il l'a amené dans la salle de classe, il lui a bien chauffé les côtes¹ et il a attaché le bâton plus fermement autour de son cou. »

Quant à Padraig Mac Gearailt, il indique que

« le maître n'oubliait jamais quel élève portait ce "cheval blanc" l'après-midi, et celui qui le portait était certain d'attraper trois coups durs ».

Il poursuit en retraçant une histoire où un camarade avait cherché à le piéger et l'avait dénoncé :

« Un jour, c'est un garçon qui s'appelait Domhnall Ó Conaill qui le portait. Nous sommes rentrés de l'école et nous avons mangé notre dîner. Je suis sorti et j'ai trouvé les vaches

¹ Il l'a bien battu.

de ce Domhnaill Ó Conaill dans notre champ, et je lui ai dit en anglais de faire partir les vaches de mon champ. Il m'a demandé où elles se trouvaient, et je lui ai dit qu'elles étaient dans Leath-Ghleann. Il a tout de suite crié "an capall bán".

- "Pourquoi tu me donnerais le cheval blanc, ou pourquoi tu m'en veux ?", ai-je dit.
- "N'as-tu pas parlé gaélique ?", dit-il.
- "Je n'ai pas parlé, ai-je dit, et je ne prends pas le cheval blanc". »

Le lendemain, le maître demande qui avait le cheval blanc la veille. Domhnaill Ó Conaill répond que c'était lui mais qu'il l'avait donné à son camarade Padraig, qui se rebelle :

« "Je n'ai pas parlé gaélique", ai-je dit, "mais je lui ai demandé de sortir ses vaches d'une partie de notre terre qui s'appelle Leath-Ghleann et je ne trouvais pas de mot d'anglais pour le nom de lieu Leath-Ghleann". »

Le maître se révèle finalement magnanime et ne le punit pas, mais les suivants n'auront pas la même chance :

« "Je ne te donnerai pas de coup cette fois-ci, et tu donnes le cheval blanc à quelqu'un d'autre", et, en effet, je ne l'ai pas gardé longtemps. A à peu près un quart de mile de l'école, à un endroit qui s'appelle Poirse na Spride, je marchais à côté d'un garçon de la famille de Currain, et je l'ai provoqué jusqu'à ce qu'il commence à parler gaélique et à jurer. J'ai déclaré le cheval blanc, et qu'il le porte longtemps ! En effet, nous étions toujours contents de le refiler à quelqu'un d'autre ».

Cette histoire, qui dépeint un système de surveillance mutuelle pour piéger les autres élèves et se débarrasser de façon plus ou moins honnête de l'encombrant objet, n'est pas sans rappeler un dialogue du Père Antoine Van Torre au XVII^e siècle, que nous avons reproduit plus haut dans la partie historique.

Ce qui vient d'être décrit pour le *signum* et le *capall bán* irlandais dans le comté du Kerry est donc en majeure partie similaire à ce qui était appliqué pour imposer le latin dans les écoles de jésuites de l'Époque moderne, voire même à la pratique de l'*asinus* (un autre morceau de bois, et une autre tête d'âne) des écoles latines en Allemagne à la fin du XV^e et au début du XVI^e siècle. Il s'agit également de la même méthode que celle du « symbole » en usage dans l'Hexagone et dans les anciennes colonies françaises d'Afrique francophone subsaharienne avec, au moins partiellement, le recours aux mêmes types d'objets.

3.2.1.2.4. Ailleurs, tally sticks et bataí scóir

Le nom le plus présent dans les textes est en réalité le *tally stick*, composé de *stick* (bâton) et de *tally* (pointage, décompte), ou encore *score stick* (*idem*). Les équivalents en langue gaélique étaient tout aussi largement répandus : *bata scóir*, *maide scóir*, ou *cipín scóir*. Chacun de ces termes était par ailleurs parfois utilisé seul : *the tally*, *the stick*, *the score*, *the scóir*, *the bata* ou *the cipín*.

Des bâtons de pointage ont, de tout temps et en bien des lieux à travers le monde, été utilisés pour compter toutes sortes de biens, pour enregistrer des dettes ou pour prouver une transaction. Le principe était simple : que le bâton soit en bois, en pierre ou en ivoire, on y faisait une encoche pour chaque unité. Dans le cas présent, que je n'ai pas trouvé ailleurs qu'en Irlande, ces bâtons avaient une autre utilité : ils servaient à comptabiliser le nombre de

fois où les élèves des écoles parlaient en gaélique, en y taillant une encoche à chaque parole prononcée dans cette langue.



Illustration 7. "Tally stick", ou " bata scór", de 58 cm de long.

Source : National Museum of Ireland - Country Life, Turlough, Comté de Mayo.

Photos de recherche prises par Liam Doherty © National Museum of Ireland.

3.2.1.2.4.1. Le fonctionnement du tally stick / bata scór

Le *tally stick* était principalement un bâton, ou une baguette, que le maître fournissait, dans certaines écoles, alors que dans d'autres il revenait aux élèves ou à leurs parents de les tailler et de les apporter, comme n'importe quelle autre fourniture scolaire.

Ces bâtons pouvaient être de bois de noisetier « le plus commun près de New Quay » (exemples dans les comtés de Clare et de Sligo), de saule (Sligo, Cavan), de mélèze ou de hêtre (Tipperary) ; c'était « un bois peu valorisé en général » (Galway), « n'importe quelle sorte de bois » (Donegal). Il pouvait même s'agir d'un « mince morceau de tourbe d'environ cinq pouces de large et huit à dix pouces de long » (Mayo).

A l'école de Spiddell, près de Galway, le bâton mesurait « entre la taille d'un pouce et la longueur de la paume de la main pour les grands morceaux de bois ». Mais les mesures données sont très fluctuantes selon les établissements et vont de 6 pouces (15 cm environ) à « moins de deux pieds de long » (moins de 66 cm), sachant qu'il devait être « suffisamment long pour pouvoir y faire 31 entailles » (Tipperary).

La forme pouvait également connaître des variations : « Il était souvent rond » (Donegal), mais pouvait aussi être « un petit bloc de bois » (Mayo). Il était parfois lisse (Tipperary), mais dans certaines écoles on y laissait l'écorce (Cavan).

Un trou était percé à l'une des extrémités de l'objet, et l'on y passait une cordelette, qui pouvait être une ficelle quelconque, une tresse de fils de lin, un ruban noir ou une lanière de cuir, et qui permettait de porter le *tally stick* en pendentif.

A Bangor Erris (Mayo), C'est le père de famille « qui fabriquait les bâtons, avec du bois et une corde de laine », et ces *sticks* étaient réutilisables :

« On taillait les bâtons des deux côtés, et lorsque les bâtons étaient couverts d'entailles, on les effaçait avec un couteau et on recommençait. »

On citera aussi le cas particulier d'une école près de Galway où le bout de bois « était cousu dans le manteau de certains enfants » et « le fil avec lequel ce bout de bois était cousu sur les vêtements était assez solide pour que les enfants ne puissent pas le couper ». L'informateur précise même que

« le maître d'école le rapprochait parfois de son oreille et il faisait semblant d'entendre le bout de bois qui le renseignait sur le nombre de fois où l'enfant avait parlé irlandais ».

Une variante à ces accessoires est décrite dans le Donegal, où Seamus Ó Caiside raconte que, quand il allait à l'école, c'était une simple corde que l'on mettait au cou de celui qui parlait gaélique,

« et pour chaque mot d'irlandais qu'il prononçait, jusqu'à trois heures de l'après-midi, on mettait un nœud, ou une bobine, ou un petit bouton, par exemple, sur la corde, et on avait droit à un coup en fin de journée pour chaque bouton qu'on portait sur cette corde. »

Le principe est donc ici le même que celui des encoches sur le bâton, mais les petits objets, tels que le bouton ou la bobine, rappellent quant à eux ceux qui servaient de « symbole » ou de « signal » ailleurs en Europe.

Pour ce qui est des caractéristiques de la pratique, elles différaient d'une école à l'autre. Dans la plupart des cas, chaque élève avait son bâton. Dans certains endroits ils étaient portés en permanence par tous les enfants, alors que dans d'autres ils étaient plutôt suspendus au mur, parfois avec un numéro, parfois avec le nom de chaque détenteur, et décrochés uniquement pour être marqués d'une entaille. Madame Moore, du comté de Tipperary, rapporte ce que lui a raconté sa mère :

« il y avait un certain nombre de clous plantés dans le mur de l'école, et à chacun de ces clous, au bout d'une boucle, était suspendu un *bata scóir*. Le nom de l'enfant était écrit sur le mur sous son propre *bata*. Il y en avait ainsi des rangées sur le mur de l'école. Quand l'enfant parlait en irlandais, le maître descendait le bâton de cet enfant et le marquait. Il coupait une encoche d'un demi pouce de longueur et d'un quart de pouce de profondeur, et le raccrochait jusqu'à ce que l'infraction suivante soit commise. Les bâtons étaient gardés à l'école jusqu'à la fin du mois, et ensuite examinés par le maître, qui punissait l'enfant. »

Les modalités d'application de la méthode *du tally stick* étaient donc différentes de celles du *signum* des écoles latines ou du *signum / capall bán* irlandais : alors que dans ces derniers

cas un seul objet circulait d'un élève à l'autre au gré des pièges et des délations, dans le cas du *tally*, chaque écolier avait son propre bâton, qu'il portait généralement autour du cou. Une entaille y était gravée à chaque fois que l'enfant lâchait un mot de gaélique, que ce soit à l'école ou chez lui, et au bout d'un certain temps, qui pouvait aller d'un jour à un mois, le maître, ou le père, infligeait à chacun des élèves un nombre de coups équivalent au nombre d'entailles sur le bâton.

Mentionnons toutefois deux cas où la pratique semblait relever des deux méthodes à la fois : tout d'abord, James Moylan indique que, près de New Quay dans le comté de Galway, « un seul bâton était utilisé, qui restait dans l'école publique et que le coupable portait pendant les horaires scolaires ». Il raconte aussi que « les enfants s'épiaient mutuellement », décrivant là plutôt les caractéristiques du fonctionnement du *signum*, même s'il ne le nomme jamais ainsi. A l'inverse, à Glounagillagh, dans le Kerry, l'informateur M. Moriarty désigne bien l'objet sous le nom de *signum*, mais il décrit une pancarte suspendue autour du cou, sur laquelle on faisait des encoches quand l'élève parlait irlandais, soit une technique plus proche du bâton de comptage. L'on peut aisément imaginer, en effet, qu'en Irlande comme ailleurs les méthodes n'étaient pas figées mais qu'elles étaient plutôt adaptées à chaque endroit selon le bon vouloir des maîtres.

3.2.1.2.4.2. Le rôle des parents

L'interdiction de parler irlandais pouvait s'appliquer aux enfants en plusieurs lieux et de diverses manières. Dans certains endroits, le *tally stick* était utilisé uniquement à l'école, dans d'autres il était de mise à l'école et à la maison, et dans d'autres encore il n'était utilisé qu'au domicile des enfants, qui le ramenaient chaque matin pour que le maître constate le nombre d'encoches et sévisse en conséquence. Le périmètre de la pratique est ainsi décrit, avec plus ou moins de détails, dans une vingtaine de témoignages :

- 12 informateurs indiquent que le *bata scór* était utilisé à l'école, parmi lesquels 3 personnes affirment qu'il n'en sortait pas.
- 12 personnes rapportent qu'il était ramené au domicile en fin de journée, qu'il ait été en usage à l'école ou pas, et parmi eux 4 spécifient qu'il était de mise uniquement à leur domicile.
- On compte aussi 4 évocations du *signum* où il apparaît que l'objet continuait de circuler d'enfant à enfant en dehors de l'école et parfois jusque dans leurs foyers.

Les élèves pouvaient donc être pris sur la route, à la maison, dans les champs, etc. Il a ainsi été rapporté à Diarmuid Ó Muimhneacháin, maître d'école dans le comté de Cork, qu'

« une encoche était taillée sur le côté du bâton quand il était prouvé qu'un élève avait utilisé un mot ou une phrase en irlandais, ou avait salué quelqu'un en irlandais, ou avait chanté une chanson ou une rime en irlandais, que ce soit pendant, avant ou après les heures scolaires ».

Les témoignages qui en font état concernent des écoles situées dans différentes parties de l'Irlande, essentiellement dans les comtés côtiers de Donegal, Sligo, Mayo, Galway, Clare,

Kerry, Cork et Waterford, ainsi que dans les comtés de Longford et Monaghan au centre-nord-est du pays¹.

Cette exportation de la méthode jusqu'aux foyers des enfants, que l'on a déjà constatée en Afrique subsaharienne, mérite que l'on s'y attarde tant elle comporte d'éléments qui seraient aujourd'hui considérés inconcevables dans un cadre scolaire.

Máire Ní Chróinín, du comté de Mayo, décrit chez elle une routine du *bata scór* similaire à celle du maître dans sa classe, appliquée jusqu'aux années 1870 :

« chaque enfant en avait un, tout comme chaque enfant a un cartable de nos jours, et tout comme le cartable, il était porté à l'école et enlevé en arrivant à la maison. On le suspendait généralement à un clou dans la cuisine jusqu'à ce qu'on en ait besoin le lendemain, et les parents le gravaient tous les soirs à l'aide d'un morceau de silex. Les punitions étaient données à l'école par les maîtres, mais les marques étaient faites par les parents à la maison ».

D'autres informateurs vont beaucoup plus loin dans leurs descriptions et donnent force détails sur le rôle des instituteurs et des pères et mères de famille. Seán Mac Giolla Easbuic retrace par exemple la manière dont les maîtres intervenaient auprès des parents dans le Donegal, à l'époque où son père était scolarisé, vers 1825-1830 :

« le maître d'école faisait le tour des maisons d'où venaient les élèves. Il expliquait aux parents l'utilisation des *bataí scóir* et leur disait de bien veiller à faire une entaille dans le bâton à chaque fois que l'enfant parlait gaélique à la maison. La plupart des gens étaient si opprimés par les Anglais en ce temps-là qu'ils taillaient le bout de bois à chaque fois que leur enfant parlait gaélique, mais quelques parents ici et là n'ont jamais taillé le bout de bois. Celui que portait mon père n'a jamais été taillé, et par ailleurs il ne l'a jamais rapporté à la maison. »

William Wilde, dans le second quart du XIX^e siècle, fait part quant à lui de sa stupéfaction à l'occasion d'un incident survenu durant un voyage dans le Connemara, où il avait reçu l'hospitalité dans une famille au pied des montagnes de Benna Beola :

« un petit garçon de huit ans environ, adressa une courte phrase à sa sœur en irlandais mais, croisant le regard du père, il se retira immédiatement, comme s'il avait commis une faute odieuse. L'homme appela vers lui l'enfant, ne dit rien, mais retira de son vêtement un petit bâton, communément appelé "scoreen", qu'il suspendit par une ficelle autour du cou, et il y tailla une encoche supplémentaire avec son canif. Quand nous demandâmes quelle était la cause de cet agissement, on nous dit que c'était pour empêcher l'enfant de parler irlandais : à chaque fois qu'il tentait de le faire, une nouvelle encoche était taillée dans son bâton de comptage, et lorsqu'il y en avait un certain nombre, le maître d'école lui infligeait une punition sommaire. Tous les enfants du village étaient autorisés à graver l'encoche fatale ».

¹ La *Folklore Commission* a concentré ses enquêtes et collectes de traditions et de musique sur ces régions perçues comme étant les plus authentiquement irlandaises, à l'exception de quelques témoignages issus du centre du pays.

Les parents étaient donc chargés de surveiller leurs propres fils et filles pour les empêcher de parler en gaélique sous leur toit, alors que c'était souvent la seule langue qu'eux-mêmes maîtrisaient. Comme en classe, toute parole prononcée en irlandais impliquait une entaille supplémentaire dans le bâton, à ceci près que ce n'était plus le maître d'école qui était à l'œuvre, mais le père ou la mère de famille, tout à fait conscients que ces encoches vaudraient à leur enfant une sévère correction le lendemain.

Les pères étaient même parfois mis à contribution dans l'administration des châtiments : on en trouve une mention dans le comté de Tipperary, (quand « un enfant faisait trop souvent la faute »), et quatre dans le comté de Waterford (où « certains pères frappaient leurs enfants », et les enfants « recevaient un coup pour chaque entaille »). L'adhésion était totale chez certains, comme par exemple sur la côte à l'ouest de Galway, où l'une des personnes âgées interrogées affirme que « ce que voulait le père de l'enfant, c'est qu'il soit battu pour avoir parlé irlandais ».

Quant à Antoine Ó Maoilearca, à Bangor Erris (comté de Mayo), il décrit le processus dans le détail, du temps où il était scolarisé dans une *hedge school*. Il commence par présenter le cadre familial, vers la fin de la décennie 1850, quelques années après la Grande famine (1845-1852) :

« Nous étions cinq enfants et mon père et ma mère nous ont mis le *bata scór* à tous pour que nous ne parlions pas irlandais. (...). [Ma mère] ne savait pas l'anglais elle-même, mais elle le comprenait un peu. Mon père était instruit en anglais et en gaélique. (...) c'est lui qui fabriquait les bâtons. »

Puis il explique que tout l'entourage pouvait signaler les élèves « fautifs » :

« Une encoche était taillée dans le bâton à chaque fois qu'on parlait gaélique. Les entailles étaient faites par des voisins, ou d'autres personnes, ou alors ils venaient rapporter à tes parents que leurs enfants parlaient en gaélique. (...) Si quelqu'un t'en voulait, cette personne venait dire à tes parents que tu avais parlé irlandais pour que tu sois battu. (...) Et on était battus par notre père à la fin de la journée. (...) On nous demandait si on avait parlé irlandais sur le chemin de l'aller ou du retour, et si nous disions que oui, on nous battait. »

Les enfants étaient donc pris entre la crainte des coups et l'impossibilité de communiquer avec leurs proches dans la seule langue qu'ils connaissaient :

« C'était difficile car nos grands-parents ne savaient pas du tout l'anglais et ils nous disaient qu'ils ne comprenaient pas ce que nous leur demandions lorsque nous allions leur demander quelque chose. »

Ils vivaient donc dans la terreur :

« On avait peur de parler irlandais. (...) Les enfants avaient peur qu'on leur mette le bâton. Si on entendait un enfant sans bâton parler irlandais, on le menaçait de lui mettre le bâton et il avait peur. »

L'on mesure à quel point la situation de ces familles était difficile, quand les pères se faisaient un devoir de battre leurs enfants pour qu'ils changent de langue, afin d'assurer leur subsistance :

« Le plus souvent, c'est notre mère qui nous disait de parler anglais et elle obligeait mon père à nous mettre les bâtons. (...) Ma mère nous incitait à parler anglais sinon on ne trouverait pas de travail ailleurs en Irlande ou en Angleterre. »

Ce témoignage rappelle un épisode cité précédemment et datant de la fin des années 1940 en Bretagne, qui rapportait la façon dont le père d'un jeune garçon dans un bourg du Morbihan avait publiquement roué son fils de coups devant tous ses petits camarades parce que l'instituteur lui reprochait de ne pas suffisamment parler français. On s'interrogera plus loin sur les conséquences tant psychologiques que linguistiques que de telles pratiques ont pu générer. Mais l'on doit citer également une histoire opposée à celles-là, où l'on voit à l'inverse un instituteur refuser de mettre en pratique cette méthode contestable. Il s'agit de l'instituteur David O'Callaghan, en poste sur l'une des îles d'Aran de 1880 à 1884 :

« Certains parents m'ont suggéré d'appliquer ces châtiments, qu'ils pratiquaient eux-mêmes dans leurs foyers, mais qui avaient en fait pour résultat que quelques enfants, âgés de 8 à 10 ans, paraissaient ne pas connaître du tout l'anglais. Un jour, un parent est venu se plaindre à moi que son fils Páidín, bien que scolarisé depuis deux ans, ne savait pas du tout l'anglais, m'accusant d'en être la cause, car je ne lui mettais pas un *score* autour du cou. C'était la première fois que j'entendais parler de ce *score*. Il s'est aussi plaint de ce que je permettais aux enfants de parler irlandais à l'école. Je ne savais pas du tout l'irlandais à l'époque et je devais me faire traduire ses propos par une personne qu'il avait amenée, laquelle m'expliqua donc ce qu'était le *score*. Cela ne faisait pas deux mois que j'étais sur l'île, et le principal motif de plainte des parents était que j'autorisais les enfants à parler irlandais à volonté. Je lui ai dit que lui-même ne semblait pas avoir tiré bénéfice du *score* qui était en usage à son époque, puisqu'il ne parlait pas anglais, et que s'il empêchait son fils de parler irlandais à la maison, cela lui ferait beaucoup plus de mal que de bien. »¹

Pour terminer sur ce sujet, notons que le processus punitif visant à sanctionner les enfants parlant gaélique pouvait aussi toucher les parents et avoir des répercussions sévères. On encourageait les enfants, par exemple, Patrick Dolan entendait sa mère raconter comment à Granard, dans le comté de Longford, « une grande carte était consignée à l'école, sur laquelle étaient inscrits les noms des pires contrevenants ». Cette carte était accrochée à un mur, et quand le pasteur venait, il regardait les noms qui y étaient inscrits et les donnait au propriétaire terrien.

¹ David O'Callaghan, « A protest » (« Une réclamation »), in *Conradh na Gaeilge*, édition du 7 octobre 1899, p. 476 : « *Some parents have suggested such punishment to me, and even practiced it themselves in their homes, with the result that, there were a few children, 8 to 10 years old, who seemed to have no English. A parent one day came to complain to me that his son Páidín, though two years at school, had no English, and I was the cause of that, because I did not put a score round his neck, as was done in his time. This was the first time I ever heard of the score. He also complained that I permitted the children to talk Irish in the school. I had no Irish then and had to get the above at second-hand from a person brought by the parent for that purpose, who explained to me the meaning of the score. I was not then two months on the island, and the parents main reason for making complaint was that I allowed the children to speak Irish at will. I told him he did not seem to have benefited by the score being used in his day as he had no English, that if he prevented his child talking Irish at home he would do him far more harm than good.* »

« On encourageait les enfants non seulement à dénoncer leurs camarades, mais même leurs propres parents. L'enfant qui donnait le plus d'informations pendant la semaine devenait chef de classe la semaine suivante. Si les parents persistaient à parler la langue, ou s'ils ne taillaient pas d'encoches dans les bâtons de comptage, on leur donnait souvent un avis d'expulsion, et ils étaient ensuite chassés. Les propriétaires terriens ont fait autant pour tuer la langue que le gouvernement ».

Et l'informateur conclut que cette peur du châtement a fait que beaucoup n'allaient pas à l'école, et se retrouvent aujourd'hui sans instruction pour cette raison.

3.2.1.2.4.3. Les punitions

Dans les écoles où les *bataí scóir* étaient accrochés au mur, voir le maître en décrocher un pour le suspendre au cou d'un élève surpris à lâcher un mot de gaélique était déjà une punition pour l'enfant concerné. Mais l'essentiel des sanctions consistait en des châtements corporels, qui étaient administrés, selon les cas, le matin ou à la fin des classes, ou encore à la fin du mois.

En règle générale, le nombre de coups ou de gifles dépendait du nombre d'entailles sur le bâton, ou de nœuds sur la corde. Les exemples détaillés indiquent des modalités différentes d'une école à une autre : une gifle par anneau taillé dans le bâton (comté de Cavan), une claque pour trois mots en gaélique (comté de Kerry), « un coup pour chaque encoche » (comté de Waterford, comté de Mayo), « autant de violents coups que d'encoches » (Donegal) un coup par encoche à partir de la deuxième fois où l'élève était pris à parler gaélique (comté de Donegal), une « tape avec une bonne grosse tige de noisetier » (comté de Sligo), « un coup de bâton ou de canne pour chaque encoche » et une double punition si l'entaille gravée par le père était profonde (comté de Clare), cinq coups pour chaque encoche (comté de Galway), ou encore un coup pour chaque bouton ou chaque nœud sur la corde (comté de Donegal).

Dans ce dernier cas, le conteur Séamus Ó Caiside précise :

« Il nous arrivait souvent d'avoir tant de boutons autour du cou que notre tête et nos pieds étaient fatigués en fin de journée. Et le maître avait tant de coups à donner à trois heures quand l'école finissait qu'il devait enlever son manteau, et il passait une heure à frapper les élèves avec un grand bâton vert. Il devait se reposer trois ou quatre fois, et du coup il ne frappait pas aussi durement les derniers ; il était si fatigué que les derniers n'étaient pas frappés aussi durement que les premiers à être punis ».

Ce même informateur mentionne encore une classique mise au coin, et une privation de nourriture :

« il nous mettait debout devant le mur, le nez contre le mur, avec interdiction de dire un seul mot du matin jusqu'à trois heures de l'après-midi. Il ne nous laissait pas sortir à midi, il ne nous laissait pas manger notre bout de pain non plus ».

Il existait aussi une punition toute particulière, mentionnée à trois reprises, à des dates allant de la première partie du XIX^e siècle jusqu'au début du XX^e siècle, dans le comté de Kerry, le comté de Galway et celui de Sligo. Conchubhar O hEaluighthe l'évoque ainsi :

« Un mot n'est rien, deux mots c'est quelque chose, trois mots c'est une claque, et quatre mots c'est un *hoising* ».

Et Ó Suilleabháin précise en note de bas de page que ce *hoising*, ou *hoisting*, consistait à « mettre l'enfant sur le dos d'un autre enfant et le rouer de coups pendant un bon moment, sans pitié ».

Quelques décennies plus tard, le témoignage d'enfance de Joseph Neilan pour le programme de télévision « The Vanishing Irish » est tout aussi explicite. Il mentionne une institutrice anglophone particulièrement sévère, dans une école publique de la région de Inishmurry, placée là « pour tuer la langue irlandaise » :

« Comment s'y prenait-elle ? Elle mettait un petit garçon qui avait parlé irlandais sur le dos d'un autre et le fouettait avec une canne ».

Neilan cite même plusieurs hommes toujours en vie soixante ou soixante-cinq ans plus tard (dans les années 1970), qui avaient été ainsi battus.

Ce châtiment rappelle assurément quelques autres pratiques que nous avons déjà croisées à différentes périodes et en différents lieux, comme la punition des quatre gaillards en usage dans beaucoup de pays d'Afrique francophone subsaharienne. Dans l'ouvrage *Abécédaire et férule*, de Pierre Giolitto¹, on trouve en outre l'évocation d'une pratique similaire sous l'Ancien Régime, où il est également question de « cheval blanc » (sans qu'il ne soit mentionné de punition d'ordre linguistique en particulier) :

« En Corse, les écoliers ayant commis une faute grave sont soumis à la peine dite "du cheval". A califourchon sur le dos d'un camarade, l'élève puni est fouetté à l'aide d'une cravache ou d'une lanière de cuir. S'il est autorisé à garder sa culotte, le supplice est dénommé "cheval blanc". S'il doit la baisser avant d'enfourcher son camarade, il subit la peine du "cheval noir" ».

On remarque également qu'en Irlande les prêtres pouvaient alourdir la sanction, comme le note Nicolas Breathnach dans le comté de Waterford :

« Le prêtre (...) frappait les enfants avec le fouet. Et s'il y avait trois entailles dans le bout de bois, le prêtre lui donnait trois coups de fouet en plus des coups auxquels il avait droit de la part du maître d'école ».

Signalons un autre type de punition, qui n'apparaît qu'une fois dans les témoignages réunis, et qui est cette fois basé sur l'humiliation, en complément de la violence physique. Dans le comté de Mayo, le *bata scór* était utilisé essentiellement en dehors de l'école, mais les coups étaient administrés par le maître durant le temps scolaire. En outre, quand ce maître surprenait lui-même un enfant parlant gaélique dans l'enceinte de l'établissement,

« il mettait un bonnet d'âne de papier sur la tête de cet enfant pour le rendre ridicule devant les autres élèves. Le malheureux devait porter le bonnet d'âne pendant la journée, et parfois on l'expulsait de l'école publiquement, avec son bonnet d'âne, pour en faire un sujet de moquerie. »

Enfin, un seul informateur, Diarmuid Ó Muimhneacháin, affirme que, pour autant qu'il s'en souvienne, il n'y avait pas de châtiments dans l'école du comté de Cork où il avait été scolarisé dans les années 1870, mais que les dénonciations allaient bon train :

¹ Pierre Giolitto, *Abécédaire et férule - maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*, Editions Imago, Paris, 1986, p. 314.

« habituellement, il y avait une moisson abondante de plaintes les lundis matin. Le samedi et le dimanche, dans l'esprit des élèves, étaient des jours libres pendant lesquels on oubliait pour un temps les règles rigides et strictes. Trois ou quatre enfants ou jeunes hommes, voire plus (...), participaient aux jeux du week-end et, dans la chaleur et l'excitation de la partie, certains utilisaient leur langue maternelle de façon inconsciente. Mais le lundi matin les copains de jeu du samedi se transformaient en délateurs, et les sévères investigations du maître généraient de nombreuses entailles. »

Ces pratiques punitives paraissent aujourd'hui si rudes physiquement et psychologiquement que l'on peut se demander si elles ne suscitaient pas de mouvements de rébellion. On en trouve seulement deux mentions, dont l'une dans une école du comté de Cork :

« ceux qui jouaient les durs venaient à l'école sans leur bâton intentionnellement et prétendaient l'avoir oublié. Ceux-là étaient punis sévèrement mais en vain. Ils choisissaient de subir la punition à l'école plutôt que les quolibets de leurs camarades à l'extérieur.

Dans le comté de Donegal, par ailleurs,

« souvent une bande d'élèves, la nuit - surtout les nuits sombres -, se réunissait, et nous chassions [le maître d'école] avec des mottes de tourbe, ou parfois des pierres. C'était bien fait pour lui parce qu'il nous opprimait beaucoup à essayer de nous faire parler une langue dont nous ne savions pas un mot, pas plus que les canards ».

En conclusion de cet alinéa, nous citerons encore Joseph Neilan, scolarisé au début du XX^e siècle, qui se demandait pourquoi son institutrice anglophone infligeait des punitions aussi violentes aux enfants qui parlaient gaélique :

« Pourquoi faisait-elle cela ? Pour extraire de force la langue irlandaise de la tête des enfants ? Leurs parents ne savaient pas l'anglais, ils ne pouvaient pas le parler, elle les battait et les éreintait parce qu'ils parlaient irlandais. Elle voulait les terroriser pour qu'ils parlent uniquement l'anglais ».

3.2.1.2.5. Hedge schools et National schools

Les différentes personnes ayant attesté l'usage du *tally stick* mentionnent rarement le type d'école dans lesquelles cette pratique avait cours. Le sujet est pourtant d'importance, car les *hedge schools* étaient tenues par des Irlandais catholiques et souvent gaélophones, alors que les *national schools*, écoles publiques implantées par le gouvernement britannique à partir des années 1830, étaient contrôlées par un organisme d'État, le *National Board of Education* (« Conseil national de l'éducation »).

Sur les 26 témoignages de punitions liées à la langue gaélique en milieu scolaire, on trouve sept écoles publiques :

- Celle dont William Wilde parle, dans le Connemara, avant 1852 ;
- celle de Ballinard, dans le comté de Tipperary, vers 1860 ;
- une école près de New Quay dans le comté de Clare, jusqu'en 1866, mais c'était le fait d'un seul enseignant ;

- celle de Kilmore Erris dans le Mayo, sans précision de date ;
- celle de Carratigue, également dans le comté de Mayo, jusqu'en 1876 ;
- celle d'Inishmurray, dans le comté de Sligo, au tout début du XX^e siècle (sans *tally sticks*, seulement des punitions).
- celle de Teileann dans le Donegal.

En ce qui concerne les *hedge schools*, le *tally stick* est clairement évoqué dans trois d'entre elles :

- A l'école de Drumnacliff dans le comté de Cavan : « James Boylan a fréquenté une *hedge school* en 1850-1858. Cette école était dans le secteur de Drumnacliff (...). Le *score stick*, comme on l'appelait, était utilisé à son époque ».
- A Doolin dans le comté de Clare, où l'informateur Micheal Ó Tighernaigh a dit « qu'il a vu le *bata scór* dans la *hedge school*, où officiait un maître d'école qui s'appelait Liddy », sans donner d'indication de date.
- A Bangor Erris, dans le comté de Mayo, où Antoine Ó Maoilearca raconte comment son père, qui avait été lui-même instituteur, battait ses enfants avec le *bata scór* qu'il fabriquait lui-même.

Et le *signum* était en vigueur dans deux *hedge schools* du Kerry :

- à la *hedge school* de Glounagillagh ;
- à l'école de Lower Cromane mentionnée par Patrick O Shea, où le *signum* était une mâchoire d'âne.

Pour le reste, nous ne disposons pas d'indications suffisantes pour déterminer de quel type d'écoles il s'agissait. Les pratiques décrites peuvent en effet avoir eu cours dans n'importe lesquelles des écoles alors en activité, écoles confessionnelles, catholiques ou anglicanes, écoles de charité, *hedge schools* ou écoles publiques.

Finalement nous avons sept cas attestés de *tally stick* dans les écoles publiques et trois cas dans les *hedge schools*, ainsi que deux cas de *signum* dans les *hedge schools* du Kerry. Nous ne pouvons bien entendu tirer aucune déduction d'ordre général à partir d'échantillons aussi minces, même si Seán Ó Suilleabhain écrit dans sa conclusion que « on les utilisait apparemment autant dans les *hedge schools* que dans les écoles nationales ».

Les pratiques visant à contraindre les enfants à parler anglais à l'école n'empêchaient pas, en outre, d'enseigner parallèlement l'irlandais dans certaines de ces *hedge schools*, comme l'indique John Shea à propos de l'école de Cromane dans le Kerry, où « maître Lyon enseignait l'anglais et l'irlandais avec une attention spéciale à la grammaire anglaise ».

Finalement, cette situation en apparence paradoxale rappelle celle de la Bretagne, où l'interdit linguistique en général et le « symbole » en particulier se pratiquaient tout autant dans les écoles confessionnelles que dans les écoles publiques, et où certains curés enseignaient le breton en tant que matière, tout en l'interdisant dans la cour de récréation.

3.2.1.3. Les conséquences sur l'image de la langue

Nous avons déjà évoqué l'*Act for the English Order, Habit and Language* de 1537, qui imposait l'ordre, le costume et la langue anglaise en Irlande. Les autochtones étaient qualifiés dans la loi¹ de « personnes grossières et ignorantes »² pratiquant « un mode de vie en quelque sorte barbare et sauvage »³. On le voit, l'image des Irlandais n'était guère meilleure que celle des Bretons et des Gallois, et ici encore revient la figure du « barbare ».

Plus proche de nous, l'historien Nicholas Wolf recense les commentaires de divers auteurs des XVIII^e et XIX^e siècle sur les habitants de l'île, leur religion et leur langue. Il note que

« Les langues comme l'irlandais étaient non seulement considérées comme barbares, arriérées, difficiles et non civilisées – comme le faisaient valoir divers commentateurs depuis des siècles – mais on croyait aussi qu'elles manquaient d'un corpus écrit. »⁴

Il faudra attendre le renouveau des études celtiques dans la seconde partie du XVIII^e siècle pour que les uns et les autres prennent en compte la longue histoire de la littérature irlandaise. Mais la langue populaire n'y gagne pour autant aucune reconnaissance, comme le montrent, par exemple, ces propos de Charles Vallancey, un géomètre militaire envoyé en Irlande et devenu spécialiste des traditions du pays, qui se vante dans sa grammaire irlandaise publiée en 1773 d'avoir appris « la vieille langue de l'Irlande encore heureusement conservée dans les livres anciens » et non pas « quelque jargon encore parlé par un peuple d'illettrés »⁵.

Dès lors, il ne pouvait être question de retenir le gaélique comme langue d'enseignement, destinée à « élever les grossiers et les ignorants au rang des êtres civilisés » ; au contraire, il fallait l'éradiquer pour imposer la langue noble, l'anglais⁶. Et même si des figures en vue telles que l'homme politique et philanthrope William Wilberforce recommandent que l'on prodigue une éducation basée sur la langue maternelle aux « habitants aborigènes d'Irlande »⁷, comme il les nomme, l'idée plus généralement admise est que ce serait « un mouvement rétrograde d'enseigner à la génération montante la langue mourante d'une race analphabète, à l'exclusion de la langue dominante de la civilisation. »⁸

¹ Citée par Nicholas Wolf dans *An Irish-speaking island State religion community and the linguistic landscape 1770-1870*, University of Wisconsin Press, Madison, USA, 2014, p. 116.

² "rude and ignorant people".

³ "a certain savage and wilde kind and maner of living".

⁴ Nicholas Wolf, *An Irish-speaking island State religion community and the linguistic landscape 1770-1870*, University of Wisconsin Press, Madison, USA, 2014, p. 129 : "Languages such as Irish were not only considered barbarous, backward, difficult, and uncivilized – as various commentators had been arguing for centuries – but were also believed to lack a written corpus."

⁵ Charles Vallancey, *A Grammar of the Ibero-Celtic, or Irish Language*, R. Marchbank, Dublin, 1773), cité par Nicholas Wolf, *op. cit.*, p. 131 : "Vallancey, for example, boasted in his Irish grammar published in 1773 of having learned "the old language of Ireland still fortunately preserved in ancient books" rather than from "any jargon yet spoke by the unlettered vulgar."

⁶ Nicholas Wolf, *op. cit.*, p. 119.

⁷ Cité par Nicholas Wolf, *op. cit.*, p. 135 : *the "aboriginal inhabitants of Ireland"*.

⁸ Richard Digby Neave, *Four Days in Connemara*, Richard Bentley, London, 1852, p. 80. Cité par Nicholas Wolf, *op. cit.*, p. 138 : "It is a backward movement to teach the rising generation the dying tongue of an illiterate race, to the exclusion of the dominant language of civilization".

L'irlandais avait donc perdu toute valeur et s'avérait si inutile pour sortir de la pauvreté que, lors du recensement de 1851, à la fin de la période de la Grande Famine, une large partie de la population déclarait ne pas le parler, alors que tous les indicateurs suggèrent à l'inverse que le nombre de locuteurs était encore très élevé¹. Ce déni montre à quel point la langue était devenue indésirable, et il ne fallut pas plus d'une génération pour que s'effectue la substitution linguistique, selon un tempo décrit par le père Tomás Ó Ceallaigh en 1911 : dans son secteur à la frontière entre les comtés de Sligo et de Roscommon, au nord de l'Irlande, tous ceux qui étaient nés avant 1850 ne parlaient que l'irlandais dans leur enfance, et c'est à l'école que, tant bien que mal et à coups de violentes punitions, ils avaient appris l'anglais. Mais quand ils ont à leur tour eu des enfants, ils leur ont enseigné, non pas leur gaélique maternel, mais cette nouvelle langue dominante, acquise dans la douleur :

« Ils avaient été élevés dans la croyance que l'anglais était le sommet de la respectabilité, la clé qui ouvrait le Sésame, et ils étaient déterminés de faire en sorte que leurs enfants ne manquent pas une aubaine si précieuse. (...) l'irlandais était devenu pour leurs enfants une langue ésotérique employée par leurs aînés pour exprimer des choses non destinées à leurs oreilles. Les enfants ont alors grandi dans l'ignorance de toute autre langue que l'anglais. »²

Le gaélique, qui avait connu des heures si prestigieuses, avait non seulement perdu tout son lustre, mais était devenu le symbole d'un passé de pauvreté qu'il fallait s'empresse d'oublier, et même d'en effacer toutes les traces :

« Les manuscrits irlandais, autrefois tenus en haute estime, étaient jetés comme des ordures, utilisés pour emballer les courses, découpés pour les patrons des tailleurs, démembrés pour servir d'ornement aux albums, donnés aux enfants à gribouiller, et brûlés dans une ignorance superstitieuse comme des livres de magie noire. »³

Une série de témoignages archivés par la Commission du folklore donne un éclairage similaire sur la façon dont a pu s'opérer la substitution linguistique, sur fond de pauvreté et de sentiment de déclassement. Thomas Ó Donoghue et Teresa Ó Doherty en fournissent quelques exemples dans *Irish Speakers and Schooling in the Gaeltacht, 1900 to the Present* (« Locuteurs de gaélique et scolarisation dans le *Gaeltacht*⁴, de 1900 à nos jours »)⁵, où ils s'intéressent précisément à la façon dont des irlandophones natifs des XIX^e et XX^e siècles considèrent leur propre langue. Ici encore l'on constate l'importance du contexte social et matériel : dans une société pauvre, où la principale préoccupation est de subvenir aux besoins essentiels et de donner à ses enfants une chance de connaître une vie meilleure, il est exclu de ne pas maîtriser la langue des classes dominantes. Une bonne maîtrise de l'anglais, parlé et écrit, était nécessaire en Irlande de longue date, et ne pas en être pourvu se révélait un handicap considérable, ainsi que le montre le simple exemple de Seán Dhónaill Mhuiris Ó Conaill : né en 1853 dans le comté de Kerry, demeuré monolingue de langue gaélique jusqu'à

¹ Seán de Freine, *The Great Silence*, Dublin, 1965, pp. 72-74

² *Ibid.*, p. 74.

³ *Ibid.*, pp. 72-73.

⁴ Le *Gaeltacht* désigne l'ensemble des zones qui demeurent en grande partie gaélophones. Elles sont essentiellement situées aux extrémités occidentales de l'île.

⁵ Thomas Ó Donoghue, Teresa Ó Doherty, *Irish Speakers and Schooling in the Gaeltacht, 1900 to the Present*, Palgrave Macmillan, Suisse, 2019.

sa mort, ce paysan, comme bien d'autres, ne pouvait vendre son bétail sans l'aide d'un *fear an Bhéarla*, un intermédiaire anglophone qui négociait les transactions¹.

Un peu plus tard, aussi surprenant que cela puisse paraître, certains locuteurs de gaélique ont accueilli avec inquiétude les décisions en faveur de la promotion de leur langue au lendemain de l'indépendance : l'anglais demeurant la clef d'accès à l'ascension sociale, ils craignaient « d'être condamnés à être une sous-classe dans la société irlandaise »². Les mesures prises sur le plan linguistique par le nouvel État indépendant n'étaient en effet pas accompagnées du nécessaire traitement des questions sociales qui y étaient pourtant intimement liées. Joseph O'Connor, inspecteur des écoles primaires, commentait ainsi en 1949 l'attitude de parents d'élèves à l'égard de leur propre langue :

« Pour eux, l'irlandais est aussi ordinaire que leurs vêtements de travail – une chose râpée qui ne leur coûte rien, ne leur rapporte rien et est prête à être jetée. Ils trouvent qu'elle leur fait honte dans les lieux publics et les désavantage dans les magasins et les marchés. »³

Ó Donoghue et Ó Doherty citent aussi une matrone de Derriana, dans le Kerry, qui exprime de façon véhémement son peu de considération pour le gaélique :

« Je vais vous dire où ils seraient [nos grands enfants qui ont réussi à avoir de bons emplois, s'ils n'avaient parlé qu'irlandais], ils seraient ici en bas en train de lever des mottes de tourbe, ou en haut dans la bruyère derrière un chien de troupeau. »⁴

Cette réflexion rappelle nombre de commentaires exprimés en Bretagne à propos de l'inutilité ressentie du breton, qui ne pouvait servir « qu'à garder les vaches aux champs ». Tout comme dans la péninsule armoricaine, il en découle un profond sentiment de honte de leur langue et de leur culture, dès lors rejetées, tant elles sont associées à une idée d'arriération et d'échec social.

Né en 1947, Gearóid Cheaist Ó Catháin, dernier enfant de l'île de Great Blasket, au large de la côte du Kerry, et évacué en 1953 à Dún Chaoin, sur la grande île, se remémore ses difficultés à l'école :

« J'avais l'impression que les autres garçons étaient en avance et que je n'avais presque rien appris à l'école primaire. Je me sentais arriéré, frustré et isolé. Ne pas parler couramment l'anglais était un énorme handicap, car je ne pouvais pas bien m'exprimer lorsque les professeurs me posaient une question. »⁵

¹ Thomas Ó Donoghue, Teresa Ó Doherty, *op. cit.*, p. 170., citant S. Ó Conaill et S. Ó Duilearga, *Leabhar Sheáin Uí Chonaill, Scéalta agus Seanchas Ó Uíbh Rathach* (« Contes et traditions de la péninsule d'Iveragh »), Educational Co. of Ireland for the Folklore of Ireland Society, Dublin, 1948.

² *Ibid.*

³ Thomas Ó Donoghue, Teresa Ó Doherty, *op. cit.*, pp. 170-171, reprenant J. O'Connor, "The Teaching of Irish", in *The Cappuchin Annual*, 1949, pp. 205–220.

⁴ Thomas Ó Donoghue, Teresa Ó Doherty, *op. cit.*, p. 171, citant J. O'Connor, *art.cit.*, p. 214 : "I will tell you where they'd be [our grown-up children who have managed to get good occupations if they only spoke Irish]. Below there in the bog footing turf or above in the heather at the tail of a sheepdog".

⁵ "I felt the other boys were way ahead and that I had learned next to nothing in primary school. I felt backward, frustrated and isolated. Not being fluent in English was a huge drawback, as I couldn't express myself well when the teachers asked me a question.", Gearóid Ó Catháin with Patricia Ahern, *The Loneliest Boy in the World: The Last Child of the Great Blasket*, The Collins Press, Cork, 2014, p. 168.

De même, Pádraig Ua Maoileoin, du *Gaeltacht* de l'ouest du Kerry, se souvient amèrement des moqueries endurées à l'école de Killamey parce que, bien qu'ayant appris l'anglais, son accent n'était pas aussi châtié que celui de ses camarades :

« Quand je lisais à haute voix j'entendais mes pairs [anglophones] rire cyniquement de moi derrière mon dos. Mon visage se colorait de honte. »¹

L'humiliation ressentie l'amènera un temps à abandonner sa langue, pour finalement y revenir plus tard et devenir l'un des meilleurs écrivains en irlandais de l'époque contemporaine.

Ici aussi, selon le même cheminement qu'en Bretagne, le sentiment de déclassement mène souvent au rejet, tout particulièrement par ceux qui n'ont pas eu la possibilité de faire des études au-delà du primaire et ont dû quitter le pays pour chercher un emploi à l'extérieur comme ouvriers. Ó Donoghue et Ó Doherty citent encore le poète Cathal Ó Searcaigh qui, alors qu'il travaillait en Angleterre au début des années 1970, observa un matelot originaire de l'île d'Achill, dans le *Gaeltacht* du comté de Mayo :

« L'irlandais était sa langue maternelle, mais il refusait de la parler. Une fois, j'ai défendu la langue et il est devenu grognon. "Si j'étais toi, gamin, je garderais ça pour moi. Tu ne veux pas être pris pour un maboul du gaélique dans cette ville". Il s'en était senti avili, comme si la langue était une difformité odieuse, un sabot fendu ou une queue hirsute avec laquelle il était né et qu'il devait cacher par peur du ridicule. »²

Tous ces propos montrent à quel point les locuteurs de gaélique avaient intégré que leur langue était inférieure et constituait même un handicap leur barrant la route vers un avenir meilleur, y compris une fois acquise l'indépendance du pays. Cela explique sans doute partiellement qu'au XIX^e siècle, en pleine période de pauvreté extrême, les parents, comme nous l'avons vu précédemment, ne se sont pas révoltés lorsqu'il leur a été ordonné de surveiller leurs enfants afin qu'ils ne parlent plus leur langue maternelle, et même de les frapper en cas de manquement à cette règle.

Pour résumer ce tour d'horizon de la situation irlandaise, j'ai pu examiner une trentaine de témoignages attestant le recours à des moyens coercitifs particulièrement rudes visant à imposer l'anglais au détriment du gaélique dans les écoles du pays. A ce nombre on peut ajouter une vingtaine de contributions supplémentaires, recueillies par Ó Súilleabháin, auxquelles je n'ai pas eu accès, et quelques autres documents tels que des articles parus dans des journaux gaéliques comme *An Claidheamh Soluis* ou *The Gaelic Journal*, qui restent à explorer.

Certains pourraient être tentés de juger que c'est peu pour tirer des conclusions et déduire, notamment, que ces méthodes étaient très répandues, d'autant plus que les récits évoqués relatent, souvent de façon indirecte, des faits remontant au XIX^e siècle, et que plusieurs

¹ Thomas Ó Donoghue, Teresa Ó Doherty, *op. cit.*, p. 172, citant P. Ua Maoileóin, *Na hAird Ó Thuaidh*, p. 34 : "Nuair a thosnainn ag léamh ós ard, do chloisinn fear anso and fear ansúd thar mo ghualainn ag sciotaráil gháirí fúm. Do lasainn suas le náire".

² Thomas Ó Donoghue, Teresa Ó Doherty, *op. cit.*, p. 174, citant Cathal Ó Searcaigh, *Light on Distant Hills: a memoir*, Simon & Schuster, Londres, c. 2009, p. 223: "He was a native Irish speaker but declined to speak it. Once when I stuck up for the language, he got quite ratty with me. 'If I were you, kiddie, I'd keep it to myself. You don't want to be a Gaelic dafty in this town'. He felt demeaned by it, as if the language was some odious deformity, a cloven hoof or a straggly tail that he had been born with and had to conceal for fear of ridicule."

informateurs en ont entendu parler dans un seul cas, ou par une seule personne. Mais l'on peut aussi estimer que ce nombre est au contraire significatif, étant entendu que, dans un quotidien marqué par bien d'autres difficultés, ces histoires paraissaient sans doute, en règle générale, trop insignifiantes pour être rapportées.

Nous n'avons en réalité aucun moyen de déterminer de façon certaine l'étendue de ces pratiques : considérer sans preuves qu'elles étaient appliquées dans toutes les écoles en Irlande serait certes une erreur, mais il ne serait pas plus scientifique d'en diminuer la portée car ce qui est décrit par ces informateurs fait écho à ce qui était en usage dans les écoles d'autres pays d'Europe et au-delà. Ici comme ailleurs, il est probable que les usages dépendaient des instituteurs, des écoles, des périodes et des circonstances.

Quoi qu'il en soit, cet interdit scolaire terriblement lourd, car il avait la particularité de faire participer activement les parents à la liquidation de leur propre langue, couplé avec les difficultés économiques et sociales extrêmes rencontrées par les irlandophones, permet de comprendre comment la population a pu considérer que sa langue était sans valeur, une langue pourtant prestigieuse dans un passé pas si lointain. La mainmise des colons britanniques sur l'ensemble du pays aura ainsi réussi, au fil des siècles, à déclasser tout ce qui relevait de la culture et de la langue autochtones, jusqu'à les rendre indésirables pour une bonne partie de la population.

3.2.2. L'imposition de l'anglais en Écosse

Après l'Irlande nous passons à l'Écosse, où l'on trouve une autre langue celtique de la branche gaélique. Je traiterai cependant ce chapitre plus succinctement, car nous ne disposons pas de suffisamment de documents permettant de déterminer la nature et l'ampleur des pratiques dans cet autre territoire soumis à la couronne anglaise.

3.2.2.1. Le contexte

3.2.2.1.1. Le cadre historique et linguistique

Les scientifiques s'accordent généralement pour dire que la langue gaélique a été implantée en Écosse par des Irlandais durant les premiers siècles de notre ère, à une époque où l'Irlande et le nord-ouest de l'île de Grande-Bretagne ne constituaient sans doute qu'une seule et même aire linguistique. L'Écosse était alors, et restera pendant des siècles, une région multi-ethnique, où l'on trouvait d'autres langues celtiques, ainsi que des langues germaniques, tels le vieil anglais du nord ou le norse, une langue scandinave. Le gaélique n'était donc, durant le premier millénaire, qu'une des composantes d'un paysage diversifié¹.

Mais au IX^e siècle émerge la première monarchie écossaise unie, le royaume d'Alba, et la langue s'étend à travers tout le territoire², pour atteindre son apogée vers 1200. Elle est alors

¹ Wilson McLeod, *Gaelic in Scotland: policies, movements, ideologies*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2020, pp. 6-7.

² Gilbert Márkus, *Conceiving a Nation : Scotland to AD 900*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2017, p. 79; Thomas Owen Clancy, *Gaelic in Medieval Scotland; Advent and Expansion*, Sir John Rhys Memorial Lecture, Proceedings of the British Academy, Volume 167, 2009, pp. 349-392; Wilson

la norme sociale et politique au nord d'une ligne allant, peu ou prou, de Glasgow à Édimbourg¹. C'est à cette époque la langue de la cour, parlée par l'aristocratie, le clergé et les classes dominantes.

Puis elle entame son lent déclin à partir du milieu du XII^e siècle², alors que l'Écosse est encore indépendante : si au nord et à l'ouest elle garde son prestige auprès des chefs de clan jusqu'à la fin du XV^e siècle, elle perd rapidement du terrain au sud, où les langues du pouvoir deviennent d'abord le franco-normand et le latin, avant que la cour royale, l'aristocratie et la classe marchande n'adoptent le scots, la variante écossaise issue de l'anglais ancien, aux XIV^e et XV^e siècles.

Le gaélique est dès lors progressivement cantonné aux zones montagneuses du nord et de l'ouest du pays³, que l'on désignera un peu plus tard par le terme Highlands, quand le scots et l'anglais deviennent au sud les langues des Lowlands, plus favorisées économiquement. Ce concept de Highlands vs Lowlands (« Hautes terres » vs « Basses terres »), qui apparaît dans les textes vers 1400, entérine la fracture entre les deux parties du pays, désormais distinctes linguistiquement et culturellement⁴.

Dès le XIV^e siècle, les habitants des Highlands commencent à être considérés comme arriérés, violents, et même barbares⁵. Ainsi l'historien John of Fordun décrit-il les uns et les autres vers 1380 :

« Les habitants de la côte aiment leur foyer, ils sont civilisés, dignes de confiance, tolérants et polis, convenablement vêtus, affables et pacifiques, dévots dans leur culte de Dieu, mais toujours prêts à résister aux blessures de leurs ennemis.

Les habitants des Highlands et des îles sont quant à eux une race sauvage et indomptée, primitive et fière, qui s'adonne au pillage et à la vie facile, intelligente et rapide à apprendre, belle en apparence, bien que mal vêtue, toujours hostile au peuple et à la langue des Anglais. »⁶

L'État considère quant à lui la région comme problématique car porteuse d'une grande instabilité qui pourrait se mettre en travers des projets d'union avec l'Angleterre. Réfractaires à la Réforme au XVI^e siècle, les Highlands sont considérées par les élites politiques écossaises comme « étrangères et hostiles », et « le consensus est que la société [des Highlands] devrait

McLeod, "The nature of minority languages: Insights from Scotland", in *Multilingua*, vol. 38, n° 2, 2019, pp. 142-143.

¹ Michael Lynch (ed.), *The Oxford Companion to Scottish History*, Oxford University Press, Oxford, 2001, p. 252.

² Wilson McLeod, *Gaelic in Scotland: policies, movements, ideologies*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2020, p. 8.

³ Wilson McLeod, "The nature of minority languages: Insights from Scotland", in *Multilingua*, vol. 38, n° 2, 2019, p. 142.

⁴ Thomas Devine, *The Scottish Nation, 1700-2000*, The Penguin Press, Londres, 1999, p. 231.

⁵ Martin MacGregor, "Gaelic barbarity and Scottish Identity in the Later Middle Ages", in Brown and MacGregor, 2009, pp. 7-48.

⁶ Cité par Wilson McLeod, *Gaelic in Scotland: policies, movements, ideologies*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2020, p. 10: "The people of the coast are home-loving, civilized, trustworthy, tolerant and polite, decently attired, affable and pacific, devout in their worship of God, yet always ready to resist an injury at the hands of their enemies. The highlanders and people of the islands, on the other hand, are a wild and untamed race, primitive and proud, given to plunder and the easy life, clever and quick to learn, handsome in appearance, though slovenly in dress, consistently hostile to people and language of the English."

être assimilée aux normes sociales et culturelles qui prévalent dans le reste de l'Écosse parce qu'elle est inférieure et dangereuse »¹.

En 1603, le roi James VI d'Écosse devient aussi roi d'Angleterre sous le nom de James I^{er}, et il œuvre pour l'union complète et l'anglicisation de l'Écosse. Parallèlement, une série de lois s'attaque à la société et à la langue gaéliques. En 1609 les *Statutes of Iona* (Lois de Iona) établissent ainsi plusieurs interdictions, dont certaines ont trait à la culture et à la langue : tout d'abord, comme en Irlande, la fin du mécénat envers les poètes de cour est décrétée, ce qui condamne les bardes à la mendicité et met fin à une tradition poétique multiséculaire qui animait la vie culturelle de la société aristocratique². Par ailleurs, le sixième article impose que tout propriétaire d'au moins 60 têtes de bétail devra envoyer son fils aîné dans une école anglophone et protestante des Lowlands³.

Un siècle plus tard, en janvier 1707, le Parlement écossais vote le Traité d'Union qui signe la fin de l'indépendance. Beaucoup de *Highlanders* rallient le camp de la dynastie Stuart, les *Jacobites*, après que le roi James VII (James II d'Angleterre) est renversé en 1688, mais leur dernière révolte est écrasée à Culloden en 1745. Une implacable répression s'ensuit, qui vise à soumettre définitivement les Écossais des Highlands, et en 1747 les *Acts of Proscription* (« Lois de proscription ») leur interdisent de porter des armes et leur costume traditionnel⁴.

Sur le plan linguistique, le XVIII^e siècle voit quelques changements : les *Acts of Proscription* ne concernent certes pas le gaélique, mais la langue a alors une image d'idiome barbare et sans grâce, y compris parmi beaucoup de ses locuteurs, comme le montre cette plainte anonyme du XVIII^e siècle :

« Nos pauvres gens sont depuis le berceau formés dans la barbarie et l'ignorance. Leur langue même est une barrière éternelle contre toute instruction »⁵.

La situation évolue néanmoins quand, à partir des années 1760, en pleine période romantique, la publication par James Macpherson de poèmes en prose qu'il attribue à Ossian, un poète du III^e siècle (mais qu'il a en réalité partiellement écrits lui-même), redonne quelques lettres de noblesse à la langue. Des livres religieux sont alors peu à peu traduits en gaélique et des pasteurs gaélophones sont nommés. Le but est purement pragmatique puisqu'il s'agit pour l'Église d'Écosse (*Church of Scotland*) d'être comprise de ses ouailles⁶, mais il n'empêche, la traduction des ouvrages, notamment le Nouveau Testament en 1767 et l'Ancien Testament

¹ Thomas Devine, *op. cit.*, p. 232 : "The consensus was that the society had to be assimilated to the social and cultural norms that prevailed in the rest of Scotland because it was both inferior and dangerous".

² Nicholas Wolf, *An Irish-speaking island State religion community and the linguistic landscape 1770-1870*, University of Wisconsin Press, Madison, USA, 2014, p. 116.

³ Charles Withers, *Gaelic in Scotland, 1698-1981: the geographical history of a language*, J. Donald Publications, Edinburgh, 1984, pp. 22-30.

⁴ Wilson McLeod, *Gaelic in Scotland: policies, movements, ideologies*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2020, p. 12.

⁵ Anonyme, *The Highland Complaint* (Edinburgh, 1737), pp. 23-24, cité par Charles Withers, *Gaelic Scotland – The Transformation of a Culture Region*, Tuckwell Press, 1998, p. 110 : "Our poor people are from the Cradles train'd up in Barbarity and Ignorance. Their very language is an everlasting Bar against all Instruction".

⁶ Nicholas Wolf, *op. cit.*, p. 119.

en 1801, commence à lui ouvrir des perspectives au-delà de son statut de langue orale à utilisation restreinte¹.

Le nombre de locuteurs continue néanmoins de diminuer pour plusieurs raisons. Aux XVIII^e et XIX^e siècle en particulier, un nouveau facteur vient encore accélérer le déclin de la langue : l'émigration. Elle connaît une première phase lors des *Highland clearances* (« les évacuations des Highlands ») quand les fermiers sont évincés de leurs terres au profit de grands propriétaires terriens pratiquant l'élevage. Puis c'est la maladie du mildiou de la pomme de terre qui provoque la grande famine des Highlands, laquelle débouche, en Écosse comme en Irlande, sur une émigration de masse vers le Nouveau Monde². Ils sont plus de deux millions à partir entre 1820 et 1915, soit un important pourcentage de la population totale³. L'anglais gagne ainsi du terrain, de deux manières : d'une part parce que parmi les émigrants on trouve nombre de gaélophones, qui constitueront d'ailleurs des communautés de langue gaélique en divers endroits du Canada, comme l'île du Prince Edouard ou le Cap Breton ; d'autre part parce que les candidats au départ estiment que leurs chances de réussite sont liées à leur capacité à parler anglais, et que cette langue devient donc très désirable.

Ces coups de boutoir successifs font que le gaélique est passé en huit siècles du statut de langue parlée par la quasi-totalité de la population écossaise à celui de langue ultra-minoritaire, parlée essentiellement à l'extrémité nord-ouest du pays, notamment dans les îles. Les XIX^e et XX^e siècles auront particulièrement accéléré le processus :

- Dans les années 1690, le pourcentage de locuteurs de gaélique dans le pays est estimé entre 25 et 30 % par Charles Withers⁴.
- En 1806 on compte encore aux alentours de 298 000 gaélophones, soit environ 18,5 % de la population.
- Ce pourcentage tombe à 6,3 % en quelques décennies, le recensement de 1891 évaluant à seulement 254 415 le nombre de gaélophones, alors que les locuteurs de langue unique ne sont plus que 43 738, soit 1,1 %⁵.
- 120 ans plus tard, lors du recensement de 2011, il ne reste plus de monolingues et le nombre de locuteurs bilingues est encore divisé pratiquement par cinq, puisqu'ils ne sont plus que 57 375, soit 1,1% des Écossais⁶.

C'est dire combien le déclin aura été inexorable, conséquence de multiples facteurs politiques, sociaux et économiques. L'un d'entre eux est, ici encore, le poids de l'éducation scolaire, dont nous allons à présent retracer brièvement l'histoire.

¹ Wilson McLeod, *op. cit.*, pp. 13-14.

² Charles Withers, "A social History and Geography of Gaelic in Scotland, 1806-1901", in Geraint H. Jenkins, *Language and Community in the Nineteenth Century*, University of Wales Press, Cardiff, 1998, pp. 328-329.

³ Thomas Devine, *op. cit.*, p. 468

⁴ Charles Withers, *Gaelic in Scotland, 1698-1981: the geographical history of a language*, J. Donald Publications, Edimbourg, 1984, p. 53.

⁵ Derick S. Thomson (ed.), *op. cit.*, p. 111.

⁶ Wilson McLeod, *op. cit.*, p. 20.

3.2.2.1.2. Le cadre scolaire

L'histoire de l'éducation en Écosse à l'époque médiévale est peu documentée avant le XII^e siècle, mais elle ne diffère sans doute guère de celle de l'Irlande voisine : les écoles monastiques accueillaient les ecclésiastiques, mais aussi les membres de la noblesse et de la classe moyenne, quand ils en avaient les moyens. On y apprenait le latin, la lecture, les lettres, la religion et les bonnes manières¹.

Tout comme en Irlande également, des écoles bardiques en gaélique², rattachées à des clans, enseignaient quant à elles l'histoire, la généalogie, la versification etc., jusqu'à leur déclin au XVIII^e siècle. Mais c'est à l'époque moderne qu'un système scolaire généralisé se met progressivement en place.

3.2.2.1.2.1. L'assimilation par l'école, en latin puis en anglais (XV^e – XVIII^e siècles)

Une première Loi sur l'Éducation est votée en 1496 par le Parlement, qui impose que les propriétaires terriens envoient leurs fils aînés étudier le latin (*perfitte Latyne*) à l'école, à partir de leur huit ou neuf ans, avant d'aller à l'université apprendre les arts et les lois³.

Au XVI^e siècle, la Réforme apporte son lot de changements, les réformateurs protestants souhaitant élargir l'accès à l'éducation. Un réseau d'écoles paroissiales se développe, avec des maîtres sous-qualifiés et sous-payés, qui enseignent cette fois en langue vernaculaire c'est-à-dire en *Inglis*⁴. Ces établissements ne sont pas établis en opposition au gaélique, mais ils ne lui réservent simplement aucune place.

En 1616, une nouvelle loi, l'*Act for the Settling of Parochial Schools*, ordonne la création d'écoles, tenues par le clergé, dans toutes les paroisses du royaume, afin que

« tous les sujets de sa Majesté » soient éduqués, « que la langue anglaise vernaculaire soit universellement implantée, et que la langue irlandaise⁵, qui est la cause principale de la permanence de la barbarie et de l'absence de civilisation parmi les habitants des îles et des Highlands soit abolie et supprimée »⁶.

¹ Matthew Hammond, "Education in Scotland from 1000 to 1300", in Robert Anderson, Mark Freeman, Lindsay Paterson, *The Edinburgh History of Education in Scotland*, Edinburgh University Press, 2015; Kimm Curran, "Through the Keyhole of the Monastic Library Door": Learning and Education in Scottish Medieval Monasteries", *ibid.*; Alan Macquarrie, *Medieval Scotland: Kingship and Nation*, Sutton, Thrupp, 2004, p. 128.

² Osborn Bergin, *Irish Bardic Poetry*, Institute of Advanced Studies, Dublin, 1970, pp. 5-9; Derick Smith Thomson (ed.), *The Companion to Gaelic Scotland*, Blackwell, Oxford, 1983, pp. 258-259.

³ Stephen Mark Holmes, "Education in the Century of Reformation", in Robert Anderson, Mark Freeman, Lindsay Paterson (eds.), *The Edinburgh History of Education in Scotland*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2015, p.58.

⁴ Michael Lynch (ed.), *The Oxford Companion to Scottish History*, Oxford University Press, Oxford, 2001, p. 562.

⁵ C'est-à-dire le gaélique, considéré alors comme étant la même langue que l'irlandais.

⁶ David Masson (ed.) *Register of the Privy Council of Scotland*, Série 1, Vol. X, p. 671 : "that the vulgar Inglishe toung be universallie plantit, and the Irische language, whilk is one of the cheif and principall causis of the continewance of barbarite and incivilitie amongis the inhabitantis of the Ilis and Heylandis, may be abolisheit and removit". Accessible en ligne :

Beaucoup d'établissements sont alors créés dans les Lowlands déjà très anglophones, mais les Highlands restent largement en dehors de ce courant¹, car les obstacles sont nombreux : dispersion des habitants, manque de financement, et surtout prédominance du gaélique, peu maîtrisé par les enseignants.

Les autorités laïques et religieuses des Lowlands continuent d'exprimer leur souhait d'éradiquer la langue gaélique tout au long du XVII^e siècle². L'effet produit est désastreux en termes d'image : l'anglais est la langue de la civilisation et le gaélique la langue des barbares.

En 1696, l'*Act for settling of schools* (« Loi pour l'installation d'écoles »), fait évoluer la situation de l'alphabétisation dans les Highlands. Cette nouvelle loi ordonne en effet la création d'établissements scolaires dans chaque paroisse du *Gàidhealtachd*³, et elle génère la mise sur pied d'un réseau d'écoles paroissiales qui jouera un rôle central pendant près de deux siècles, jusqu'à la loi de 1872 rendant l'école obligatoire.

Sur le plan linguistique, la langue gaélique est très présente dans l'enseignement prodigué, comme le rapporte E.C.C. Watson dans un article paru dans le *Glasgow Herald* en 1907, « et c'est pourquoi des hommes âgés, dans les îles Hébrides et dans des zones reculées du pays, qui ont appris à écrire le gaélique dans ces écoles, peuvent écrire des lettres de bonne tenue en gaélique »⁴.

Parallèlement arrivent en Écosse les missionnaires presbytériens de la SSPCK, la *Society in Scotland for Propagating Christian Knowledge* (« Société en Écosse pour la propagation de la connaissance chrétienne »), une antenne de la SPCK anglaise. Dirigée par des avocats des Lowlands et des propriétaires terriens hostiles au gaélique⁵, la SSPCK établit à partir de 1709 des écoles caritatives qui se développent tout au long du siècle là où les écoles paroissiales ne sont pas présentes⁶ : de cinq établissements en 1710 elle va jusqu'à en administrer 180 en 1780, concentrés dans le sud et l'est des Highlands, et scolarisant 10 500 élèves. Les apprentissages y sont basiques, on n'y trouve ni latin ni mathématiques, et les enseignants sont peu qualifiés⁷.

En ce qui concerne le gaélique, les objectifs sont clairs :

« Rien ne peut être plus efficace pour ramener ces pays à l'ordre et les rendre utiles au Commonwealth que de leur enseigner leur devoir envers Dieu, leur Roi et leur Pays, et

<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=msu.31293027205859&view=1up&seq=793>. Consulté le 4 mars 2020.

¹ D. Anderson, "The History of Scottish Education pre-1980", in T. G. K. Bryce and W. M. Humes, (eds), *Scottish Education: Post-Devolution*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2nd edn., 2003, pp. 219–28.

² Wilson McLeod, *op. cit.*, p. 31.

³ Wilson McLeod, *op. cit.*, p. 14.

⁴ "Church and parish schools, on the contrary, were largely taught in Gaelic, and as a result elderly and old men in the Hebrides and remote mainland who learnt to write Gaelic in these schools can write good Gaelic letters", E. C. C. Watson, "Scottish Questions of To-Day / The Gaelic Movement", in *The Glasgow Herald*, 31 juillet 1907.

⁵ Nicholas Wolf, *An Irish-speaking island State religion community and the linguistic landscape 1770-1870*, University of Wisconsin Press, Madison, USA, 2014, pp. 125-126.

⁶ Ewen A. Cameron, "Education in rural Scotland, 1696-1872", in Robert Anderson, Mark Freeman, Lindsay Paterson (eds), *The Edinburgh History of Education in Scotland*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2015, p. 163.

⁷ Ewen A. Cameron, *art. cit.*, p. 163.

de déraciner leur langue irlandaise, et c'est ce que pratique la Société autant qu'elle le peut, car tous les élèves sont enseignés en anglais »¹.

La SSPCK promulgue effectivement en 1753 un règlement pour les instituteurs (*Act anent Schoolmasters*), qui prévoit que

« les élèves fréquentant les écoles caritatives ne soient pas autorisés à parler gaélique, que ce soit dans les bâtiments de l'école ou dans la cour de récréation, sous peine d'être punis, et que les maîtres nomment des censeurs chargés de relever les noms de ceux qui transgressent la règle et de les dénoncer »².

Cette consigne est sans équivoque, le gaélique doit être banni des écoles de la SSPCK et ceux qui n'obtempèrent pas seront châtiés.

3.2.2.1.2.2. Un peu de gaélique, pour mieux apprendre l'anglais (XVIII^e - XIX^e siècles)

Il s'avère que la méthode de la SSPCK consistant à proscrire totalement la langue maternelle des enfants s'avère peu efficace, car ils apprennent par cœur des textes sans en comprendre le sens³, et quittent l'école sans maîtriser l'anglais. La Société modifie donc peu à peu son approche éducative : à partir de 1723, elle consent à un recours partiel à la langue des enfants en adoptant la « méthode comparative », qui permet aux maîtres de donner par oral la traduction des textes en gaélique. Les résultats n'étant pas probants, elle va un cran plus loin et autorise à partir de 1766 l'apprentissage de la lecture en gaélique, cette méthode étant présentée comme étant « la plus efficace pour leur faire lire, parler et comprendre la langue anglaise »⁴. La Bible est traduite et des maîtres bilingues sont engagés⁵, mais la place de la langue est toujours réduite à la portion congrue, puisque l'objectif est d'accélérer l'apprentissage de l'anglais. La seule lecture autorisée en gaélique est donc celle du livre saint⁶ et la langue demeure par ailleurs interdite entre les élèves. Il faut attendre 1826 pour qu'elle soit retenue comme langue d'alphabétisation par la Société⁷, une décision qui n'est pas sans lien avec l'arrivée d'un nouvel acteur sur le terrain de l'éducation.

¹ Scottish Record Office, GD 95.1.1., p. 294, cité par Charles Withers, *op. cit.*, p. 122 : “*Nothing can be more effectual for reducing these countries to order, and making them usefull to the Commonwealth than teaching them their duty of God, their King and Countrey and rooting out their irish language, and this has been the case of the Society so far as they could, ffor all the scholars are taught in English*”.

² Cité par John Mason, “Scottish Charity Schools of the Eighteenth Century”, in *The Scottish Historical Review*, Vol. 33, n° 115, 1954, p. 8 : “*the Scholars attending the Charity Schools be Discharged, Either in the Schoolhouse, or when playing about the Doors thereof, to speak Earse, under the pain of being chastised, and that Schoolmasters appoint Censors to note down and report to them such as Transgress the Rule*”.

³ Charles Withers, “A social History and Geography of Gaelic in Scotland, 1806-1901”, in Geraint H. Jenkins, *Language and Community in the Nineteeth Century*, University of Wales Press, Cardiff, 1998, pp. 330-331.

⁴ Scottish Record Office, GD 95.1.5., p. 106, cité par Charles Withers, *op. cit.* : “*as being the most effectual method to make them read, speak and understand the English language*”.

⁵ Charles Withers, *Gaelic Scotland – The Transformation of a Culture Region*, Tuckwell Press, 1998, p. 125; Nicholas Wolf, *op. cit.*, pp. 127 et 132.

⁶ R. D. Anderson, *Education and the Scottish people 1750-1918*, Clarendon Press, Oxford, 1995, p. 151 : “*the declared aim of all parties was to hasten the acquisition of English. In the SSPCK schools, even in the 1860s, no Gaelic reading was allowed except from the Bible; the language was not used as a medium of teaching, or taught as a subject*”.

⁷ Ewen A. Cameron, *art. Cit.*, p. 163.

En 1811 apparaît en effet la *Society for the support of Gaelic schools in the Islands and Highlands of Scotland* (« Société pour le soutien des écoles gaéliques dans les îles et les Highlands »). Conçues sur le même principe que les écoles itinérantes qui existent au pays de Galles depuis 1730¹, les écoles gaéliques tiennent deux sessions par an dans un village, l'une de novembre à avril et l'autre de mi-juin à mi-septembre, puis elles s'installent ailleurs. Les enfants sont scolarisés en journée et les adultes le soir et le dimanche. La Société démarre avec trois écoles en 1811, atteint un pic en 1826 avec 85 unités, puis décline au fil des décennies jusqu'à ne plus compter que 17 établissements en 1885. Il est estimé qu'une moyenne de 3 335 élèves les fréquentent chaque année de 1812 à 1860, l'apogée étant atteinte en 1830 avec 8 387 élèves², soit des chiffres comparables à ceux de la SSPCK cinquante ans plus tôt.

Les établissements de la *Gaelic schools Society* admettent d'emblée la langue gaélique en leur sein, afin que les élèves soient capables de lire et de comprendre les textes religieux. Ils permettent, ce faisant, à des milliers d'enfants des Highlands d'être instruits dans leur langue et, « même si l'objectif ultime était de prodiguer une éducation en anglais, le contraste avec le tableau du XVIII^e siècle est frappant »³.

3.2.2.1.2.3. L'école obligatoire (1872) et la *Gaelic Clause* (1918)

Ici comme ailleurs, la question de l'utilité de la langue est déterminante, dans un pays où la pauvreté pousse une partie de la population à l'émigration, vers les villes anglaises ou vers l'Amérique. Les inspecteurs scolaires sont généralement très actifs dans le dénigrement du gaélique, tel Donald Sime, qui déclare en 1879 que

« le gaélique n'a pas et n'aura jamais la moindre valeur dans la conduite des affaires de ce monde, et il ne peut y avoir aucune raison commerciale de l'enseigner »⁴.

La langue des Highlanders est ainsi peu à peu reléguée aux domaines de la religion et de la poésie, qui ne procurent aucun avantage matériel, alors que l'anglais est associé au progrès, à l'ouverture et aux opportunités. Les gaélophones tiennent certes à la langue qu'ils parlent quotidiennement, mais en cette fin de XIX^e siècle, ils réclament aussi un enseignement en anglais, car ils observent que c'est lui qui permet d'espérer une amélioration des conditions matérielles et un meilleur avenir⁵. Un sympathisant à la cause observe ainsi dans les années 1860 que

« le plus ardent défenseur du gaélique doit bien admettre que la connaissance de l'anglais est indispensable à tout pauvre Highlander qui veut apprendre un métier ou gagner son pain au-delà des limites de son île natale. »⁶

¹ Voir au chapitre suivant.

² Charles Whithers, *Gaelic Scotland – The Transformation of a Culture Region*, Tuckwell Press, 1998, p. 146 : « On average, however, about 3,335 pupils attended Gaelic schools in any year between 1812 to 1860, the greatest annual figure being 8,387 in 1830 ».

³ Ewen A. Cameron, *art. cit.*, p. 165.

⁴ Wilson McLeod, *op. cit.*, pp. 92-93 (Committee of Council on Education in Scotland, 1879, p. 223).

⁵ Thomas Devine, *op. cit.*, p. 400.

⁶ J. Ramsey, *A Letter to the Lord Advocate of Scotland on the State of Education in the Outer Hebrides*, Glasgow, 1863, p. 4 : « the most ardent lover of Gaelic cannot fail to admit that the possession of a knowledge of English is indispensable to any poor islander who wishes to learn a

Et un érudit gaélophone, le Révérend Thomas, écrit même en 1873 que des Écossais ne parlant pas anglais seraient des Écossais sans langue¹.

C'est dans ce contexte qu'intervient en 1872 la Loi sur l'Éducation en Écosse (*Education Scotland Act*) qui vient tout bouleverser. L'instruction passe en effet sous l'autorité de l'État central et elle est rendue obligatoire pour tous les enfants de cinq à treize ans². Le gaélique n'y est pas même mentionné, et il se retrouve ainsi exclu des écoles.

Puis l'on assiste à un début de revirement en 1884, quand la commission Napier³, destinée à améliorer les conditions de vie des populations déshéritées des hautes terres, « recommande que la langue fasse partie intégrante du curriculum des écoles des Highlands »⁴. Cet avis n'a cependant que peu d'effet, et le *Scotch Education Department* (SED)⁵, basé à Londres, est accusé de ne pas obtempérer et au contraire de faire campagne contre le gaélique. De fait, le SED, dont certains inspecteurs sont pourtant gaélophones, ne voit pas d'un bon œil l'activisme visant à revitaliser la langue et estime qu'il s'agit là « du travail d'intérêts extérieurs et de sentimentalistes, qui ne reflètent pas les souhaits des Highlanders »⁶. Il accepte tout de même finalement que des enseignants de gaélique soient rémunérés, mais se retranche derrière l'opposition de certains conseils d'écoles.

Pourtant, les autorités n'ont pas à craindre : les Highlands ne représentent plus une menace depuis leur écrasement à la bataille de Culloden, un siècle et demi plus tôt, et le gaélique, passé du statut de langue barbare à celui de langue inutile, n'est plus perçu comme le véhicule de la sédition⁷. L'anglicisation est en marche et le nombre de gaélophones monolingues est en chute libre, passant de 43 738 en 1891⁸ à 28 106 en 1901, et à 18 400 en 1911⁹. La partie est gagnée pour la Couronne anglaise et désormais, « les expressions officielles d'hostilité pure et simple envers le gaélique deviennent rares, même si les attitudes condescendantes ou légèrement méprisantes restent endémiques »¹⁰.

C'est ainsi qu'en 1918 une nouvelle Loi sur l'Éducation (*Education Bill*) donne à la langue une existence officielle à l'école. Le texte comprend en effet une *Gaelic Clause* (« Clause pour le

trade or to earn his bread beyond the limits of his native Isle”, cité par Thomas Devine, *op. cit.*, pp. 400-401

¹ Wilson McLeod, *op. cit.*, pp. 91-92, citant Rev. Thomas MacLaughlan, “Mu 'n Ghailig a Bhi air a Teagasg 's na Sgoilibh”, *An Gàidheal*, 4, 1873, p. 17.

² Thomas Devine, *The Scottish Nation, 1700-2000*, The Penguin Press, London, 1999, p. 397.

³ *Royal Commission of Inquiry into the Condition of Crofters and Cottars in the Highlands and Islands*, ou « Commission royale d'Enquête sur les Conditions des Fermiers et Paysans des Highlands et des Îles ».

⁴ Thomas Devine, *op. cit.*, p. 400 : “the recommendation of the Napier Commission in 1884 that the language should be part of the curriculum in Highland schools”.

⁵ « Département Écossais de l'Éducation ».

⁶ Thomas Devine, *op. cit.*, p. 400 : “the work of outside interests and sentimentalists and did not reflect the real feelings of the Highland people themselves”.

⁷ Wilson McLeod, *op. cit.*, p. 31.

⁸ Le nombre de locuteurs de gaélique monolingues est évalué à partir du recensement de 1891.

⁹ Derick S. Thomson (ed.), *op. cit.*, p. 111.

¹⁰ Wilson McLeod, *op. cit.*, p. 31 : “official expressions of outright hostility to Gaelic become rare, although patronizing or faintly contemptuous attitudes remained endemic.”

gaélique ») qui stipule qu'un plan d'éducation comprenant « des dispositions adéquates pour l'enseignement dans les zones de langue gaélique » devra être proposé aux autorités sous douze mois¹. C'est une première victoire pour les militants, mais dans les faits, l'éducation reste de langue anglaise, d'autant plus que les livres scolaires en gaélique et les enseignants dûment formés manquent. Cette clause touche ainsi seulement 7 129 élèves, répartis dans 284 écoles, une douzaine d'années plus tard, en 1930².

Le paysage éducatif en Écosse, du XVIII^e au début du XX^e siècle, est donc très divers, composé de différents types d'écoles (paroissiales, privées, ou caritatives comme celles de la SSPCK et de la *Edinburgh Gaelic Schools Society*), aux pratiques linguistiques diverses. Rien ne vient légalement régir l'usage des langues, mais le gaélique est totalement dévalorisé, même si l'on y a recours dans certains établissements des Highlands, essentiellement pour mieux enseigner l'anglais. Quand la scolarisation devient obligatoire en 1872 et que des écoles publiques sont créées sur tout le territoire, le gaélique n'est pas pris en compte et il faut encore attendre le XX^e siècle pour que des recommandations soient faites officiellement en faveur de son intégration dans les écoles des zones gaélophones.

3.2.2.2. Les pratiques linguistiques à l'école

Le gaélique n'est donc plus clandestin, voire interdit, à l'école, depuis la fin du XIX^e siècle ou le début du XX^e et, dès lors, les pratiques scolaires discriminatoires devraient, en toute logique, connaître un terme. Nous allons maintenant tenter de déterminer si les témoignages glanés dans divers documents confirment cette évolution.

3.2.2.2.1. Des sources limitées

La rareté des sources représente, ici plus qu'ailleurs, une difficulté. L'interdit linguistique n'ayant pu, selon le bref historique que nous venons de retracer, aller beaucoup au-delà du début du XX^e siècle, nous ne pouvons pas compter sur une masse de témoignages recueillis récemment par des collecteurs contemporains. Il n'existe par ailleurs pas en Écosse d'enquête telle que celle menée par Seán Ó Súilleabháin en Irlande dans les années 1930, qui fasse ressortir des témoignages sur cette thématique particulière. Nous ne pouvons donc compter que sur quelques documents, généralement des récits anciens et indirects, car il ne reste a priori aucun témoin vivant. Nous n'avons aucun moyen de vérifier si les propos tenus par ces informateurs sont intégralement conformes à la réalité, ou légèrement romancés, voire élaborés à partir d'autres documents.

¹ *"It shall be the duty of every education authority within twelve months after the appointed day to prepare and submit for the approval of the Department a scheme for the adequate provision throughout the education area of the authority of all forms of primary, intermediate, and secondary education in day schools (including adequate provision for teaching Gaelic-speaking areas)"*, reproduit par John Lorne Campbell, *Gaelic in Scottish education and life, past, present and future*, Johnston, Edinburgh, 1945, pp. 73-74.

² Charles Withers, *Gaelic in Scotland, 1698-1981: the geographical history of a language*, J. Donald Publications, Edinburgh, 1984, p. 244.

Cette question de la fiabilité étant posée, nous pouvons répartir les témoignages rassemblés en deux types de documents.

Les sources écrites rassemblées sont au nombre de 16 :

- 8 récits d'écrivains, qui m'ont été communiqués principalement par Wilson McLeod, directeur de recherche en *Celtic and Scottish studies* à l'université d'Edimbourg. Deux d'entre eux rapportent des faits datant du tout début du XIX^e siècle, et sont assez détaillés. Un autre est signé d'un auteur né en 1832 et les cinq derniers émanent d'auteurs nés entre 1865 et 1881, qui dépeignent leurs propres souvenirs d'enfance.
- 2 extraits de registres scolaires de la deuxième moitié du XIX^e siècle, où maîtres et directeurs consignaient les menus faits survenus dans leurs établissements¹.
- 5 articles de périodiques, dont quatre datent du XIX^e siècle, alors que le cinquième a été publié en 1994 mais fait état de pratiques remontant au milieu du XIX^e siècle.
- 1 témoignage publié sur Internet, évoquant une scolarisation au début du XX^e siècle.

J'ai également pris en compte 8 témoignages oraux :

- 5 d'entre eux sont consignés aux *Scottish Studies Archives* (Archives des études écossaises)², qui rassemblent près de 50 000 enregistrements effectués depuis les années 1930 en Écosse, et dont une partie est accessible en ligne. N'étant pas locutrice de gaélique, je ne suis pas en mesure de sonder ces archives de manière approfondie, mais j'ai pu néanmoins identifier trois témoignages en anglais, un en scots mais dont le site donne une traduction en anglais, et un dernier en gaélique, que j'ai fait traduire.
- 2 sont des enregistrements effectués assez récemment par des collecteurs Àdhamh Ó Broin et Fañich Bihan-Gallic, qui m'en ont transmis les transcriptions.
- Enfin, on trouve en ligne un film documentaire consacré à John Angus McLeod, né en 1929, qui raconte brièvement ses premières années d'école à Killin dans le centre du pays.

Le sujet mériterait sans doute que soit menée une recherche exhaustive, qui explorerait tous les journaux d'époque, les registres scolaires et les enregistrements rassemblés aux *Scottish Studies Archives*, afin d'être en mesure de dresser un tableau plus précis, mais un tel travail, qui nécessite d'être sur place et de maîtriser la langue gaélique, ne rentre pas dans le cadre de la présente étude.

Ce sont donc seulement 24 témoignages, dont une partie rapporte des faits qui sont de deuxième, voire de troisième main, que nous allons à présent étudier dans le détail.

3.2.2.2. Des pratiques diversifiées

Les témoignages réunis montrent une certaine évolution des pratiques dans le temps : le recours à un accessoire circulant de main à main est attesté jusqu'à la seconde partie du XIX^e siècle, quand les punitions sans objets perdurent jusqu'en 1930 environ.

¹ N'ayant pas accès directement à la plupart de ces sources écrites, je suis redevable au professeur Wilson McLeod, de l'université d'Edimbourg, de me les avoir signalées et transmises.

² Témoignages accessibles en ligne sur le site Tobar an Dualchais : <https://www.tobarandualchais.co.uk>. Consulté le 16 septembre 2021.

3.2.2.2.1. Les pratiques avec objet stigmatisant

Sur les 24 contributions recensées, 6 font état du recours à un objet pour stigmatiser les élèves parlant gaélique à l'école, toutes au XIX^e siècle, à partir de 1800 environ. Elles se répartissent entre cinq témoignages écrits, dont quatre sont consignés dans des livres et des périodiques du XIX^e ou du début du XX^e siècle ; le cinquième est publié bien plus tardivement, tout comme un enregistrement oral assez récent, ces deux derniers récits étant donc indirects.

Témoignages par ordre chronologique

Le premier texte est aussi probablement le plus célèbre. Il est tiré d'un ouvrage intitulé *Urquhart and Glenmoriston: Olden Times in a Highland Parish* (« Urquhart et Glenmoriston : l'ancien temps dans une paroisse des Highland »)¹, et rédigé par l'un des fondateurs de la *Gaelic Society* d'Inverness, William Mackay (1848-1928), qui décrit les méthodes de Daniel Kerr, maître d'école à Glen Urquhart vers 1800 :

« L'ancienne et mauvaise méthode [de la SSPCK], cependant, a longtemps perduré à l'école paroissiale d'Urquhart. Par exemple, M. Daniel Kerr, originaire du Perthshire, qui a présidé cette institution au cours des dernières années du siècle passé et au cours de la première décennie de ce siècle, croyait fermement en ses mérites. Il considérait que son premier devoir, après la prière d'ouverture, était de remettre à l'un des garçons un morceau de bois grossièrement taillé, appelé *tessera*. Ce garçon le transférait au premier élève qu'il entendait parler en gaélique. Puis ce contrevenant s'en débarrassait en le remettant au suivant qui, à son tour, le remettait dans la main du suivant. Et ainsi la *tessera* tournait de façon continue. À la fin de la journée, M. Kerr demandait qu'on le lui apporte. L'enfant qui le possédait était lourdement fouetté, puis on lui disait de le remettre à celui qui le lui avait donné. Ce dernier était traité de la même manière ; et ainsi la redoutable *tessera* suivait son cours, avec des conséquences désastreuses pour tous ceux qui s'étaient aventurés à s'exprimer dans la seule langue qu'ils connaissaient »².

L'auteur étant né en 1848, il ne peut avoir été scolarisé à l'époque où le maître Daniel Kerr opérait, « vers 1800 ». Son témoignage est donc indirect, mais rien ne donne à penser qu'il

¹ William Mackay, *Urquhart and Glenmoriston: Olden Times in a Highland Parish*, Northern Counties Newspaper and Printing and Publishing Co., Inverness, 1893, p. 403. Intégralement accessible en ligne : <https://archive.org/details/urquhartglenmori00mack/page/n8/mode/2up>. Consulté le 16 septembre 2021.

² « *The bad old system [of the Society in Scotland for the Propagation of Christian Knowledge], however, long survived in the Parish School of Urquhart. Mr Daniel Kerr, a native of Perthshire, for example, who presided over that institution during the closing years of last century, and the first decade of the present, was an ardent believer in its merit. He made it his first duty, after the opening prayer, to hand to one of the boys a roughly carved piece of wood, which was called 'the tessera.' The boy transferred it to the first pupil who was heard speaking Gaelic. That offender got rid of it by delivering it to the next, who, in his turn, placed it in the hand of the next again. And so the tessera went round without ceasing. At the close of the day it was called for by Mr Kerr. The child who happened to possess it was severely flogged, and then told to hand it back to the one from whom he had received it. The latter was dealt with in the same manner; and so the dreaded tessera re-traced its course, with dire consequences to all who had ventured to express themselves in the only language they knew* ».

serait inventé, d'autant plus qu'il décrit une pratique à base de morceau de bois, un objet que nous avons largement trouvé dans tous les pays explorés jusqu'à présent.

On note par ailleurs que ce récit est plus ancien que le premier témoignage irlandais, daté quant à lui des années 1820. Ces dates ne sont bien entendu que celles données dans les documents que nous connaissons, et il se peut tout à fait que les pratiques citées soient encore antérieures, sans qu'elles aient été documentées.

Peu après Mackay, le poète Evan MacColl (1808-1898) publie en 1886 un récit, *Clàrsach nam Beann* (« La harpe des montagnes »)¹ dans lequel il décrit la méthode employée dans son école, probablement dans les années 1815 :

« À cette époque, et dans ces écoles-là, un garçon surpris à parler un mot de gaélique était presque sûr d'être obligé de monter sur le dos de l'un de ses camarades de classe plus robustes, et de se déplacer ensuite autour du maître qui, lanière² à la main, le frappait ardemment. Vous pouvez imaginer la terreur que nous a inspiré un tel mode de punition, à nous petits gamins portant le kilt, comme nous le faisons pour la plupart, voire comme nous le faisons tous. Un autre moyen barbare de nous forcer à faire de l'anglais notre seul moyen d'expression à l'école était de faire porter à tout contrevenant à la règle, sur sa poitrine, un crâne de cheval mort !, suspendu par une cordelette autour de son cou, et dont il ne devait en aucun cas se débarrasser jusqu'à ce qu'un autre malchanceux soit entendu chuchoter un mot dans la langue interdite. Comment les parents des Highlands, avec un tant soit peu de bon sens, ont-ils pu approuver tout cela ? Cela m'est maintenant incompréhensible. Pas étonnant que, dans de telles circonstances, nous souhaitions souvent avec dévotion que le Saxon et sa langue n'aient jamais existé ! Il faut espérer qu'aucun moyen aussi ignoble et à courte vue de tuer ma bonne langue maternelle n'est encore autorisé où que ce soit dans les Highlands »³.

Il s'agit cette fois d'un témoignage direct, mais la dernière phrase retient l'attention : au moment de la parution, en 1886, l'auteur considérait que cette histoire était incroyable et l'on peut en déduire que ce type de pratiques n'existait donc plus à la fin du XIX^e siècle.

La troisième contribution est un texte tiré du magazine de l'association du clan MacPherson, *Creag Dhubh* (« Rocher noir »). Ewen S. L. MacPherson y signe en 1994 un article intitulé *The Shielfoot Macphersons and a Journey of Discovery* (« Les MacPherson de Shielfoot et

¹ Eòbhann MacColla, *Clàrsach nam Beann*, Archibald Sinclair, Glasgow, 1886, p. 6.

² *Tawse*: petite bande cuir utilisée pour fouetter les enfants sur la main.

³ "In those days, and in such schools, a boy caught speaking a word of Gaelic was pretty sure to be made to mount the back of some one of his sturdier schoolmates, and then, moving in a circuit around the master, tawse in hand, get soundly thrashed. You may well guess what a terror was inspired by such a mode of punishment in the case of little urchins wearing the kilt, as most, if not of all of us then did. Another barbarous mode of forcing us to make English our sole vehicle of speech at school was, to make any trespasser of that rule carry on his breast, suspended by a gad made to go round the neck, the skull of some dead horse! and which he was by no means to get rid of until some other luckless fellow might be overheard whispering a word in the prohibited tongue. How Highland parents with the least common sense, could approve of all this is to me now inexplicable. Little wonder if, under such circumstances, we could often devoutly wish that the Saxon and his tongue had never existed ! It is to be hoped that no such foul, short-sighted means of killing off my good mother-tongue are still allowed to exist in any part of the Highlands".

un voyage de découverte »)¹, dans lequel il retrace la quête de ses origines familiales à travers les Highlands. Il retrouve ainsi la généalogie de ses ascendants sur plusieurs générations, et découvre qu'Archy MacPherson, l'éditeur du magazine *Creag Dhubh*, est son parent éloigné. Archy lui raconte alors ses souvenirs d'enfance avec son grand-père, un autre Archibald, bouvier et marchand de bétail, né en 1839 et mort en 1930 :

« Archy a une mémoire vive de l'époque où, très jeune, il s'asseyait sur les genoux de son grand-père, regardant dans ses yeux d'un bleu intense et sa barbe blanche. Son grand-père Archibald racontait les persécutions que les enfants subissaient pour avoir parlé en gaélique lorsqu'il allait à l'école. Ils étaient sévèrement fouettés avec une ceinture, et une tablette *tessera* (*maide-crochaidh*) était suspendue autour de leur cou. Et s'ils n'avaient pas trahi un autre camarade de classe parlant le gaélique pour 16 heures, ils étaient fouettés une fois de plus. Si l'enfant n'avait pas remis la tablette à l'école pour le lendemain, il était de nouveau fouetté, et ainsi de suite »².

La famille MacPherson étant établie dans les Highlands, principalement autour de Shielfoot, sur la côte nord-ouest de l'Écosse, l'école dont il est question doit aussi se trouver dans ce secteur, et les faits relatés remontent probablement aux années 1845-1850, puisqu'Archibald MacPherson était né en 1839.

Dans un article de 1926, *Memories of Rannoch* (« Souvenirs de Rannoch »)³, James Robertson évoque les châtiments infligés en 1848-1850 à l'école de Finnardt Beag :

« Un vieil homme de 88 ans, Duncan Cameron, qui est maintenant mon voisin (...), m'a dit que quand il allait à l'école (...), tout garçon ou fille surpris à parler le gaélique pendant les heures de classe devait, en punition, porter un crâne humain suspendu autour du cou pour le reste de la journée. (...) le crâne était utilisé comme punition par Dominie Menzies à l'école Finnart Beag [Loch Rannoch] en 1848-50, quand [Duncan Cameron] y était »⁴.

La description de l'objet comme étant un crâne humain tendrait à discréditer le témoignage, tant il paraît improbable que dans une société aussi profondément imprégnée de religion on

¹ Ewen S. L. MacPherson, "The Shielfoot Macphersons and a Journey of Discovery" in *Creag Dhubh*, n° 46, 1994.

² "Archy has a vivid memory of when he was very young sitting on his grandfather's knees, gazing into his intensely blue eyes and white beard, and being told about the persecution the children were subjected to when his grandfather, Archibald, was a boy at school for speaking in Gaelic. They were severely belted and a tessera board (*maide-crochaidh*) was hung round their neck and if they had not betrayed another Gaelic speaking class-mate by 4pm they got another belting. If the child had not handed over the board by the morning attendance at school another belting was administered and so on".

³ James Robertson, "Memories of Rannoch", in *Transactions of the Gaelic Society of Inverness*, 51, 199-301, p. 204 et 208. Les "Transactions de la Société gaélique d'Inverness" sont publiées tous les deux ans et sont composées de conférences données lors des assemblées de la société.

⁴ "Odd as it may seem at present [c. 1926], the speaking of Gaelic during school hours was discouraged [at Auchtarshin school, Loch Rannoch, in the late 1860s]. There was no actual punishment meted out for an offence, but we were told to converse in English. It seems to have been even more sternly discouraged in [earlier decades], for an old man of 88, Duncan Cameron, now living next door to me (...), [and who] told me that when he was going to school (...), any boy or girl caught speaking Gaelic during school hours was punished by having a human skull suspended round the neck for the rest of the day. (...) the skull was used as a punishment by Dominie Menzies at Finnart Beag School [Loch Rannoch] during 1848-50, while [Duncan Cameron] was attending there".

ait pu profaner ainsi des restes humains. Mais les souvenirs d'enfance n'étant pas toujours conformes à la réalité, et l'informateur étant, de surcroît, âgé, il est tout à fait concevable qu'il ait confondu l'objet avec un crâne animal. Le cas échéant, l'histoire deviendrait plausible, se rapprochant de celle décrite plus haut par Evan MacColl, qui mentionnait un crâne de cheval, ou encore des nombreux exemples d'os d'animaux collectés en Afrique.

Un correspondant du journal *The Scotsman* (« L'Écossais »), qui signe du nom de Rob Roy, écrit le 19 septembre 1907 un article qu'il intitule "Celticism – The Mòd"¹ (« Celtisme – le Mòd »)², dans lequel il revient sur les pratiques punitives en vigueur antérieurement à l'égard du gaélique dans les écoles :

« Le temps est loin où le pasteur et le noble désapprouvaient le gaélique, considéré comme un obstacle au progrès et à l'édification des Highlanders. L'écrivain connaît un ancien maître d'école paroissiale qui infligeait des punitions humiliantes au malheureux enfant dont on savait qu'il avait lâché un mot de gaélique pendant les heures de classe. Le coupable était contraint de porter une paire de cornes de bélier autour de son cou jusqu'à ce qu'il trouve un autre élève ayant commis une violation de discipline similaire. Et cela se faisait avec l'approbation des autorités éducatives ! Mais maintenant, sous la tutelle de la *Comunn Gaidhealach*³, le statut du gaélique a été complètement changé »⁴.

Les sanctions contre le gaélique sont ici décrites comme ayant été appliquées par un vieux maître désormais retraité, ce qui place les faits dans un passé plus ou moins lointain au XIX^e siècle.

La dernière contribution relevant de cette section sur les pratiques avec objet concerne la même période, bien que la date de collecte soit nettement plus tardive. Il s'agit en effet d'un enregistrement effectué en 2010 par le collecteur Àdhamh Ó Broin⁵, auprès d'un informateur âgé d'environ 80 ans, qui rapporte les propos d'un certain Donald Dubh MacCaluim sur des écoles du secteur de Srath Tummel (Perth & Kinross), dans la seconde partie du XIX^e siècle :

« L'instituteur avait un morceau de bois appelé *tessara*, et on donnait la *tessara* au premier garçon ou à la première fille qu'on entendait parler gaélique ; il ou elle devait la donner à son tour à un autre qu'il entendait parler gaélique. Et à la fin de la journée, celui ou celle qui avait la *tessara* était frappé. »

¹ Le Mòd est un grand festival culturel écossais.

² Rob Roy, "Celticism – The Mod", in *The Scotsman*, 19 September 1907, p. 7.

³ « Association pour le gaélique », organisme de défense et de promotion de la langue créé en 1891.

⁴ "The day has passed when parson and laird frowned upon Gaelic as a hindrance to the progress and enlightenment of the Highlanders. The writer knows a veteran parochial schoolmaster who imposed humiliating punishment upon the unfortunate child who was known to speak a Gaelic word within school hours. The culprit was compelled to wear a pair of ram's horns around his neck until he discovered some other pupil who committed a similar breach of discipline. And this was done with the approval of the educational authorities! But now, under the fostering care of the Comunn Gaidhealach a complete change has taken place in the status of Gaelic".

⁵ "Bha pìos fiodh aig a' mhaighstir sgoil ris an abradh e tessara, agus a' chiad bhalach no caileag a chluinnear a' bruidhinn Gàidhlig, bhiodh an tessara dha, agus bha aigesan no aicese ri sin a thoirt do neach sam bith a chluinneadh i a' bruidhinn Gàidhlig, agus aig deireadh an latha, aig an neach aig an robh an tessara, gheobhadh e stràc". Traduction Fañch Bihan-Gallic.

Ce témoignage, dont on retient bien qu'il est indirect, fournit peu d'informations mais retient l'attention car il décrit, succinctement mais précisément, une pratique similaire à celle du « symbole » telle qu'elle existait dans les différents endroits du monde que nous avons déjà passés en revue.

Objets, modes de circulation et punitions

Sur les six personnes faisant état du recours à un accessoire destiné à marquer les élèves parlant gaélique dans l'enceinte de l'école, seulement trois mentionnent le terme *tessera* (ou *tessara* dans le dernier cas), un mot latin issu du grec *tetra*, qui désigne toute chose de forme carrée ou rectangulaire. Il s'agissait donc d'une plaque de bois, que l'on pouvait porter à la main ou autour du cou, comme les nombreux exemples de « symboles » constitués de plaques de bois que l'on a vus en Bretagne et en Afrique, et comme le *Welsh Not* du pays de Galles que nous examinerons ci après. On note aussi que le recours à un mot latin rapproche du mot *signum* largement évoqué plus haut, et indique peut-être là aussi une continuité avec ce qui se pratiquait dans les écoles latines.

Quant au terme gaélique *maide-crochaidh*, il est souvent cité dans la vulgate contemporaine sur le sujet, mais il n'apparaît en réalité qu'une seule fois dans nos témoignages, en l'occurrence dans un texte tardif (1994) et de surcroît seulement entre parenthèses, comme s'il était cité uniquement pour préciser ce qu'était la *tessera*. Il est donc difficile de le retenir comme nom d'origine, et l'on peut supposer qu'il a, peut-être, été élaboré tardivement à partir de la pratique en vigueur dans l'Irlande voisine : *maide-crochaidh* signifie en effet « bâton suspendu », ou *hanging stick* en anglais, soit un terme proche du *tally stick* irlandais.

Outre ces morceaux de bois, porté à la main dans un cas et suspendu autour du cou dans l'autre (le troisième de ces témoignages ne donnant pas de détails sur la nature et la manière dont était portée la *tessera*), les trois autres objets mentionnés sont des ossements et des cornes : un crâne de cheval mort, un crâne humain et une paire de cornes de bélier, tous portés en pendentif. En ce qui concerne le crâne de cheval et les cornes, ils trouvent un écho dans d'autres exemples du même type que nous avons vus, tout particulièrement en Afrique, où ils étaient parmi les objets les plus prisés parmi ceux qui servaient de « symboles » : crânes d'âne, de bœuf, de cheval ou de singe, selon la région et ce que l'on avait sous la main. Quant au crâne humain, je ne reviens pas sur le fait qu'il paraît très peu probable qu'il ait été en usage.

Pour ce qui est du mode de transmission, la méthode est la même que celle rencontrée ailleurs : cinq de ces six témoins déclarent en effet que l'enfant devait se débarrasser de l'objet en le repassant à d'autres camarades qui auraient « fauté » à leur tour. Nous sommes assurément là devant la pratique du *signum* et du « symbole », tels qu'ils étaient pratiqués, d'abord dans les écoles latines, puis en France, dans les colonies africaines, et partiellement en Irlande.

Les sanctions, enfin, sont assez classiques quand elles sont décrites, c'est-à-dire dans quatre cas sur six, où les informateurs évoquent des châtiments corporels : dans le récit de William Mackay, situé vers 1800, le maître d'école Daniel Kerr récupérait la *tessera* et fouettait chacun de ceux qui l'avaient portée dans la journée ; Archy MacPherson rapporte quant à lui qu'à son école, dans les années 1845-1850, le détenteur de la plaque était fouetté avec une ceinture, une première fois quand il recevait l'objet, puis en fin de journée, s'il l'avait encore, et le lendemain matin également s'il n'était pas parvenu à s'en débarrasser ; enfin, Dubh MacCaluim, scolarisé dans la deuxième partie du XIX^e siècle, indique simplement que le porteur de la *tessara* était frappé.

Le quatrième exemple, qui concerne des pratiques datant approximativement des années 1815, précise que le port d'un crâne de cheval pouvait être la punition, mais qu'il existait un autre type de châtiment consistant à chevaucher le dos d'un camarade et à se faire fouetter en cette position par le maître. Cette redoutable sanction est la même que celle que nous avons déjà rencontrée en Irlande, dans la région d'Inishmurry : Joseph Neilan y décrivait en effet exactement la même correction, pour le même motif, administrée par une institutrice anglophone. Nous avons également vu précédemment qu'il existait un châtiment similaire en Corse pour les fautes graves, sous l'appellation « cheval blanc » ou « cheval noir », selon que l'on était autorisé, ou pas, à conserver son pantalon¹. Et cette technique a ensuite prospéré sous d'autres latitudes, puisque nous en avons déjà évoqué une forme dérivée, appelée le « châtiment des quatre gaillards », redouté dans toute l'Afrique francophone subsaharienne, comme nous l'avons vu dans l'étude de cas.

3.2.2.2.2. Les châtiments corporels, sans objet stigmatisant

A la période suivante, qui s'étale grosso modo de la seconde partie du XIX^e siècle jusqu'aux années 1930, j'ai aussi réuni 8 documents, qui mentionnent simplement des châtiments corporels infligés aux élèves parlant gaélique à l'école, sans recours à un quelconque accessoire circulant d'élève à élève.

Commençons par le folkloriste Alexander Carmichaël (1832-1912) qui, de 1860 à sa mort, a collecté des témoignages et des données diverses dans les Highlands, particulièrement dans les Hébrides extérieures. Il rapporte ainsi les propos de celle qu'il qualifie de « jeune femme », scolarisée à une date incertaine à partir des années 1840 ou 1850² :

« Quand nous sommes arrivées à l'île d'Islay, on m'a envoyée à l'école paroissiale pour que j'acquière de bonnes bases en arithmétique. J'ai été charmée par les écolières et leurs chansons gaéliques. Mais le maître d'école (un homme des Lowlands) s'opposait à la langue et aux chansons gaéliques. En sortant de l'école un soir, les filles ont repris une chanson qu'elles avaient chantée la veille. Le maître d'école nous a entendues et nous a rappelées. Il nous a punies jusqu'à ce que le sang coule de nos doigts, même si

¹ Pierre Giolitto, *Abécédaire et fêrule - maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*, Editions Imago, Paris, 1986, p. 314.

² Il s'est entretenu avec elle entre 1860, date de démarrage de sa collecte, et 1900, date de la publication de son ouvrage, et elle était alors une « *young lady* », donc née au plus tôt en 1830, et probablement plus tard.

nous étions de grandes filles à l'aube de leur puberté. L'idée de cette scène me fait frémir d'indignation. »¹

Angus Henderson, né en 1866, et qui a donc sans doute fréquenté l'école dans les années 1875-1880, décrit quant à lui la façon dont il a été frappé de coups de lanière (*tawse*) sur la main parce qu'il avait parlé gaélique dans la cour de récréation du côté d'Ardnamurchan sur la côte nord-ouest².

Vient ensuite Duncan Livingstone (1877-1964), qui rapporte que dans son école sur l'île de Mull, également à l'ouest de l'Écosse, les élèves étaient battus s'ils parlaient gaélique en classe ou sur la cour de récréation³.

John MacArthur conforte cette affirmation quand il écrit en 1885 que l'interdit linguistique est alors très répandu et que

« certains [enseignants] vont même jusqu'à battre tous les élèves qui sont reconnus coupables d'avoir parlé [en gaélique] dans la cour de récréation, ou n'importe où dans le voisinage des bâtiments scolaires ».

Il indique cependant que les châtiments corporels étaient l'exception plutôt que la règle, et qu'ils n'étaient pratiqués que par « quelques enseignants ».⁴

On trouve aussi dans le magazine en ligne *Bella Caledonia* le témoignage de Iain McKinnon, du *Centre for Agroecology, Water and Resilience at Coventry University* (« Centre pour l'agroécologie, l'eau et la résilience de l'Université de Coventry »), qui déclare à propos de l'une de ses grand-mères :

« Dans ma propre famille, quand ma grand-mère maternelle est allée à l'école sur l'île de Skye au début du XX^e siècle, elle ne parlait que le gaélique. Bien que son professeur soit lui-même un locuteur de gaélique, il la fouettait, elle et d'autres dans sa classe, s'il les surprenait à parler la langue. La violence a engendré une fracture dans le rapport qu'entretient notre famille avec la langue gaélique, qui dure jusqu'à ce jour. »⁵

¹ Alexander Carmichael, *Carmina Gadelica*, 1900, vol. 1, xxxi-ii: "A young lady said: 'When we came to Islay I was sent to the parish school to obtain a proper grounding in arithmetic. I was charmed with the schoolgirls and their Gaelic songs. But the schoolmaster (a Lowlander) denounced Gaelic speech and Gaelic songs. On getting out of school one evening the girls resumed a song they had been singing the previous evening. The schoolmaster heard us, however, and called us back. He punished us till the blood trickled from our fingers, although we were big girls with the dawn of womanhood upon us. The thought of that scene thrills me with indignation'."

² Angus Henderson, « The Hon. R. Erskine of Marr », in *The Celtic Annual 1918-1919, year Book of Dundee Highland Society*, 1937, pp.5-7. Repris par Wilson McLeod, *op. Cit.*, 2020, p. 89.

³ Donnachadh MacDhùnlèibhe, "Teagasg Na Gàidhlig Sna Sgoiltean", in *Gairm*, 1961, pp. 35-37. Repris par Wilson McLeod, *op. Cit.*, 2020, p. 89.

⁴ John MacArthur, "The future of the Gaelic Language", in *The Celtic Magazine*, 10, 1885, p. 303, cité par W. McLeod : "some [teachers] even go so far as to thrash any of their scholars who may be convicted of conversing in [Gaelic] on the playground, or anywhere in the neighbourhood of the school buildings". Repris par Wilson McLeod, *op. Cit.*, 2020, p. 88.

⁵ "Education and the colonisation of the Gàidhlig mind", in *Bella Caledonia*, 4 décembre 2019: "In my own family, when my maternal grandmother went to school on Skye in the early twentieth century she spoke only Gàidhlig. Although her teacher was a Gàidhlig speaker, he belted her and others in the class if he caught them speaking the language. Violence engendered a brokenness in our family's relationship to Gàidhlig which has fractured into the present day."

<https://bellacaledonia.org.uk/2019/12/04/education-and-the-colonisation-of-the-gaidhlig-mind-2/>.

Consulté le 16 septembre 2021.

Il s'agit cette fois d'un témoignage indirect, très peu précis, et qui ne concorde pas avec d'autres sources décrivant une approche plus positive de la langue gaélique sur Skye à cette même époque¹. Mais, ici comme en bien d'autres lieux, les situations pouvaient différer d'une école à l'autre dans la même zone, et même d'un enseignant à l'autre. Ce témoignage est par ailleurs intéressant en ce qu'il décrit une fracture linguistique durable au sein de sa famille, qui rappelle ce que l'on a observé en Bretagne.

Une autre contribution relative à cette même époque nous est fournie par le chercheur et traducteur Fañch Bihan-Gallic. Dans un enregistrement effectué par ses soins en 2018, un pasteur protestant, né en 1944, raconte l'expérience de son père, scolarisé à l'école de Pennyghael, sur l'île de Mull, durant la Première Guerre mondiale, et celle, différente, de sa grand-mère maternelle :

« Quand la mère de ma mère, nous l'appelions Nane, quand Nane est allée à l'école, on leur a donné le Nouveau Testament. Vous les avez vues, les deux colonnes, en gaélique et en anglais ? (...) C'est comme ça qu'elle a appris l'anglais. (...) Alors que pour mon père, il s'est fait tabasser pour avoir parlé gaélique. A Pennyghaël. Une génération plus tard. (...) Je pense aussi que, hein, souvenez-vous, ils sont tous les deux allés à l'école avant la loi sur l'éducation. Donc le professeur était subventionné. Si l'enseignant était subventionné par la Scottish Society for the Propagation of Christian Knowledge, il y a de fortes chances qu'ils aient été battus pour avoir parlé gaélique. »²

Cet entretien est intéressant en ce qu'il montre à quel point les pratiques étaient fluctuantes : la grand-mère, scolarisée vers la fin du XIX^e siècle, a appris à lire dans des ouvrages religieux bilingues, alors que le père, qui a fréquenté l'école quelques décennies plus tard, a été battu pour avoir parlé gaélique. On note aussi la remarque sur les écoles financées par la SSPCK, où il y avait « de fortes chances qu'ils aient été battus pour avoir parlé gaélique », y compris au début du XX^e siècle.

Plus tardivement encore, un film documentaire de 1990 donne la parole à John Angus McLeod, un éleveur de mouton et dresseur de chiens de berger né en 1929 à Moidart, sur la côte nord-ouest, face aux îles Hébrides³. Après avoir décrit le long et dur trajet pour se rendre à l'école, dans les années 1930, à une époque où il n'y avait pas beaucoup de routes et où il fallait d'abord traverser le lac en bateau à rames, avant de marcher quatre milles (près de 6,5 kilomètres) à pied, John Angus évoque ses difficultés à apprendre l'anglais :

¹ Échanges personnels avec Wilson McLeod.

² *“When my mother’s mother, we called her Nane, when Nane went to school, they got issued with the New Testament. Have you seen them, the two columns, Gaelic and English? (...) That’s how she learned English. (...) Whereas for my father, he got the living daylight beaten out of him for speaking Gaelic. At Pennyghael. A generation later. (...) I think also that eh, remember, they both went to school before the Education Act [of 1944]. So the teacher was sponsored. If the teacher was sponsored by the Scottish Society for the Propagation of Christian Knowledge, the chances are they would get beaten for speaking Gaelic.”*

³ *Away with Dai*, 1990. Accessible sur YouTube:

https://www.youtube.com/watch?v=IKQQwUmiJz0&t=122s&ab_channel=roedplasthink. Consulté le 16 septembre 2021.

« Je ne savais pas un mot d'anglais. Et je me rappelle bien que l'enseignante a eu beaucoup de mal à me faire apprendre quelques mots d'anglais, et qu'elle me fouettait parce que je n'étais pas capable de parler anglais.

- Tu parlais gaélique ?

- Le gaélique. Aujourd'hui c'est l'inverse, ils veulent vous apprendre le gaélique, mais c'est un peu trop tard. »¹

Il s'agit cette fois d'un témoignage direct, qui indique très clairement que des châtiments corporels étaient encore infligés aux enfants quand ils parlaient gaélique dans les années 1930, malgré les lois en vigueur.

Mentionnons pour terminer un enregistrement effectué en 1978 et accessible sur le site des archives en ligne *Tobar an Dualchais*². L'informateur, John MacDonald, né en 1905 à Kyles Paible sur l'île de North Uist, affirme n'avoir jamais rencontré sur l'île qui que ce soit qui aurait été fouetté à l'école pour avoir parlé gaélique, mais il assure cependant que la pratique avait bien cours autrefois, que les élèves « étaient fouettés pour sûr » lorsqu'ils parlaient gaélique, que « c'était la pure vérité », et que cela se produisait « des années après 1745³, jusqu'à plus de cent ans après »⁴. Nous sommes là clairement dans le cadre de la tradition orale, qui fait remonter la pratique sur Uist à une période comprise entre le milieu du XVIII^e et le milieu du XIX^e siècle. Nous n'avons cependant aucun autre élément nous permettant d'infirmer ou de confirmer ces déclarations.

En résumé, si l'on excepte le dernier enregistrement, trop fragile pour être pris en compte, nous avons donc six témoignages qui s'échelonnent entre le milieu du XIX^e siècle et les années 1930. Les informateurs décrivent des élèves battus de différentes manières, avec plus ou moins de détails, qu'ils soient frappés ou fouettés, éventuellement à coups de lanière, ou qu'ils reçoivent des coups sur les doigts.

3.2.2.2.3. Les autres mentions de l'interdit

Outres ces évocations faisant état de punitions, avec ou sans objet stigmatisant, nous avons aussi un ensemble de six textes et enregistrements, rapportant des faits situés entre 1864 et le début du XX^e siècle, où des informateurs évoquent l'interdit linguistique de manière moins précise, avec ou sans punitions.

¹ "I had no word of English. And I remember quite clearly being, the teacher had an awful job to get me to learn a few words of English, as she used to give me the strap for not being able to speak English. - You were speaking in the Gaelic language? - Gaelic language. Nowadays it's the other way about, they want to teach you Gaelic, but it's a little bit too late."

² *Tobar an Dualchais* : <http://www.tobarandualchais.co.uk/fullrecord/71525/1/LuckyDip>. Consulté le 16 septembre 2021.

³ 1746 est l'année de la bataille de Culloden, qui se solde par la défaite des *Highlanders* face à l'armée anglaise, et est suivie d'une période de terrible répression.

⁴ "Bha iad a' cur bacadh air a' chloinn bruidhinn Gàidhlig? - Ó bha, bha bha, tha sin cho fìor 's a ghabhas. Bha iad gar slaiseadh gun teagamh sam bith [nuair a bha sinn a' bruidhinn Gàidhlig]. (...) Bliadhnaichean is bliadhnaichean an dèidh 'n '45 [...] agus iomadach suas ceud bliadhna na dhèidh." Transcription et traduction Fañch Bihan-Gallic.

Commençons par deux notes, issues des registres scolaires de l'école de Dull, au centre de l'Écosse, et relevés par un directeur intérimaire de l'établissement. L'une d'entre elles, datée de 1864, dit ceci :

« Le maître a reproché aux écoliers de parler gaélique entre eux et les a exhortés à prendre l'habitude de s'exprimer dans la langue de Victoria »¹.

Et l'autre, non daté, mentionne des sanctions :

« Ai attrapé les enfants qui parlaient g[aelique] dans la cour de récréation ce matin, ils ont été punis et avertis qu'ils devaient parler uniquement l'anglais de la Reine à l'école »².

Ensuite, dans l'article de Joseph Robertson déjà mentionné, *Memories of Rannoch*³, l'auteur évoquait le port d'un crâne pour sanctionner les enfants parlant gaélique dans les années 1848-1850, à l'école de Finnardt Beag ; il décrit en outre les incitations à parler anglais dans un autre établissement du secteur, l'école d'Auchtarshin, mais note cette fois qu'on n'y infligeait pas de punitions, à la fin des années 1860 :

« Aussi étrange que cela puisse paraître à l'heure actuelle, on nous dissuadait de parler gaélique pendant les heures de classe. Aucune sanction ne nous était infligée quand nous commettions cette infraction, mais on nous disait de converser en anglais. »⁴

Quelques années plus tard, l'interdit est toujours présent dans un article publié en 1876 dans *The Scotsman* (« L'Écossais »), où il est fait état d'une instruction donnée par le Conseil de l'école de Lochalsh à son greffier

« d'écrire à tous les enseignants sous l'autorité du Conseil pour leur enjoindre d'interdire aux élèves d'utiliser le gaélique lorsqu'ils sont sous leur contrôle »⁵.

On trouve aussi, parmi les archives mises en ligne sur le site de *Tobar an Dualchais*, un enregistrement effectué en 1965, où John Henderson (dont l'âge n'est pas donné) indique simplement qu'il n'y avait pas d'écoles gaéliques sur l'île d'Arran, au sud-ouest de l'Écosse, et que du temps de son père, les élèves étaient punis s'ils étaient surpris à parler dans leur langue. Il ajoute qu'il pense qu'à l'époque on essayait d'extirper le gaélique de la bouche des enfants⁶.

Enfin, le Professeur William John Watson (1865-1948) écrit dans un ouvrage publié en 1923 que, durant les décennies qui ont suivi la loi sur l'enseignement obligatoire de 1872, « les enfants étaient punis de toutes sortes de façons pour avoir parlé gaélique, même dans la cour de récréation », et commente que « la chose semble aujourd'hui incroyable »⁷.

¹ "Master reproved scholars for speaking Gaelic to one another & exhorted them to form the habit of expressing themselves in Victoria's language", cf Perth & Kinross Archives MS CC1/5/7/33.

² "Caught the children speaking G[aelic] in the playground this morning, they were punished and warned they are only to speak the Queen's English while at school", cité par Sinclair, 1981.

³ James Robertson, "Memories of Rannoch", in *Transactions of the Gaelic Society of Inverness*, 51, 199-301, (204, 208). Les "Transactions de la Société gaélique d'Inverness" sont publiées tous les deux ans et sont composées de conférences données lors des assemblées de la société.

⁴ "Odd as it may seem at present [c. 1926], the speaking of Gaelic during school hours was discouraged [at Auchtarshin school, Loch Rannoch, in the late 1860s]. There was no actual punishment meted out for an offence, but we were told to converse in English."

⁵ "to write to all the teachers under the Board's authority enjoining them to forbid scholars from using the Gaelic while under their control".

⁶ *Tobar an Dualchais* :

http://www.tobarandualchais.co.uk/en/fullrecord/29649?backURL=/en/search%3Fpage%3D1%23track_29649. Consulté le 16 septembre 2021.

⁷ W. J. Watson, "The Position of Gaelic", in *Gailig*, 18, 1923, p. 67. Cité par Wilson McLeod, *op. cit.*, 2020, p. 88.

3.2.2.2.4. Le gaélique autorisé mais discriminé, parfois enseigné

Nous terminerons cette exploration des témoignages écossais par quelques documents de la même période, c'est-à-dire la dernière partie du XIX^e et le début du XX^e siècle, mais qui montrent une certaine évolution, en particulier la disparition de l'interdit dans certaines écoles.

Si certains se souviennent que le gaélique était autorisé dans leur école, tel Angus MacLellan, né en 1869 sur l'île de South Uist, dans les Hébrides extérieures¹, plusieurs enregistrements et un témoignage consigné dans une autobiographie signalent en revanche que, s'il n'était pas formellement banni, le gaélique était discriminé. David MacLaren, né en 1875 près d'Inverness, déclare dans un enregistrement de 1953 que tout le monde était gaélophone dans les environs, et que ses propres parents étaient monolingues, mais qu'aucun enseignement en cette langue n'était donné à l'école même si les maîtres la parlaient également.²

De même, William Walker, né en 1883 à Kilin, au centre du pays, et enregistré en 1964, raconte que tout le monde parlait gaélique quand il était enfant. On n'entendait que cette langue dans les rues, mais elle n'était cependant pas bienvenue à l'école et générait des moqueries :

« Le maître, Mr Stevens, sans doute venu d'Edimbourg, était fermement opposé au gaélique et ricanait devant ceux qui le parlaient, mais il ne les punissait cependant pas. »³

Quant à Angus Campbell, né à l'île de Lewis en 1903, il décrit également un environnement hostile :

« Je n'ai jamais eu un seul cours de gaélique à l'école, et on avait l'impression que notre langue, notre peuple et nos traditions venaient de tribus ignorantes, barbares et violentes, et que si vous vouliez réussir dans la vie, vous deviez les oublier intégralement. »⁴

Enfin, John Nicolson, né en 1903, affirme que dans son école de Sheadar sur l'île de Skye, les enfants n'étaient pas censés parler le gaélique. Dans les faits, le maître, originaire de l'île de Lewis et gaélophone, ne l'interdisait pas activement, mais il ne l'enseignait pas non plus⁵.

¹ Angus MacLellan 'Ill Fhialain, *Stories from South Uist*, 1972, p. 5. Cité par Wilson Mc Leod, *op. cit.*, 2020, p. 89.

² *Tobar an Dualchais* :

http://www.tobarandualchais.co.uk/en/fullrecord/183?backURL=/en/advancedsearch%3Fpage%3D1%23track_183. Consulté le 16 septembre 2021.

³ *Tobar an Dualchais* :

http://www.tobarandualchais.co.uk/en/fullrecord/18289?backURL=/en/advancedsearch%3Fpage%3D1%23track_18289. Consulté le 16 septembre 2021.

⁴ Aonghas Caimbeul, *Suahtadh ri Iomadh Rubha*, Gairm, Glasgow, 1973, p. 22: “*Cha d' fhuair mise leasan Gàidhlig san sgoil riamh agus 's e faireachadh a bha agad gun dh' àlaich do chànan, d' fhine is do dhualchas ann an treubhan ainreiteach, borb, aineolach agus ma bha dùil agad slighe shoirbheachail a dhèanamh san t-saoghal, gum b' e do bhuannachd an di-chuimhneachadh gu tur.*“ (“*I never got a single Gaelic lesson in school and the feeling you got was that your language, your people and your heritage had descended from ignorant, barbarous, violent tribes and that if you wanted to make a successful path in life, it would be to your benefit to forget them entirely*”). Cité par Wilson Mc Leod, *op. cit.*, 2020, p. 89.

⁵ *Tobar an Dualchais* :

http://www.tobarandualchais.co.uk/en/fullrecord/17637?backURL=/en/advancedsearch%3Fpage%3D1%23track_17637. Consulté le 16 septembre 2021.

Pour terminer, nous devons mentionner deux témoignages établissant que le gaélique était à l'inverse enseigné dans certains établissements scolaires. John MacDonald, né en 1905 à Kyles Paible sur l'île de North Uist et déjà cité, parle dans ce même enregistrement de 1978 d'un vieux voisin, mort en 1936, qui ne parlait pas un mot d'anglais et ne pouvait pas plus le lire, mais qui savait en revanche lire le gaélique, l'ayant appris à l'école¹. Et le poète Neil Shaw (1881-1961) signale également que dans son école sur l'île de Jura, dans les Hébrides intérieures, toutes les matières étaient enseignées en gaélique².

3.2.2.2.3. L'étendue des pratiques

Les historiens sont à ce jour partagés quant à l'importance des pratiques anti-gaéliques dans les écoles écossaises : les châtiments étaient-ils la règle ou plutôt l'exception ? La réponse à cette question est difficile à établir car nous disposons de trop peu de sources, et cette carence fait que libre cours est laissé à toutes les interprétations, qu'elles soient minimalistes³ ou qu'elles forcent au contraire le trait⁴.

Les deux douzaines de témoignages que je suis parvenue à réunir ne constituent certes pas un corpus suffisant pour assurer que parler gaélique était sévèrement réprimé dans les établissements scolaires du pays à certaines époques, d'autant plus que la majeure partie émane de contributeurs n'ayant pas eux-mêmes connu les faits. Cela étant, nous pouvons tenter d'affiner les données, en examinant certains éléments tels que la chronologie des faits.

3.2.2.2.3.1. Évolution chronologique des pratiques

XVIII^e siècle

Au XVIII^e siècle, l'éducation était principalement prodiguée dans les Highlands par les écoles paroissiales et par les établissements des missionnaires presbytériens de la SSPCK (*Society in Scotland for Propagating Christian Knowledge*), réputés pour leur intransigeance envers la langue gaélique. Nous avons vu que « déraciner leur langue irlandaise »⁵ était l'un de leurs objectifs, mais nous avons constaté parallèlement une évolution graduelle de leur approche, avec le recours au gaélique oral pour expliquer les textes en anglais à partir de 1723, puis l'autorisation de l'apprentissage de la lecture en gaélique en 1766. Un certain usage de la langue pouvait donc être admis, mais uniquement pour enseigner l'anglais plus efficacement, c'est-à-dire dans un cadre purement utilitaire et très restreint.

¹ *Tobar an Dualchais* : <http://www.tobarandualchais.co.uk/fullrecord/71525/1/LuckyDip>. Consulté le 16 septembre 2021.

² Neil Shaw, "President's English address", in *An Gàidheal*, 50, 1955, p. 103. Cité par Wilson McLeod, *op. cit.*, 2020, p. 89.

³ Malcolm Chapman (*The Celts : the Construction of a Myth*, Macmillan, Basingstoke, 1992, pp.99-107), par exemple, pose des affirmations qui peuvent être vues comme minimisant excessivement l'étendue de ces pratiques.

⁴ Cette position est reprochée notamment à certains militants de la langue.

⁵ Scottish Record Office, GD 95.1.1., p. 294, cité par Charles Whithers, *op. cit.*, p. 122.

Il n'en demeure pas moins que, malgré ces concessions, la SSPCK est « identifiée comme étant un organisme clef œuvrant contre la langue gaélique au XVIII^e siècle », une institution capitale « dans le projet d'angliciser et d'évangéliser les Highlands dans l'intérêt du conformisme politique, un projet bien antérieur à la rébellion jacobite de 1745-1746 »¹. Il semble donc que, malgré quelques positions entrouvrant la porte à la langue gaélique dans leurs établissements scolaires, les méthodes des maîtres de la SSPCK étaient en ligne avec cette volonté d'éradiquer la langue populaire. D'ailleurs, en 1753, un de leurs règlements, déjà cité, interdisait le gaélique dans les salles de classe et dans les cours de récréation, et ordonnait que des censeurs rapportent aux maîtres les noms des contrevenants afin qu'ils soient punis. Cette mesure se rapproche tout à fait des pratiques en vigueur ailleurs, qui incluaient surveillance, dénonciation et sanctions. Aucun témoignage ne vient confirmer de telles méthodes au XVIII^e siècle, mais il est vrai que les collectes sur le terrain ne se pratiquant pas encore à l'époque.

Signalons enfin, sur ce sujet de la participation active de la SSPCK à l'assimilation des Highlanders à travers l'imposition de l'anglais, que la Société s'est illustrée de la même manière en Amérique du Nord : en Écosse, elle avait vocation à « convertir [les Highlanders] de la langue gaélique à l'anglais, de la foi épiscopale au presbytérianisme, et d'un jacobitisme latent à la loyauté à la couronne », mais elle ne s'est pas arrêtée aux frontières écossaises, puisque « dans une transposition transatlantique de cet effort, la *Scottish Society* s'est également établie dans le Nouveau Monde pour éduquer et assimiler les Iroquois, les Algonquins et les peuples autochtones du sud-est. »²

XIX^e siècle

Au XIX^e siècle, le paysage scolaire évolue : d'une part, la SSPCK adopte en 1826 le principe d'une alphabétisation en gaélique préalable à l'apprentissage de l'anglais, et d'autre part les écoles de la *Gaelic Society* apparaissent en 1811. La langue des Highlands a donc, théoriquement, une existence au sein du système éducatif, puisque les trois principaux types d'écoles (paroissiales, de la SSPCK et de la *Gaelic Society*) y ont recours dans leur enseignement. Pourtant, il semblerait que, derrière ce bilinguisme de façade, les situations soient bien plus complexes. En l'occurrence, ce siècle est celui où l'on trouve la majeure partie des témoignages sur les châtiments infligés aux enfants parlant gaélique.

Cette situation qui voit, d'un côté, le recours au gaélique dans les classes et, de l'autre, des sanctions aux élèves s'exprimant en cette langue, n'est pas nécessairement si paradoxale. Si les maîtres de la SSPCK avaient fini par comprendre que passer par le gaélique pour

¹ Ewen A. Cameron, *art. Cit.*, p. 163 : « *The SSPCK has been identified as the key agency working against the Gaelic language in the eighteenth century.* » « *The overall significance of the SSPCK was that it was a vital agency in the project of anglicising and evangelising the Highlands in the interests of political conformity, a project which long predated the Jacobite rebellion of 1745-1746.* »

² Margaret Connel Szasz, *Scottish Highlanders and Native Americans : indigenous education in the eighteenth-century Atlantic world*, University of Oklahoma Press, 2007, dernière de couverture : « *to convert them from the Gaelic language to English, from the Episcopal faith to Presbyterianism, and from latent Jacobitism to loyalty to the crown* » ; « *in a transatlantic translation of this effort, the 'Scottish Society' also established itself in the New World to educate and assimilate Iroquois, Algonquin, and southeastern Native peoples* ».

enseigner l'anglais aux enfants monolingues était une nécessité, ce n'était pour eux qu'une phase de transition, et l'objectif demeurait d'imposer l'anglais comme langue unique, y compris en ayant recours à des pratiques humiliantes ou violentes pour châtier ceux qui parlaient leur langue maternelle en dehors du cadre de l'apprentissage de l'anglais.

Les pratiques comportant le recours à un objet stigmatisant, qu'il soit appelé *tessera* ou qu'il ne soit pas nommé, sont en effet attestées à partir du tout début du XIX^e siècle (ce qui n'exclut pas qu'elles aient pu exister antérieurement) et semblent s'arrêter à la seconde partie de ce même siècle. Aucun témoignage, direct ou indirect, parmi ceux que j'ai pu réunir, ne rapporte de comportement de ce type plus tardivement.

En complément de cette méthode, ou parallèlement à elle, les châtiments physiques sont également attestés tout au long du XIX^e siècle, et même au-delà, puisque nous en avons plusieurs mentions au XX^e siècle.

Le nombre de témoignages est certes très limité et pourrait inciter à douter de leur portée, mais plusieurs éléments peuvent partiellement expliquer cette rareté.

Tout d'abord, les faits sont anciens et l'on peut admettre qu'ils sont moins documentés qu'en Bretagne ou en Afrique, où la majorité des témoignages sont bien plus récents puisqu'ils datent principalement du XX^e siècle.

Ensuite, la démographie des locuteurs de gaélique est un facteur essentiel : en 1806, on compte en effet 297 823 gaélophones sur l'ensemble du territoire écossais, soit 18,5 % de la population¹. Ils sont par conséquent déjà très minoritaires et, leur nombre allant diminuant, ils le sont de plus en plus au fil du siècle. Par ailleurs, l'école n'étant pas obligatoire jusqu'en 1872, il est probable que, dans une société agraire et démunie, où l'on comptait sur les enfants pour aider aux travaux de la terre et où les voies de communication étaient réduites, beaucoup n'étaient pas scolarisés, ou l'étaient peu. Dès lors, le nombre d'élèves de langue gaélique susceptibles d'avoir connu à l'école un système de répression linguistique ne peut dépasser les quelques milliers chaque année. Il n'est par conséquent pas étonnant que l'écho d'éventuelles pratiques scolaires, qui concernaient potentiellement un nombre très réduit d'enfants, vivant dans des zones lointaines, et qui n'avaient personne à qui raconter ces histoires pour les faire connaître, ne soit que faiblement parvenu jusqu'aux éventuels commentateurs de l'époque.

A titre de comparaison, l'évaluation du nombre de locuteurs de breton en 1885-1886 était approximativement de 1,374 millions (soit six fois plus que le nombre de gaélophones, estimé à 231 594 en 1881), et de 1,125 millions environ en 1902, dont 750 000 monolingues (contre 28 106 monolingues de langue gaélique en 1901). Le nombre de témoignages disponibles en Bretagne est par conséquent logiquement très supérieur à ce que l'on peut réunir en Écosse.

XX^e siècle

Les méthodes coercitives contre le gaélique auraient dû s'arrêter complètement en 1918, quand la *Gaelic Clause* de la Loi sur l'Éducation établit que l'enseignement dans cette langue

¹ Wilson McLeod, *op. cit.*, p. 20.

doit devenir la règle dans les zones gaélophones. Mais à l'évidence, cette obligation n'est pas appliquée partout immédiatement et la langue continue à être proscrite ici et là, selon les témoignages de quelques personnes, comme John Angus McLeod, né en 1929 et fouetté quand il parlait gaélique à l'école de Moidart, dans les années 1930. Quant à savoir si ce type d'épisode est isolé ou si la pratique était encore courante à l'époque, il est impossible de se prononcer, faute d'éléments. Il est néanmoins tout à fait probable qu'elle se soit raréfiée rapidement au XX^e siècle, d'une part parce que la place du gaélique dans les écoles des Highlands était officialisée par la loi, et d'autre part parce que le nombre de locuteurs était en chute constante, tombant au-dessous des 100 000 en 1951, dont seulement un faible nombre de locuteurs monolingues.

De fait, certains commentateurs de l'époque se font l'écho de cette évolution, tel E. C. C. Watson, qui écrivait dès 1907 dans le *Glasgow Herald* que

« des méthodes aussi rudes appartiennent maintenant au passé, et les conseils d'école et les enseignants s'éveillent au fait qu'un usage intelligent du gaélique aidera l'élève à acquérir une éducation anglaise ».

Il ajoute même que « les enseignants les plus éclairés (...) apprennent aux enfants à lire, écrire et chanter en gaélique ». Il reconnaît cependant que se pose le problème de la formation des maîtres, car « il y a beaucoup d'enseignants gaélophones, mais peu d'entre eux savent lire, écrire ou enseigner en gaélique », et « il arrive par conséquent fréquemment que dans une école où 99 % des enfants parlent gaélique, l'instituteur sache seulement l'anglais »¹. Il modère aussi son enthousiasme en racontant une anecdote qui montre que la langue des Highlands n'était pas partout en position favorable :

« Un enseignant dans une zone gaélophone utilisait le gaélique librement à l'école, à la grande satisfaction de l'inspecteur, qui nota l'intelligence des enfants dans son rapport. L'un des pasteurs, cependant, qui était le président du conseil de l'école, fit part de sa désapprobation, il fit une visite à l'école et reprocha à l'instituteur d'avoir recours au gaélique. L'enseignant se défendit en disant que c'était la langue du peuple et du district. "Oui", dit le pasteur, "c'est la langue du peuple, mais ce n'est pas la langue du presbytère. »²

La dernière partie du XIX^e siècle et le début du XX^e paraissent donc être une période charnière où les pratiques fluctuent beaucoup d'une école à l'autre, selon les choix des enseignants et des conseils d'école, et où elles connaissent une évolution progressive, à un rythme différent

¹ "Such harsh ways are now of the past, however, and School Boards and teachers are becoming alive to the fact that intelligent use of Gaelic will help the pupil to acquire an English education. (...) The more enlightened teachers (...) teach the children to read, write, and sing in Gaelic. (...) There are many Gaelic speakers in the teaching profession, but comparatively few of these can read, write, or teach Gaelic. (...) Consequently, it very frequently happens that in a school where ninety-nine per cent of the children are Gaelic-speaking, the teacher knows only English", E. C. C. Watson, "Scottish Questions of To-Day / The Gaelic Movement", in *The Glasgow Herald*, 31 juillet 1907.

² "A teacher in a Gaelic-speaking district was using Gaelic freely in the school, to the great satisfaction of H. M. Inspector, who commented in his report on the consequent intelligence of the children. One of the ministers, however, the chairman of the School Board, did not approve, and he visited the school and remonstrated with the teacher for using Gaelic. The teacher defended himself by saying that it was the language of the people and of the district. "Yes", said the minister, "it is the language of the people, but it is not the language of the manse"."

selon les types d'établissements, entre rejet du gaélique, acceptation et même enseignement de la langue.

3.2.2.2.3.2. Bilan

Des méthodes visant à exclure le gaélique des écoles d'Écosse ont donc semble-t-il bien existé, tout particulièrement au XIX^e siècle, et peut-être avant. L'imposition de l'anglais passait par des châtiments corporels, voire par le port d'un objet stigmatisant porté autour du cou ou à la main, qu'il s'agisse d'un morceau de bois appelé *tessera* ou d'un os animal, que les élèves se repassaient de l'un à l'autre, de la même manière que le « symbole » sous d'autres cieux. Faut de sources suffisantes, il est cependant difficile de préciser les contours et la portée de ces pratiques. Nous ne pouvons pas déterminer si elles étaient très courantes, ou si elles étaient au contraire mises en exergue par certains auteurs précisément parce qu'elles étaient marginales. Nous pouvons quoi qu'il en soit accorder quelque crédit aux sources que nous avons passées en revue, même si elles sont peu nombreuses, car elles décrivent des motivations, des méthodes et des objets similaires à ceux que nous avons observés ailleurs, en Irlande, dans l'Hexagone et en Afrique, et il est très peu probable que ces histoires soient simplement le fruit de l'imagination fertile des protagonistes de l'époque.

Mais nous devons bien entendu nous abstenir de toute généralisation car, dans un paysage scolaire mouvant, les approches linguistiques pouvaient largement différer selon les périodes et les écoles, et les niveaux de tolérance au gaélique fluctuer, de la même manière qu'en Bretagne et en Afrique les usages variaient considérablement selon les maîtres.

Concernant une éventuelle intervention de l'État dans la prescription de pratiques coercitives visant à imposer la langue anglaise, on ne trouve dans les textes aucune recommandation de mesures contre la langue gaélique, tout comme on ne trouvait rien dans les textes officiels français qui incite à appliquer des méthodes coercitives dans les régions de l'Hexagone ou les anciennes colonies d'Afrique subsaharienne. La Couronne anglaise ne se mêlait probablement pas de ces questions directement, elle laissait les acteurs de terrain se charger de mettre en œuvre la substitution linguistique nécessaire à l'unité du royaume, et elle avait certes trouvé en la SSPCK un lieutenant zélé au service de la monarchie, de sa religion et de sa langue.

Quant à savoir si les pratiques décrites ont pu être déterminantes dans le déclin du gaélique, force est de constater que celui-ci était amorcé de longue date avant que la majorité des enfants des Highlands ne soient scolarisés. Tout comme les Irlandais, les Écossais des *Highlands* souffraient d'une mauvaise image, qui touchait aussi leur langue : le poète du XV^e siècle Richard Holland les qualifiait d'êtres « stupides, violents, comiques, sans talent et sales »¹ ; au XIX^e siècle, Scotto-Britannicus les décrivait comme « des hommes au-delà des limites de la civilisation »² ; et l'historien John Lorne Campbell rappelle que la langue gaélique,

¹ Richard Holland, poète du XV^e siècle, cité par Thomas Devine, *The Scottish Nation, 1700-2000*, The Penguin Press, Londres, 1999, p. 232 : "Sir Richard Holland caricatured the Gaels as stupid, violent, comic, feckless and filthy"

² Thomas Devine, *op. cit.*, p. 233 : "amidst dens of barbarous and lawless ruffians".

à l'époque de la révolution industrielle, était présentée à ses locuteurs comme étant responsable de leur pauvreté, quand celle-ci était en réalité due à la politique des propriétaires terriens et du gouvernement¹.

Le discrédit jeté sur le gaélique servait des fins politiques. La perte de tout prestige de la langue, dans un contexte de grand dénuement où elle était perçue comme inutile, faisait des ravages, que le journaliste et activiste du droit à la terre John Murdoch décrivait ainsi dans son témoignage devant la Commission Napier en 1883 :

« Le fait que la langue et les traditions des Highlanders étaient traitées avec mépris a eu tendance à écraser leur amour-propre et à réprimer cette autonomie sans laquelle aucun peuple ne peut avancer. Quand un homme a été convaincu que sa langue était barbare, que ses traditions étaient comme des chiffons sales, et que la seule bonne chose à son sujet - sa terre - devait, à cause de son manque de valeur générale, être attribuée à un homme d'une autre race et d'une autre langue, que lui restait-il (...) pour lequel il devrait lutter ? »²

L'école n'aura ici été, finalement, que l'outil permettant de mener rapidement à son terme le processus de substitution linguistique.

Mentionnons pour terminer que les situations en Écosse et en Bretagne comportent des similitudes importantes, comme cela a déjà été souligné, mais que le décalage dans le temps est cependant flagrant : en Écosse, le nombre de locuteurs de gaélique décline tout au long du XIX^e siècle, et quand la législation l'introduit officiellement dans le cursus scolaire des enfants des Highlands, en 1918, il ne reste plus que 160 000 locuteurs environ et il est déjà trop tard pour endiguer la chute. En Bretagne, l'érosion du nombre de locuteurs se produit plus tardivement, durant la première moitié du XX^e siècle, à la suite de l'application de la loi sur l'instruction obligatoire ; puis la loi Deixonne vient en 1951 accorder une place modeste aux langues régionales à l'école, mais là encore il est trop tard, et le breton connaît un effondrement du nombre de ses locuteurs dans la seconde moitié du siècle.

3.2.3. L'imposition de l'anglais au pays de Galles

Après avoir passé en revue la situation en Irlande et en Écosse, deux pays de langues gaéliques, nous passons au pays de Galles, où la langue vernaculaire est le gallois, de la branche brittonique de cette même famille des langues celtiques. Ici encore nous sommes en présence d'une population particulière, soumise il y a quelques siècles par le pouvoir anglais, et dont la langue a pâti des politiques en matière d'éducation.

¹ John Lorne Campbell, *Gaelic in Scottish Education and Life, Past, Present and Future*, Johnston, Edinburgh, 1945, p. 59.

² "The language and lore of the Highlanders being treated with despite, has tended to crush their self-respect, and repress that self-reliance without which no people can advance. When a man was convinced that his language was a barbarism, his lore as filthy rags, and that the only good thing about him – his land – was, because of his general worthlessness, to go to the man of another race and another tongue, what remained (...) that he should struggle for?" (Royal Commission 1884: 3083). Cité par Wilson McLeod, *op. cit.*, p. 18.

3.2.3.1. Le contexte

3.2.3.1.1. Le cadre historique et linguistique

Jusqu'à la période moderne, le gallois était la langue de l'ensemble de la société, parlée par la majorité de la population, dans toutes les classes sociales ; c'était aussi la langue de l'Église et de nombreux ouvrages étaient traduits du latin au gallois ; c'était enfin la langue d'une riche production littéraire, et notamment d'une tradition poétique très vivante, avec une Guilde de poètes professionnels¹.

L'anglais est cependant bien présent sur le territoire dès la fin du Moyen Âge : c'est en règle générale cette langue, et non le gallois, qui supplante peu à peu le latin dans l'administration². Les actes de propriété des XIV^e et XV^e siècles qui nous sont parvenus, par exemple, sont en anglais, et les testaments en anglais ou en latin³. En ce qui concerne l'éducation, quelques documents montrent que l'on enseignait l'anglais aux jeunes hommes des classes supérieures qui y avaient accès, comme Maredudd ab Ieuan ap Robert qui reçoit à la fin du XV^e siècle « une formation en droit, latin et anglais à la chancellerie de la principauté du pays de Galles du nord à Caernarvon »⁴.

Cette évolution se confirme au XVI^e siècle avec la signature en 1536 d'un premier Traité d'Union (*Union Act*) qui rattache le pays de Galles à la Couronne anglaise : le texte de l'accord comprend en effet une clause linguistique qui « sanctuarise l'anglais comme langue de la cour et des titulaires de charges »⁵, en précisant que les Gallois ne pourront exercer dans la fonction publique qu'à condition d'être capables « de s'exprimer et d'exercer en langue anglaise »⁶.

Comme nous l'avons déjà noté, c'est à peu près à la même période que d'autres cours européennes imposent une langue vernaculaire comme langue de l'administration et de la justice, en remplacement du latin, comme indiqué précédemment (la *Diet* polonaise en 1536 également, l'ordonnance de Villers-Cotterêts en France en 1539, l'espagnol imposé par l'Inquisition dans les cours de justice de Catalogne en 1561⁷, etc.). L'anglais devient donc la langue officielle de l'administration royale et de la justice. Il est aussi, aux XVI^e et XVII^e siècles la langue de l'école dans les premières années de scolarité, alors que les années suivantes il laisse la place au latin : à l'école de Ruthin, au nord du pays de Galles, si un élève « parle

¹ Geraint Jenkins, *The Welsh Language before the Industrial Revolution*, University of Wales Press, Cardiff, 2001, pp. 42, 207, 290 et 343.

² *Ibid.*, p. 41.

³ *Ibid.*, p. 42.

⁴ *Ibid.*, p. 289 : « a training in law, Latin and English at the Chancery for the principality of north Wales at Caernarvon ».

⁵ Nicholas M. Wolf, *An Irish speaking Island State religion community and the linguistic landscape 1770-1870*, University of Wisconsin Press, Madison, USA, 2014, p. 115 : « the first of the Welsh acts of union (1536) enshrined English as the language of the courts and of officeholders ».

⁶ Ivor Bowen (ed.), *The statutes of Wales*, Londres, 1908, p. 87, cité par Geraint Jenkins, *op. cit.*, p. 62 : « no Welsh speaker could hold public office unless he was able to 'use and exercise the English Speech or Language' ».

⁷ Nicholas M. Wolf, *op. cit.*, p. 115.

anglais dans une des classes supérieures, et qu'il parle gallois dans une des petites classes, il sera jugé fautif et une sanction lui sera administrée »¹.

Mais en 1563, c'est le gallois qui est consacré comme langue de la religion, grâce à une nouvelle loi qui commande que la Bible soit traduite afin de toucher les masses populaires généralement monoglottes². Cette décision impactera le destin de la langue galloise jusqu'à aujourd'hui. Ce sont en effet des dizaines de milliers d'exemplaires qui sont publiés à partir de 1588 et qui, vendus pour un prix modique, constituent un outil d'apprentissage de la lecture pour une bonne partie de la population jusqu'au XIX^e siècle au moins³. La diffusion très large de cet ouvrage religieux permettra aussi un accès au texte écrit qui débouchera finalement sur une importante production littéraire car, selon Geraint Jenkins, « la Bible galloise, comme la Bible de Luther en Allemagne, constitua la norme et le modèle pour le travail de tous les auteurs qui ont écrit en gallois par la suite »⁴. Cette traduction du livre saint à une date ancienne aura par conséquent été d'une importance capitale dans la survie de la langue, une opportunité que n'auront pas les autres langues celtiques du royaume⁵.

Durant toute la période moderne, la majorité de la population continue de parler gallois. Les membres de l'aristocratie, en revanche, voient des avantages à être anglophones et envoient leur progéniture étudier en Angleterre. La petite noblesse reste bilingue mais la haute noblesse abandonne complètement sa langue pour ne plus parler qu'anglais⁶. Ce déclin du gallois dans les rangs de la *gentry* porte un sérieux coup à l'activité des poètes professionnels, qui perdent leurs mécènes, mais continuent cependant d'exercer en amateurs jusqu'au XVIII^e siècle, voire au-delà⁷.

Le XIX^e siècle est la période qui voit la langue gagner le plus de locuteurs, grâce à la poussée démographique : de 1801 à 1911, leur nombre passe en effet de 601 767 à 977 366. Mais dans le même temps, le pourcentage qu'ils représentent dans la population diminue considérablement, puisqu'il passe de 95 % à 44,6 %⁸. La situation est inédite : bien que le nombre de locuteurs ait atteint le plus haut niveau de son histoire, ils deviennent pour la

¹ Statuts de l'école de Ruthin, cités par Geraint Jenkins, *op. cit.*, p. 298-299 : « *if in one of the upper classes he speaks English and in one of the lower classes he speaks Welsh he shall be deemed faulty and an imposition given him* ».

² Geraint Jenkins, *op. cit.*, pp. 123 et 231.

³ John Davies, Nigel Jenkins, Menna Baines, Peredur Lynch, *The Welsh Academy Encyclopædia of Wales*, University of Wales Press, Cardiff, 2008, p. 238.

⁴ Geraint Jenkins, *op. cit.*, page 232 : « *It was the Welsh Bible which, like Luther's Bible in Germany, constituted the standard and model for the work of all those subsequent authors who wrote in Welsh* ».

⁵ *Ibid.*, page 231.

⁶ *Ibid.*, pp. 41, 122, 186, 205 et 348.

⁷ *Ibid.*, p. 348.

⁸ Geraint Jenkins (ed.), *Language and Community in the Nineteenth Century, A Social History of the Welsh Language*, University of Wales Press, Cardiff 1998, p. 3.

Ces pourcentages se répartissent d'autre part comme suit : « 55,2 % étaient monoglottes de langue anglaise, 35,9 % étaient bilingues et 8,7 % étaient monoglottes de langue galloise ». (« *by 1911 the majority of the people of Wales (55.2 per cent) were monoglot English speaker, 35.9 per cent were bilingual, and 8.7 per cent were monoglot Welsh speakers* »).

première fois une minorité dans leur propre pays¹. Ce bouleversement est certes dû en grande partie aux migrations et à l'urbanisation qui vont de pair avec le développement industriel, ainsi qu'au désir d'ascension sociale qui passe de plus en plus par l'adoption de la langue dominante ; mais l'éducation et l'imposition de l'anglais à l'école sont ceux qui ont rendu possible un tel renversement.

3.2.3.1.2. Le système éducatif

3.2.3.1.2.1. L'école aux mains de l'Église jusqu'au XIX^e siècle

Au Moyen-Âge, ceux qui avaient accès à l'éducation, au pays de Galles comme en Irlande ou en Écosse, fréquentaient les écoles monastiques, qui prodiguaient un enseignement en latin, ou les écoles bardiques, au sein desquelles on étudiait la langue, la poésie, la généalogie et tous les savoirs ancestraux².

L'époque moderne bouleverse radicalement cette situation, avec la volonté de permettre à une portion substantielle de la population galloise d'accéder à l'apprentissage de la lecture³, et l'entrée en scène de nouveaux acteurs.

Dès le XVI^e siècle, des *grammar schools* (« écoles de grammaire » ainsi nommées car on y apprenait principalement la grammaire latine) où l'enseignement se fait en anglais, commencent à s'installer sur le territoire, mais ces écoles ne concernent que les classes les plus aisées⁴.

Pour ce qui est des familles plus modestes, le paysage qui se déploie progressivement jusqu'au XIX^e siècle mêle intimement religion, langue et éducation⁵. Les initiatives sont très diverses et mouvantes, mais la plupart répondent à la même volonté : « le désir de sauver des âmes dont on craignait qu'elles languissent dans l'obscurité et l'ignorance »⁶. Différentes organisations confessionnelles et/ou philanthropiques prennent donc en charge l'éducation populaire, avec pour but premier de procurer aux familles sans grands moyens un enseignement essentiellement consacré à l'étude des Écritures saintes et de l'anglais. Parmi elles, les *charity schools* (« écoles caritatives ») de la *Society for Promoting Christian Knowledge* (SPCK, « Société pour la promotion de la connaissance chrétienne ») se développent à partir de 1698, prodiguant surtout un enseignement en anglais, sauf dans certaines écoles au nord du pays, où l'on constate un certain niveau d'autonomie sur le plan linguistique⁷.

¹ Geraint Jenkins, Mari Williams, *Let's Do Our Best for the Ancient Tongue, The Social History of the Welsh Language*, University of Wales Press, Cardiff, 2000 et 2015 (seconde édition), p. 3.

² John Davies, Nigel Jenkins, Menna Baines, Peredur Lynch, *op. cit.*, *op. cit.*, 2008, p. 238.

³ Geraint Jenkins, *The Welsh Language before the Industrial Revolution*, University of Wales Press, Cardiff, 2001, p. 317.

⁴ John Davies, Nigel Jenkins, Menna Baines, Peredur Lynch, *op. cit.*, p. 238.

⁵ Gwyneth Tyson Roberts, *The Language of the Blue Books. The Perfect instrument of empire*, University of Wales Press, Cardiff, 1998, p. 25 : « *the issues of education, religion and language were closely intermeshed in Wales.* »

⁶ Geraint Jenkins, *op. cit.*, p. 317.

⁷ *Ibid.*, p. 321.

Au XIX^e siècle les *National schools* de la *National Society for Promoting Religious Education* (« Société nationale de promotion de l'éducation religieuse »), créée en 1811, sont largement dominantes. Également affiliées à l'Église anglicane, elles poursuivent le même but : prodiguer aux enfants des familles modestes une éducation élémentaire et religieuse.

On trouve enfin des écoles non-conformistes (baptistes, calvinistes, méthodistes, etc.), ceux-ci étant très présents au pays de Galles, et quelques écoles de la *British and Foreign School Society* (« Société des écoles britanniques et étrangères »)¹.

La langue galloise se fait également une place en marge du dispositif scolaire. Les *circulating schools* (« écoles itinérantes ») fondées par Griffith Jones dans les années 1730, connaissent un grand succès pendant quelques décennies. Gratuites, elles fonctionnent essentiellement pendant les mois d'hiver, quand les élèves sont moins pris par les travaux des champs. Elles s'installent ainsi pendant trois mois dans une communauté et partent ensuite dans un autre village. On y enseigne la Bible et le catéchisme anglican, les adultes s'y pressent autant que les enfants, et tous peuvent acquérir rapidement une instruction de base². Leur réussite est due en particulier au fait que le gallois est la langue d'enseignement, selon le vœu de Griffith Jones qui considérait qu'à partir du moment où c'était la seule langue connue des élèves, c'est elle qui devait servir de support à l'étude de la religion, en vue d'une plus grande efficacité. La recette fonctionne puisqu'à sa mort en 1761 on dénombre 3 495 écoles itinérantes, qui auront alphabétisé plus de 200 000 élèves³. Ces chiffres font dire à l'historien Geraint Jenkins que

« si l'on prend en compte le fait que la population du pays au milieu du XVIII^e siècle était de l'ordre de 480 000 personnes, c'était un accomplissement remarquable et une des plus grandes réussites en Europe »⁴.

Viennent ensuite les « écoles du dimanche » (*Sunday schools / Ysgol Sul*), lancées en 1780 et également confessionnelles. La classe s'y tient le dimanche matin, puis de nouveau l'après-midi après l'office, et l'on y étudie les Écritures saintes. Bon nombre de Gallois des couches populaires apprennent ainsi à lire à la fin du XVIII^e et au début du XIX^e siècle grâce à ces écoles qui connaissent un succès comparable à celui des écoles itinérantes, pour les mêmes raisons : d'une part elles accueillent des enfants et des adultes, et d'autre part elles enseignent dans la langue des élèves⁵. Leur créateur Thomas Charles, un ancien disciple de Griffith Jones, insistait comme ce dernier sur le fait que l'alphabétisation en gallois n'était pas un obstacle à l'apprentissage de l'anglais, mais qu'au contraire il le facilitait⁶.

La situation change à nouveau à partir de 1833, quand le parlement britannique vote un budget destiné à financer chaque année la création d'écoles élémentaires pour les enfants de milieux modestes, venant ainsi prendre pied sur des terres jusqu'alors occupées par les institutions religieuses et/ou philanthropiques. En 1839 il est décidé que ces subventions

¹ John Davies, Nigel Jenkins, Menna Baines, Peredur Lynch, *op. cit.*, p. 239.

² Gwyneth Tyson Roberts, *ibid.*, pp. 27-28.

³ Geraint Jenkins, *op. cit.*, p. 331.

⁴ *Ibid.* : « *Bearing in mind that the population of the country in the mid-eighteenth century was in the region of 480 000, this was a remarkable achievement and one of the most successful in Europe* ».

⁵ John Davies, Nigel Jenkins, Menna Baines, Peredur Lynch, *op. cit.*, p. 239.

⁶ Geraint Jenkins, *op. cit.*, p. 338.

gouvernementales seront conditionnées à l'obtention de rapports d'inspection satisfaisants. C'est ainsi qu'en 1846 a lieu au pays de Galles la première de ces inspections, qui générera les fameux *Reports of the Commissioners of Inquiry into the state of Education in Wales* (« *Rapports des commissaires d'inspection sur l'état de l'éducation au pays de Galles* »), plus connus sous le nom de *Blue Books* (« *Livres bleus* »).

3.2.3.1.2.2. La marque des « Blue Books »

Le rapport : genèse et parution

L'inspection de 1846 intervient sur fond de crise, quand les conséquences de la révolution industrielle se font sentir : la population augmente et se paupérise, les terres se font rares et la société traditionnelle des zones rurales du sud-ouest commence à se déliter¹. Les *Rebecca Riots* (1839-1843), des émeutes contre une fiscalité trop lourde, secouent l'ouest et le centre du pays, et un député des Midlands d'origine galloise, William Williams, fait le lien entre ces troubles politiques et sociaux et le type d'éducation prodigué aux Gallois. Il demande alors en 1846 qu'une enquête soit menée afin d'élaborer des mesures qui rapprocheront le système éducatif gallois de celui en vigueur en Angleterre, notamment en gommant la langue et la culture propres au pays².

Les inspecteurs désignés pour mener à bien l'étude sont trois avocats, Ralph Lingen, Jellynger C. Symons et Henry Vaughan Johnson, tous anglais, anglicans et membre de la classe moyenne supérieure. Bien entendu, ils sont monoglottes et il est probable que leur « pédigrée prédéterminait leur vision de la langue galloise »³. Les objectifs qui leur sont fixés sont, d'une part, de collecter des données statistiques (nombre d'écoles, d'élèves, état des bâtiments, sujets enseignés, qualification des enseignants, etc.), et d'autre part de vérifier la qualité des enseignements et d'évaluer la vision galloise de l'éducation⁴. Ils se répartissent donc le travail en divisant le pays en trois : les 6 comtés du nord (Anglesey, Carnarvon, Denbigh, Flint, Merioneth et Montgomery) pour l'un, 3 comtés au sud (Carmarthen, Glamorgan et Pembroke) pour l'autre et enfin 4 comtés situés au centre et au sud-est (Brecknock, Cardigan, Radnor et Monmouth) pour le troisième. Ils visitent ainsi 1292 établissements, et rédigent chacun l'un des tomes du rapport d'inspection.

C'est en 1847 que paraissent leurs rapports, en trois volumes, pour un total de 1246 pages de textes et de tableaux⁵. Leur couverture de couleur bleue leur vaudra d'être communément nommés les *Blue Books*, une appellation qui se transforme rapidement en *Brad y Llyfrau*

¹ Gareth Elwyn Jones, *The Welsh Language in the Blue Books of 1847*, in Geraint Huw Jenkins, *The Welsh Language and Its Social Domains, 1801-1911*, The Social History of the Welsh Language, University of Wales Press, Cardiff, 2000, ch. 15, p. 452.

² Gwyneth Tyson Roberts, *op. cit.*, pp. 105-106.

³ Gareth Elwyn Jones, *op. cit.*, p. 435 : "The pedigrees of the commissioners predetermined their views on the Welsh language."

⁴ Gwyneth Tyson Roberts, *op. cit.*, pp. 75-76.

⁵ *Reports of the Commissioners of Inquiry into the state of Education in Wales, London, 1847*. Intégralement accessible en ligne sur le site de la Bibliothèque Nationale du pays de Galles : <https://www.library.wales/discover/digital-gallery/printed-material/the-blue-books-of-1847>

Gleision (« La trahison des livres bleus »). L'ouvrage provoque en effet quelques turbulences, tant son contenu est jugé offensant pour les Gallois, qui se sentent trahis : beaucoup ont répondu aux questions des enquêteurs parce qu'ils étaient conscients des lacunes de l'enseignement et qu'ils espéraient que cette enquête permettrait d'améliorer la situation. Au lieu de cela, les comptes-rendus dépassent largement le cadre éducatif pour fustiger sans ménagement les Gallois et leur langue, comme le décrit Gwyneth Tyson Roberts :

« Ils étaient prêts à entendre qu'ils étaient peu instruits ; ils ne s'attendaient pas à ce qu'on leur dise qu'ils étaient des menteurs et des tricheurs ivres, sales, superstitieux et de mœurs légères »¹.

Pour comprendre ces jugements sans appel, il faut se souvenir que les trois commissaires ne parlent pas gallois et qu'ils se fient donc à ce que leur disent les propriétaires terriens et les Anglicans (sachant qu'une bonne partie des Gallois était non-conformiste, donc en opposition confessionnelle)². Par exemple, l'inspecteur Symons reprend largement les propos du révérend John Price qui s'insurge contre le « vice dominant du pays », en l'occurrence le « mépris de la chasteté, dont la violation n'est considérée ni comme un péché ni comme un crime »³.

Cela étant, ce rapport de 1847 constitue, nonobstant les jugements extrêmes qui y sont présentés, une source de renseignements inestimable. Tout ce qui touche à l'éducation y est en particulier décrit par le menu : les différents types d'écoles, le niveau des enseignants et leurs salaires, les modes d'apprentissage, la place de l'anglais et du gallois etc. Sans surprise, les inspecteurs constatent que l'enseignement est indigent dans la majorité des écoles, tout au moins en ce qui concerne l'anglais, mais que l'enseignement religieux semble en revanche être performant, les élèves ayant généralement une bonne connaissance de la Bible⁴.

L'échec du système scolaire

Le premier problème pointé est celui du très bas niveau des enseignants : mal rémunérés, peu, voire pas qualifiés, n'ayant souvent reçu aucune formation, ce sont des maîtres improvisés qui sont en réalité avant tout paysans, ouvriers, menuisiers, couturières, femmes de ménage ou encore soldats⁵. De surcroît, ils ne maîtrisent pas toujours l'anglais, ce qui est une faute inqualifiable dans un système où l'une des finalités de l'enseignement est précisément de transformer les petits Gallois des classes populaires en parfaits anglophones⁶. Les exemples s'accumulent au fil des pages, décrivant un anglais chancelant, de grossières fautes d'orthographe, et même parfois des élèves qui en savent plus que leur maître, ce qui

¹ Gwyneth Tyson Roberts, *op. cit.*, p. 209 : *"They were prepared to hear that they were poorly educated; they had not expected to be told that they were drunken, dirty, superstitious and sexually promiscuous liars and cheats."*

² Gareth Elwyn Jones, *op. cit.*, p. 449.

³ *Ibid.* : *"the prevailing vice of the country"*; *"a disregard for chastity, a breach of which is considered neither a sin nor a crime"*.

⁴ Gareth Elwyn Jones, *op. cit.*, p. 449.

⁵ *Reports of the Commissioners of Inquiry into the state of Education in Wales, London, 1847, Volume II, p. 29.*

⁶ Gareth Elwyn Jones, *op. cit.*, p. 434.

fait dire à l'inspecteur Symons que « l'anglais est mal enseigné dans presque tous les districts gallois »¹.

Au fil des pages, les commissaires d'inspection fustigent aussi l'apprentissage de textes par cœur, un mode d'enseignement abrutissant puisque les élèves ne comprennent pas un mot de ce qu'ils apprennent. De fait, ici comme ailleurs, tel est bien le fond du problème : comment éduquer des enfants dans une langue qu'ils ne comprennent pas ? La méthode directe, qui consiste à ne jamais leur parler dans leur langue maternelle et à ne s'exprimer que dans la langue d'apprentissage, ne trouve pas grâce aux yeux des inspecteurs. Johnson explique ainsi la situation dans laquelle se trouvent les élèves :

« Je n'ai trouvé dans les écoles aucune classe où l'on ait tenté de supprimer la première difficulté qui se présente à un enfant gallois au tout début de sa scolarité de par son ignorance de la langue anglaise. Tous les livres de l'école sont écrits en anglais ; chaque mot qu'il prononce doit être prononcé en anglais; chaque sujet d'enseignement doit être étudié en anglais, et chaque ajout à son lot de connaissances en grammaire, géographie, histoire ou arithmétique doit être communiqué en anglais; pourtant il ne dispose d'aucune aide pour acquérir une connaissance de l'anglais »².

Et il poursuit son état des lieux par un constat lucide :

« il est difficile de concevoir un emploi plus décourageant que celui des écoliers, obligés de consacrer six heures par jour à lire et à réciter des chapitres et des formules dans une langue qu'ils ne comprennent pas et que ni leurs livres ni leurs professeurs ne peuvent expliquer »³.

Les exemples d'échec pour incompréhension sont nombreux, et Johnson ne manque pas de les mettre en exergue, les uns après les autres, comme dans cette école d'Anglesey, une île à l'extrême nord-ouest du pays de Galles :

« Ils ne comprennent rien de ce qu'ils lisent en anglais et sont incapables de traduire les mots anglais les plus simples en gallois. Le maître m'a assuré qu'ils ne savaient rien du sens de ce qu'ils lisaient ; que cette compréhension leur était impossible, étant donné qu'à la maison ils n'avaient jamais entendu un mot d'anglais, et que les documents dont il disposait pour la traduction ne valaient absolument rien »⁴.

¹ *Reports of the Commissioners of Inquiry into the state of Education in Wales, London, 1847, Volume II, p. 33* : "The English language is in almost all the Welsh districts vilely ill taught."

² *Ibid., Volume III, p. 11* : "I have found no class of schools in which an attempt had been made to remove the first difficulty which occurs to a Welsh child at a very commencement of his course of instruction in consequence of his ignorance of the English language. Every book in the school is written in English; every word he speaks is to be spoken in English; every subject of instruction must be studied in English, and every addition to his stock of knowledge in grammar, geography, history, or arithmetic, must be communicated in English words; yet he is furnished with no single help for acquiring a knowledge of English."

³ *Ibid., p. 11* : "it is difficult to conceive an employment more discouraging than that of the scholars, compelled as they are to employ six hours daily in reading and reciting chapters and formularies in a tongue which they cannot understand, and which neither their books nor their teachers can explain."

⁴ *Ibid., p. 17* : "They understand nothing of what they read in English, and are unable to translate the simplest English words into Welsh. The master assured me that they knew nothing of the meaning of what they read; that it was impossible for them to do so, considering that at home they never heard a word spoken in English, and considering the utter worthlessness of his materials for translation."

Il est difficile de résister à la tentation d'ajouter à ces témoignages des inspecteurs celui d'un élève devenu écrivain, T. Gwynn Jones, qui évoque cette façon absurde qu'avaient les enseignants de tenter d'implanter l'anglais dans le cerveau des enfants en leur faisant répéter des centaines de lignes auxquelles ils ne comprenaient rien, comme par exemple cet hymne religieux¹ :

“Let us, with a gladsome mind,
Praise the Lord for he is kind”.
(« Avec un esprit joyeux,
Louons le Seigneur car il est bon »)

Les écoliers, en toute bonne foi, transformaient ces quelques vers en :

“Letis, gwyddau glas a maidd,
Pres y lord ffor hyn Rhys cain”.
(« Laitue, oies bleues et navets
L'argent du lord, par ici, Rhys l'élégant »)

Dès lors que le problème fondamental de la langue est identifié clairement, les inspecteurs font des propositions pour le résoudre. La méthode directe est unanimement rejetée pour son manque d'efficacité, et Johnson recommande une approche bilingue, c'est-à-dire le recours au gallois pour un meilleur apprentissage de l'anglais. Des membres du clergé tentent de convaincre l'inspecteur Lingen du bien-fondé du recours à la langue des enfants, non seulement comme outil de traduction, mais aussi comme matière d'enseignement, arguant qu'« un homme qui comprend deux langues est *de facto* plus instruit que celui qui n'en comprend qu'une »². Mais pour les commissaires de l'enquête, l'unique raison de faire entrer le gallois à l'école est bien de s'assurer que tous les enfants acquièrent l'anglais, et il ne saurait être question de mettre les deux langues sur un pied d'égalité, car « la langue du progrès et de la civilisation est l'anglais, alors que les langues minoritaires à travers l'Empire sont des symboles d'infériorité intellectuelle et culturelle »³.

Des données chiffrées

Au-delà des impressions des uns et des autres, et malgré le dénigrement systématique de la langue, de la culture et des écoles galloises, les *Blue Books* contiennent aussi des informations plus objectives, le travail de terrain effectué pendant des mois en 1846 ayant permis aux auteurs de collecter des données plus précises et chiffrées.

Commençons par les langues d'enseignement : au total, hors « écoles du dimanche », ce sont 1292 établissements de tous types qui ont été inspectés, du nord au sud et d'est en ouest, dans les treize comtés de l'époque. Sur ce nombre,

¹ T. Gwynn Jones, cité par Edward Glynne Millward, *Cenedl o Bobl Ddewrion – Agweddiadau ar Lenyddiaeth Oes Victoria*, Gomer Press, Llandysul, 1991, pp. 188-189.

² *Reports of the Commissioners of Inquiry into the state of Education in Wales, London, 1847, Volume I*, p. 32 : “A man who understands two languages is ipso facto a better educated man than he who understands only one.”

³ Gareth Elwyn Jones, *op. cit.*, p. 444 : “the language of progress and civilization was English. Minority languages across the Empire were symbols of inferiority of intellect and culture.”

- 1201 écoles (93% de l'ensemble), utilisent exclusivement la langue anglaise ;
- 89 ont recours aux deux langues ;
- 2 établissements seulement sont intégralement de langue galloise.

Sachant que dans beaucoup de villages la plupart des enfants sont monoglottes, on ne peut s'étonner que l'enseignement soit un échec.

Quant aux *Sunday schools*, les écoles confessionnelles du dimanche, les inspecteurs en dénombrent 1161 dans les six comtés du nord :

- 809 (près de 71%) utilisent le gallois comme seule langue d'enseignement ;
- 237 (20,7%) sont bilingues ;
- 97 sont exclusivement de langue anglaise, majoritairement dans les comtés de l'est, les plus proches de l'Angleterre.

Pour les trois comtés du sud, où la langue galloise est moins prépondérante, la répartition des 440 écoles du dimanche est la suivante :

- 228 sont tout en gallois ;
- 109 sont bilingues ;
- 103 sont en anglais uniquement.

Un chiffre en particulier retient l'attention : plus de 86 % des écoles du dimanche proposent un enseignement en gallois ou bilingue. Ce pourcentage contraste de façon saisissante avec les écoles de semaine, où les proportions sont inversées : 93 % des établissements sont exclusivement de langue anglaise.

On observe que le bon sens prévaut dans les « écoles du dimanche » : les élèves sont instruits dans la langue qu'ils connaissent, qu'il s'agisse du gallois ou de l'anglais, et c'est l'une des raisons de leur succès. Ces écoles attirent en effet plus d'élèves, enfants et adultes, que les écoles de semaine, et leur efficacité à instruire les populations dans le cadre qui est le leur, c'est-à-dire l'éducation religieuse, est saluée¹.

Ceci est confirmé par l'écrivain O. M. Edwards (1858-1920) qui, une vingtaine d'années après le passage de l'inspection de 1846, raconte dans son livre *Clych Atgof* (« La cloche du souvenir ») comment il avait été malheureux à l'école de son village, où il n'avait rien appris car il ne comprenait pas l'anglais, alors qu'il salue l'efficacité de l'école du dimanche, qui l'avait véritablement alphabétisé avant même qu'il ne fréquente les bancs de l'école de semaine : « Je savais très bien lire le gallois et j'ai été placé dans une classe pour enfants qui commençaient à lire l'anglais »².

Finalement, malgré leur aversion pour le gallois, les inspecteurs des *Blue Books* reconnaissent en règle générale les mérites de ces écoles : « Par leur entremise, les plus jeunes adultes des classes travailleuses du pays de Galles peuvent généralement lire, ou sont en train d'apprendre à lire, les Écritures dans leur langue maternelle »³.

¹ John Davies, Nigel Jenkins, Menna Baines, Peredur Lynch (co-eds), *op. cit.*, p. 239.

² O.M. Edwards, *Clych Atgof*, Cwmni'r Cyhoeddwyr Cymreig (Cyf.), Caernarfon, 1906, p. 15 : « Yr oeddwn yn medru darllen Cymraeg yn bur dda erbyn hyn, a rhoddwyd fi mewn dosbarth plant yn dechreu darllen Saesneg. »

³ *Reports of the Commissioners of Inquiry into the state of Education in Wales, London, 1847, Volume I, p. 3* : « Through their agency the younger portion of the adult labouring classes in Wales can generally read, or are in course of learning to read, the Scriptures in their mother tongue. »

Le Welsh Not

Nous verrons plus loin dans le détail que certaines écoles ont également eu recours à un objet stigmatisant que devaient porter les élèves surpris à parler leur langue maternelle, dans les établissements où le gallois était banni. Cet objet était généralement désigné sous le nom de *Welsh Not* ou *Welsh stick* (« bâton gallois »), et s'il apparaît bien dans les *Blue Books*, il est évoqué une seule fois, dans le troisième volume, consacré aux comtés du nord :

« Le *Welsh stick*, ou *Welsh*, comme on l'appelle parfois, est remis à tout enfant qui est surpris à parler gallois, et peut ensuite être transmis à tout camarade qu'il entend commettre le même délit. Ils se le repassent ainsi de l'un à l'autre jusqu'à la fin de la semaine, et l'enfant trouvé alors en possession du *Welsh stick* est puni par flagellation »¹.

Cette mention, même si elle n'apparaît que dans l'un des volumes, est intéressante à plusieurs titres : d'une part sa fiabilité ne peut être mise en cause car des commissaires d'enquête anglais n'avaient aucun intérêt à inventer une histoire de ce type ; d'autre part, les *Blue Books* ne peuvent être tenus pour responsables du lancement de la pratique dans les écoles galloises puisqu'elle existait déjà au moment du passage des inspecteurs en 1846 ; enfin, Johnson condamne clairement la méthode, qu'il juge non pertinente et qui pousse de surcroît les élèves à des modes de délation malhonnêtes. On peut donc en déduire que la pratique du *Welsh Not* au pays de Galles n'était pas inscrite dans les règles scolaires officielles.

3.2.3.1.2.3. Le gallois à l'école après les *Blue Books*

Les *Blue Books* auront été un tournant dans l'histoire de l'éducation au pays de Galles. Pour la première fois, des commissaires anglais venaient en effet inspecter les écoles galloises au nom de la Couronne, mettant en exergue leurs grandes défaillances. Cette enquête fit ressortir la nécessité d'instaurer un système éducatif élémentaire plus pertinent, et les établissements existants allaient bientôt rentrer dans la normalisation imposée par l'État central.

La situation commence à évoluer dès 1861 lorsque le gouvernement fait passer une nouvelle réglementation qui consiste à subventionner les écoles selon leurs résultats, afin d'éviter les passe-droits et le favoritisme souvent appliqués par les inspecteurs. Le principe du "*payment by result*" (« paiement conditionné au résultat ») est donc adopté, et les financements sont accordés selon le nombre d'élèves qui réussissent les épreuves de lecture, d'écriture et d'arithmétique. Cette mesure est un coup porté à la langue galloise : les examens sont en effet exclusivement en anglais, et les enseignants se concentrent donc plus que jamais sur l'apprentissage de cette matière².

Le suffrage universel est introduit en 1867 et le principe de prodiguer à l'ensemble de la population une instruction basique digne de ce nom fait parallèlement son chemin au fil des années et des débats. Cette préoccupation débouche sur la Loi sur l'éducation de 1870, une

¹ *Ibid.*, volume III, p. 19 : "*The Welsh stick, or Welsh, as it is sometimes called, is given to any pupil who is overheard speaking Welsh... It is passed from one to another until the close of the week, when the pupil in whose possession the Welsh Stick is found is punished by flogging.*"

² John Davies, *The History of Wales*, Penguin, Londres, 2007 (1^e éd. 1994), p. 424.

nouvelle étape importante puisqu'elle vise à faire en sorte que chaque enfant d'Angleterre et du pays de Galles ait accès à une instruction élémentaire, gratuitement pour les familles modestes.

Les modalités que prévoit la loi sont très différentes de ce qui se mettait en place vers la même période dans des pays plus centralisés : le ministre de l'Éducation ne fait pas table rase du passé pour imposer un réseau d'écoles publiques gérées par l'État au détriment des écoles confessionnelles, mais propose aux différentes Églises un dispositif qui, au contraire, les intègre. Gérées localement par des *school boards* (« conseils d'école »), elles bénéficient désormais de subventions publiques (gouvernementales et locales), à condition que, en matière de religion, elles enseignent uniquement la Bible, sans favoriser quelque confession que ce soit¹. Ces écoles connaissent rapidement le succès, puisqu'elles sont fréquentées par 65 % des enfants gallois en 1902².

En ce qui concerne la place de la langue dans cette nouvelle organisation, elle n'avait pas même été réellement envisagée lors de l'élaboration du texte de loi³. Le gallois n'est pas encore un véritable sujet de discussion dans les classes supérieures et parmi les responsables de l'éducation, les seules matières prises en compte étant l'apprentissage de l'anglais et de l'arithmétique. Désormais sous la coupe de l'État central, toutes ces écoles élémentaires sont donc de langue et d'esprit anglais⁴.

Cette exclusion du gallois des cursus éducatifs n'est cependant pas suffisante pour transformer tous les élèves en bons anglophones et les registres des écoles continuent de faire état de problèmes linguistiques. Les enfants continuent souvent à parler gallois et montrant quelques réticences à l'égard de l'anglais, comme par exemple à l'école de Cwm Penmachno, dans le nord, où un inspecteur note en 1871 que « les enfants s'en étaient sortis honorablement si l'on prenait en compte leur caractère gallois particulier »⁵. Un an plus tard, on retrouve le même commentaire, à quelques mots près : « Si l'on considère que les enfants de cette école ne comprennent que très peu l'anglais, les résultats sont satisfaisants »⁶. Mais l'année suivante encore, le jugement se fait plus sévère : « Un effort plus systématique devrait être fait pour enseigner l'anglais aux enfants »⁷. De fait, nous verrons plus loin que les châtimements pour avoir parlé gallois en classe sont encore en vigueur en bien des écoles du pays à cette époque.

¹ Cécile de Bouttemont, *Le système éducatif de l'Angleterre et du pays de Galles*, in Revue internationale d'éducation de Sèvres, 2003, p. 2.

Accessible en ligne : <https://journals.openedition.org/ries/1768>. Consulté le 17 avril 2019.

² Robert Smith, "Elementary Education and the Welsh Language, 1870–1902", in Geraint Jenkins, *The Welsh Language and its social domains*, The Social History of the Welsh Language, University of Wales Press, Cardiff, 2000, p. 484.

³ Robert Smith, *op. cit.*, pp. 484-485.

⁴ John Davies, Nigel Jenkins, Menna Baines, Peredur Lynch, *op. cit.*, p. 239.

⁵ Vivian Parry Williams, "Y Welsh Not ym Mhenmachno", in *Llafar Gwlad*, n° 66, 1999, p. 14 : "in making some allowances for its peculiarly Welsh character the children did creditably".

⁶ *Ibid.* : "Considering that the children at this school understand very little English the results are satisfactory."

⁷ *Ibid.* : "A more systematic effort should be made to teach the children English."

3.2.3.1.2.4. L'école obligatoire à partir de 1880

En 1880 intervient la dernière des principales étapes de transformation du paysage scolaire primaire de l'époque, avec la Loi sur l'Éducation élémentaire obligatoire. Tous les enfants de cinq à dix ans sont désormais contraints de fréquenter l'école, ce qui a pour conséquence de faire entrer toujours un peu plus d'anglais dans les foyers. Cela ne semble cependant pas déclencher de grande réaction dans les classes populaires de langue galloise, sans doute parce qu'ils perçoivent que la maîtrise de l'anglais devient de plus en plus nécessaire, et que l'on peut de toute façon continuer d'apprendre à lire le gallois à l'école du dimanche¹. En revanche, on note qu'à la même époque, dans les cercles académiques du pays de Galles et au-delà, les lettrés s'intéressent de plus en plus à ces sujets. On assiste ainsi à une sorte de « renaissance des lettres galloises », qui constitue un terrain favorable pour les promoteurs de la langue à l'école.

La question occupe ainsi les débats durant les dernières décennies du siècle² : la méthode directe est clairement sur la sellette, on demande que l'apprentissage de l'anglais se fasse à travers le gallois, et quelques-uns vont même jusqu'à réclamer une place pour la langue en tant que sujet d'étude³; d'autres, en particulier des inspecteurs, tel Shadrach Pryce, par ailleurs pasteur galloisant, sont farouchement opposés à sa présence, non seulement dans les écoles, mais dans tous les aspects de la vie courante⁴. Ce point de vue est cependant de moins en moins soutenu par le clergé et les propriétaires terriens.

Finalement, malgré les obstacles, la cause des défenseurs de la langue progresse et elle fait son entrée officielle dans les établissements scolaires à la fin de la décennie 1880 : dans plusieurs districts au nord du pays, les conseils d'école décident en effet, en 1888 et 1889, d'avoir recours au gallois pour enseigner l'anglais mais aussi d'étudier la langue en tant que telle⁵.

Puis en 1890, le Comité pour l'Éducation du *Privy Council*⁶ accepte de financer les écoles qui enseignent la grammaire, l'histoire et la géographie du pays de Galles⁷. Mais cette décision, prise à contrecœur, a des effets limités, même si elle induit une reconnaissance officielle. La mesure n'a en effet aucun caractère contraignant, et les écoles continuent de se concentrer sur les sujets considérés importants, l'arithmétique et l'anglais. La place de la langue galloise reste donc marginale : un peu de grammaire, des traductions et quelques compositions⁸.

Un nouveau pas est franchi en 1905 quand le nouveau gouvernement introduit une bonne dose de décentralisation, qui débouche sur la création en 1907 du *Welsh Department of the*

¹ John Davies, *op.cit.*, p. 425.

² Robert Smith, *Schools, Politics and Society : Elementary Education in Wales, 1870-1902*, University of Wales Press, Cardiff, 1999, p. 183.

³ Robert Smith, "Elementary Education and the Welsh Language, 1870–1902", in Geraint Jenkins, *The Welsh Language and its social domains*", The Social History of the Welsh Language, University of Wales Press, Cardiff, 2000, p. 487.

⁴ *Ibid.*, p. 489.

⁵ *Ibid.*, p. 496.

⁶ « Conseil privé de Sa Majesté » : organe légalement chargé de conseiller le monarque du Royaume-Uni.

⁷ John Davies, *op.cit.*, p. 442-443.

⁸ Robert Smith, *op. cit.*, pp. 502-503.

Board of Education (« Département gallois du Conseil de l'éducation »). O. M. Edwards, galloisant convaincu, que l'on retrouvera au chapitre sur le *Welsh Not*, en est le premier inspecteur en chef, jusqu'en 1920¹.

La cause de la langue progresse ensuite régulièrement. Dans les années 1930, de nombreuses actions sont menées pour implanter le gallois partout dans la vie publique², constituant « une base solide pour le mouvement linguistique gallois qui allait émerger dans la seconde moitié du XXe siècle »³.

La première école maternelle intégralement en gallois est ainsi créée en 1930 à Dowlais au sud du pays de Galles ; puis en 1939 Ifan ab Owen Edwards lance à Aberystwyth la première école primaire avec des fonds privés ; en 1947 la première école publique entièrement en gallois ouvre à Llanelli ; et c'est enfin en 1956 qu'est créée la première école secondaire bilingue, Ysgol Glan Clwyd, dans le Flintshire⁴. Ces établissements se développent sans fléchir durant les décennies suivantes, constituant une véritable *success story* tant par leurs résultats scolaires que par leur fréquentation. Le temps du *Welsh Not* est alors bien loin.

3.2.3.2. L'interdit linguistique

3.2.3.2.1. Des sources limitées

Contrairement à l'Irlande, aucune collecte systématique n'a été effectuée à travers le pays pour consigner les expériences de vie des galloisants aux périodes concernées. Nous ne pouvons donc pas compter sur une masse de témoignages directs dont le nombre permettrait d'établir de façon précise les caractéristiques et l'ampleur de pratiques coercitives contre la langue galloise.

Par ailleurs, ici comme en Irlande ou en Écosse, la fin des pratiques de substitution linguistique dans le cadre scolaire semble bien antérieure à ce que nous avons trouvé sur le territoire français et dans les anciennes colonies, et s'il n'est pas totalement impossible que des personnes l'ayant connu soient encore en vie, elles sont le cas échéant extrêmement rares et je n'y ai pas accès. Les contributions les plus précises sont donc en majeure partie concentrées sur le XIX^e siècle et viennent de différents types de textes. J'ai également pu réunir quelques exemples relatant des pratiques en vigueur durant les premières décennies du XX^e siècle, mais elles sont peu nombreuses et peu détaillées, et elles vont au plus tard jusqu'à la décennie 1940.

Dans le détail, en ce qui concerne les sources écrites, une douzaine d'auteurs gallois, dont plusieurs pasteurs, ont rédigé leurs mémoires, dans lesquelles on trouve des souvenirs d'école, qui remontent tous au XIX^e siècle. Certains de ces récits sont inclus dans des livres à part entière, et d'autres, plus courts, sont parus au sein de recueils ou de magazines. Ils sont aujourd'hui accessibles sur différents supports :

¹ John Davies, Nigel Jenkins, Menna Baines, Peredur Lynch, *op. cit.*, p. 239.

² Geraint Jenkins, Mari Williams, *op. cit.*, pp. 206-214.

³ *Ibid.*, p. 215 : « a firm basis for the Welsh language movement which would emerge in the second half of the twentieth century ».

⁴ John Davies, Nigel Jenkins, Menna Baines, Peredur Lynch, *op. cit.*, p. 239.

- dans les ouvrages d'origine ;
- en reprise dans des périodiques contemporains tels que, par exemple, *Llafar Gwlad* (« Tradition orale du pays » un trimestriel gallois traitant de sujets ethnographiques, historiques, littéraires, linguistiques etc.) ou *Rhamant Bro* (« Histoires fabuleuses du pays », le magazine de la société historique de Bro Ffestiniog) ;
- au sein du recueil d'Edward Glynne Millward intitulé *Cenedl o Bobl Ddewrion – Agweddiadau ar Lenyddiaeth Oes Victoria* (« Une nation de gens courageux - Aspects de la littérature victorienne »)¹, qui recense une série de textes de ce type.

Pour le reste, les sources écrites se répartissent entre :

- Des articles parus dans les journaux d'époque. J'en ai retenu trois datant du XIX^e siècle ou du début du XX^e : le *Leicestershire Mercury*, le *Welsh Outlook* et le *Cambrian News*.
- Les *Blue Books*, qui comportent une description très explicite de la méthode du *Welsh stick*.
- Les registres scolaires (*log books*), dans lesquels enseignants et inspecteurs consignent leurs commentaires sur la vie des classes. Je n'ai bien entendu pu effectuer un travail de recherche exhaustif sur ce type de documents, mais j'ai trouvé sur différents supports des extraits des registres de trois écoles, à Llansantffraid, Penmachno et Ffestiniog.
- Le périodique *Llafar Gwlad*, déjà cité, qui publie également des récits d'anonymes : d'une part le témoignage d'un ancien écolier du XIX^e siècle, et d'autre part les souvenirs d'enfance d'un lecteur qui relate des faits datant des années 1930.
- Un document manuscrit conservé à la Bibliothèque nationale du pays de Galles.

En ce qui concerne les médias plus contemporains, un article en ligne de la BBC donne la parole à une députée qui évoque la pratique du *Welsh Not* dans sa circonscription à une époque tardive et en donne deux exemples.

Enfin, Twitter fournit également quelques contributions : en 2018, Louvain Rees, une ancienne enseignante en histoire et sciences politiques originaire du nord du pays de Galles, expose sur son compte les exemples de ses deux grands-parents ; puis, en juillet 2021, Martin Johnes, professeur d'histoire à l'université de Swansea, initie un fil sur lequel il sollicite les témoignages, dans le cadre de sa propre recherche d'informations sur le *Welsh Not*. Il permet d'identifier cinq exemples supplémentaires relativement précis, concernant généralement des personnes du cercle familial (grands-parents ou éventuellement parents, voire mari), auxquels s'ajoute un poème, dont le nom de l'auteur est connu, ainsi que celui de l'école concernée et la période des faits.

Ces contributions contemporaines relatives à dix personnes font état de pratiques plus tardives que les textes précédemment cités, puisqu'elles vont de la fin du XIX^e siècle jusqu'aux années 1940.

Finalement nous disposons d'un ensemble de 32 contributions suffisamment précises pour être exploitées, dont 25 font état de la pratique du *Welsh Not* et 7 uniquement de punitions. Concernant leur fiabilité, elle est forcément variable : on ne peut mettre en doute l'exemple

¹ *Cenedl o Bobl Ddewrion – Agweddiadau ar Lenyddiaeth Oes Victoria*, Gomer Press, Llandysul, 1991.

donné dans les *Blue Books* ; de même, les anecdotes retracées dans les registres des écoles sont difficilement contestables ; nous n'avons pas non plus de raison de rejeter les articles des journaux d'époque, pas plus que les courriers de lecteurs qui décrivent des anecdotes personnelles.

Pour ce qui est des récits de souvenirs, en revanche, ce sont des textes littéraires, qui prennent sans doute parfois quelques libertés avec la réalité, notamment ceux qui sont légèrement romancés. Cela étant, il est probable que les libertés prises ont trait essentiellement aux détails, mais que le fond est bien réel.

Quant aux neuf exemples issus des sources contemporaines (Twitter et BBC), sont plus sujets à caution car ce sont souvent des témoignages indirects et tardifs, qui fournissent peu de détails. Je n'ai donc pris en compte que ceux qui donnaient quelques informations que je jugeais nécessaires (l'identité de la personne, et le lieu et la date approximative de sa scolarisation), mais je garde à l'esprit que, malgré ces précautions, ces exemples peuvent être fragiles.

Précisons avant d'entamer leur examen que les sources citées sont celles que j'ai pu rassembler mais qu'elles ne sont assurément pas exhaustives. Il en existe vraisemblablement d'autres et un travail approfondi sur les registres scolaires, les archives des périodiques du XIX^e et du début du XX^e siècle, ainsi, peut-être, qu'une collecte contemporaine de grande ampleur reste à faire. Ce qui suit est donc un compte-rendu des recherches que j'ai pu effectuer et qui ne peuvent être que partielles.

3.2.3.2.2. Les témoignages

3.2.3.2.2.1. Le Welsh Not

Nous allons à présent passer en revue les 25 à 30 cas¹ où est évoqué l'usage du *Welsh Not* afin de dresser une ébauche de tableau de la pratique. Nous le ferons de manière chronologique afin d'en percevoir l'évolution.

Fin du XVIII^e siècle

Le premier témoignage au pays de Galles est contemporain du premier récit écossais puisqu'ils remontent tous deux de la fin du XVIII^e siècle, alors que le premier exemple trouvé en Irlande date de 1825. C'est en effet dans un ouvrage publié en 1799, *A second walk through Wales* (« Une seconde promenade à travers le pays de Galles »)² que l'auteur, le révérend Richard Warner (1763-1857), relate le récit que lui fait un élève du Flintshire, au nord-est du pays :

¹ L'imprécision est due au fait que la fiabilité des cas les plus tardifs n'est pas assurée, d'autant plus qu'ils sont peu précis.

² Cité par Edward Glynne Millward, *op. cit.*, p. 183.

« si, par conséquent, dans les conversations familières des écoliers, l'un d'eux est repéré parlant un mot de gallois, il est immédiatement rabaissé avec le *Welsh lump*, un gros morceau de plomb attaché à une ficelle et suspendu autour du cou du fautif. La Marque de l'ignominie a eu l'effet désiré : tous les enfants de Flintshire parlent très bien l'anglais »¹.

Vers 1815-1820

Nous devons également le deuxième témoignage, que l'on peut dater du début du XIX^e siècle, à un homme d'Église, le révérend Evan Evans (1804-1886). Dans un article paru en 1885 au sein du magazine *Cyfaill yr Aelwyd* (« L'ami du foyer »), Evans se souvient d'un instituteur du Ceredigion, vers les années 1815-1820, et des méthodes qu'il utilisait pour enseigner l'anglais à ses élèves. Edward Glynne Millward résume ainsi l'histoire² :

« L'une des façons d'enseigner la langue anglaise³ était le *poso*⁴ ou la technique du *howdica*⁵. L'autre était le recours au *Welsh Note*. On utilisait un tout petit morceau de bois dans cette école ; il ne mesurait qu'un pouce et demi de long et un demi pouce de large environ, et les lettres W.N. y étaient gravées. Cet objet honteux allait de main en main jusqu'à la fin de la matinée, et l'enseignant demandait alors : "Qui a le *Welsh Note* ?". L'infortuné recevait un coup de baguette de bouleau d'une dureté extrême "parce qu'il ne l'avait pas repassé", dit Evans. L'enseignant demandait alors : "Qui vous l'a donné ?". Et celui-là ou celle-là recevait une raclée. Et ainsi de suite, sauf celui à qui le professeur avait donné le morceau de bois en début de matinée. Il réitérait ce procédé répressif l'après-midi »⁶.

Cette description est similaire à ce que nous avons trouvé dans tous les pays dont nous avons étudié les pratiques : l'objet était un morceau de bois que l'on se repassait de l'un à l'autre, ici jusqu'à la fin de la matinée. On note une particularité, également déjà rencontrée, dans l'administration des punitions : les enfants étaient contraints de dénoncer leurs camarades afin que chaque « fautif » soit sanctionné.

¹ "if, therefore, in the colloquial intercourse of the scholars, one of them be detected in speaking a Welsh word, he is immediately degraded with the *welsh lump*, a large piece of lead fastened to a string, and suspended round the neck of the offender. The Mark of ignominy has had the desired effect ; all the children of Flintshire speak English very well".

² Edward Glynne Millward, *op. cit.*, pp. 183-184

³ Littéralement « la langue fine ».

⁴ Sorte de quiz linguistique anciennement utilisé dans les écoles, attesté en 1879. Cf <http://geiriadur.ac.uk/gpc/gpc.html>. Consulté le 4 mars 2019.

⁵ *howdical*, ou « *how do you call* » : mode d'interrogation destiné à faire traduire des mots d'une langue à une autre, également anciennement appliqué dans les écoles du pays de Galles. Cf article du *Cambrian*, consultable à la Bibliothèque Nationale du pays de Galles :

<https://newspapers.library.wales/view/3345780/3345786/58>. Consulté le 4 mars 2019.

⁶ "Un ffordd o ddysgu'r iaith fain oedd *poso*, neu *dechneg yr howdical*. Y llall oedd y *Welsh Note*. Pren bychan iawn a ddefnyddid yn yr ysgol hon ; nid oedd ond rhyw fodfedd a hanner o hyd a hanner modfedd o led ac yr oedd y llythrennau W.N. wedi'u naddu ynddo. Âi'r darn cywilyddus hwn o law i law tan ddiwedd y bore, pryd y byddai'r athro yn gofyn : "Who has the *Welsh Note* ?" Byddai'r truan hwnnw'n cael llach galetach na neb â'r wialen fedw 'am iddo beidio ei phasio', meddai Evans. Yna, gofynnai'r athro : « Who gave it to you ? » a byddai hwnnw neu honno'n cael cweir. Ac felly ymlaen ac eithrio'r sawl a gafodd y darn pren gan yr athro ddechrau'r bore. Ailadroddodd yr un gorthrwm yn y prynhawn".

Années 1820

C'est toujours par l'entremise d'Edward Glynne Millward que nous découvrons le témoignage suivant, tiré d'un récit de l'historien et homme politique John Thomas (1821-1892) et intitulé *Arthur Llwyd y Felin* (« Arthur Llwyd du Moulin »). Paru pour la première fois en 1879 dans le recueil *Y Tyst a'r Dydd* (« Le témoin et le jour »), il décrit la vie d'un village « telle qu'elle se déroulait il y a cinquante ans », mais Millward estime qu'il s'agit en grande partie d'un récit autobiographique¹. On peut donc dater l'épisode auquel il est fait référence à la fin des années 1820 approximativement. Le maître d'école, Jones Bach (« Petit Jones ») est qualifié de maître « à l'ancienne », et il applique ainsi la méthode :

« Le *Welshnot* - ou plus correctement le *Welsh Note* - était l'un des outils indispensables de l'école, qui servait à s'assurer qu'on y parle anglais. C'était un morceau de bois, taillé de sorte qu'il soit lisse, et dans lequel les deux lettres W.N. étaient gravées. Si l'on entendait quelqu'un parler gallois, on lui tendait le *Welsh Note*, et quel que soit son détenteur à la fin de la journée d'école, il sentait la baguette s'abattre vigoureusement sur sa main. Certains de ceux qui l'avaient faisaient le tour surnoisement pour inciter les uns et les autres à parler gallois - et il était rare de ne pas réussir à trouver un élève inconscient du piège - et immédiatement après ils lui tendaient le *Welsh Note*. »²

Millward note aussi que John Thomas évoque l'abnégation de l'une des élèves :

« Lorsque Martha Rhys y Siop voyait que l'un des plus petits enfants de l'école devait prendre le morceau de bois, elle parlait gallois pour assumer la punition elle-même. Jones Bach avait compris la douceur de son cœur, dit-il, et Martha recevait seulement un coup léger »³.

Années 1840

Un autre auteur, Glaslyn (1831 - 1909), raconte dans ses *Atgofion bore oes* (« Souvenirs de jeunesse »), publiées dans *Cymru* (« Le pays de Galles ») en 1904, qu'il était allé à l'école à Llanfrothen, au nord-ouest du pays, et que dans l'un des établissements qu'il avait fréquentés, personne n'était autorisé à parler gallois, bien que les enfants fussent tous monolingues en cette langue :

« le *Welsh Not* était utilisé quotidiennement par l'enseignant et cela rendait cette école désagréable aux enfants ».⁴

¹ Edward Glynne Millward, *op. cit.*, p. 184.

² «*Y Welshnot – neu yn briodol y Welsh Note – oedd un o anhebgorion yr ysgol, er dyogelu fod Saesoneg yn cael ei siarad. Darn o bren ydoedd, wedi ei naddu yn llyfn, a'r ddwy lythyren W.N. wedi eu tori yn ddo. Os clywid rhywun yn siarad Cymraeg, estynid y Welsh Note iddo, a chan bwyr bynag y ceid ef ar ddiwedd yr ysgol, byddai rhaid i'r cyfryw ar ei law deimlo llymder y wialen. Byddai ambell un wedi iddo ei gael yn myned oddiamgylch yn gyfrwys gan demtio hwn a'r llall i siarad Cymraeg, ac nid yn aml y methid a chael rhywun diniwed i'r fagl, ac yn union ar ol ei gael estynid iddo y Welsh Note*».

³ «*Pan welai Martha Rhys y Siop fod un o blant lleiaf yr ysgol yn gorfod derbyn y darn pren, byddai'n siarad Cymraeg er mwyn iddi ddwyn y gosb ei hunan. Yr oedd Jones bach wedi dod i ddeall tynerwch ei chalon, meddid, ac ergyd ysgafn a gai Martha*».

⁴ Cité par Edward Glynne Millward, *op. cit.*, p. 185 : «*yr oedd y Welsh Not ar waith beunyddiol gan yr athraw a diflasdod i'r plant oedd bod yn yr ysgol hon*».

Milieu du XIX^e siècle

Nous disposons de plusieurs témoignages pour la période du milieu du siècle. Le premier est un ouvrage signé du révérend Evan Jones (1840-1903), *John Jones yn yr Ysgol : sef Ffughanesyn Ysgolaidd, Sylfaenedig ar Ffeithiau* (« John Jones à l'école : une fausse anecdote scolaire, basée sur des faits »), paru en 1882. Là encore, le récit est très probablement basé sur l'expérience de l'auteur, qui voulait faire connaître les méthodes pratiquées dans les écoles galloises une quarantaine d'années auparavant, c'est-à-dire dans les années 1840. Il mentionne aussi l'usage du *poso* déjà cité, et parallèlement du *Welsh Not*. Edward Glynne Millward rapporte ainsi l'histoire d'Evan Jones :

« Le morceau de bois mesurait cinq pouces de long et un pouce de large et les lettres W.N. étaient peintes à l'encre noire. On l'utilisait aussi pendant les récréations, dit Jones, et l'habitude était de frapper tous ceux qui l'avaient eu pendant la journée, et pas seulement le dernier : "jusqu'au moment où le *Welsh Not* a fini par faire peur à tous les enfants". Finalement, certains parents dans l'histoire ont protesté vigoureusement et l'enseignant a été forcé de cesser d'utiliser le bout de bois pendant l'heure du déjeuner. Dans une note précieuse, il est dit que "le *Welsh Not* était parfois un mouchoir de poche avec un nœud" »¹.

Vient ensuite l'inspection qui donna lieu aux fameux *Blue Books* (« Livres bleus ») en 1847. Dans son rapport, Henry Vaughan Johnson décrit ainsi ce qu'il constate dans un établissement du nord-est du pays de Galles :

« L'extrait suivant du rapport concerne une école à Llandyrnog, dans le comté de Denbigh, et comporte la mention d'une coutume qui a été inventée dans l'espoir de promouvoir la connaissance de l'anglais :

'Mon attention a été attirée par un morceau de bois, suspendu par une ficelle autour du cou d'un garçon, et sur le bois étaient inscrits les mots "*Welsh stick*"². On m'a dit que c'était pour stigmatiser ceux qui parlaient gallois. Mais en fait, la seule alternative pour ce garçon était de parler gallois ou de ne rien dire. Il ne comprenait pas l'anglais et il n'y avait pas d'exercice systématique d'interprétation'.

Le *Welsh stick*, ou *Welsh*, comme on l'appelle parfois, est remis à tout enfant qui est surpris à parler gallois, et peut ensuite être transmis à tout camarade qu'il entend commettre le même délit. Ils se le repassent ainsi de l'un à l'autre jusqu'à la fin de la semaine, et l'enfant trouvé alors en possession du *Welsh stick* est puni par flagellation. Entre autres effets préjudiciables, il a été constaté que cette coutume conduit les enfants

¹ Edward Glynne Millward, *op. cit.*, p. 185 : "yr oedd y pren yn bum modfedd o hyd a modfedd o led a'r llythrennau W.N. wedi'u lliwio'n ddu gan inc. Fe'i defnyddid yn ystod yr amser chwarae yn ogystal, meddai Jones, ac arferid curo pawb a'i cawsai yn ystod y dydd, nid yr un olaf yn unig : "hyd nes o'r diwedd yr aeth y *Welsh Not* yn ddychryn i'r holl blant". O'r diwedd, ceir protest chwyrn gan rai o'r rhieni yn y stori a gorfodir yr athro i roi'r gorau i'r pren yn ystod yr awr ginio. Mewn nodyn gwerthfawr, dywedir mai "cadach llogell â chwlwm arno' oedd y *Welsh Not* weithiau".

² *Welsh stick* : « bâton gallois ».

à se rendre furtivement jusqu'aux maisons de leurs camarades de classe afin de détecter ceux qui parlent gallois à leurs parents et de leur transférer leur propre punition »¹.

Toujours cette même année 1847, un article de presse dans un quotidien régional du centre de l'Angleterre, le *Leicestershire Mercury*², intitulé « Comment angliciser Taffy ? », fournit une autre description de la pratique. Précisons tout d'abord que Taffy est un sobriquet, sans doute basé sur le nom Dafydd, très courant au pays de Galles, dont les Anglais affublaient les Gallois ; ce surnom a pris une couleur insultante dans une chanson enfantine populaire entre les XVIII^e et XX^e siècles, dont les paroles étaient très anti-galloises : « Taffy was a Welshman, Taffy was a thief » (« Taffy était un Gallois, Taffy était un voleur ») etc.

L'article du *Leicestershire Mercury* donne les détails de la méthode utilisée pour contraindre les petits « Taffy » à parler anglais :

« Dans certaines des écoles anglaises du pays de Galles, quand on entend un écolier parler gallois, il est puni de la façon suivante : il doit porter une plaquette de bois, jusqu'à ce qu'il ait la chance d'attraper l'un de ses camarades commettant le même délit. Il transmet alors joyeusement la plaquette détestée au nouveau coupable »³.

Quelques années plus tard, le pasteur et enseignant Watcyn Wyn (1844-1905) observe dans ses mémoires que lorsqu'il était à l'école à Garnant au sud-ouest du Pays de Galles, le *Welsh Note* était « un morceau de bois carré, sur lequel étaient gravées deux lettres -W.N.-, traversé d'une ficelle portée autour du cou par le pécheur »⁴. Il garde pourtant un bon souvenir de sa scolarité et se remémore le plaisir pris par les élèves à éviter d'être porteurs du *Note* à la fin de la journée, évitant ainsi la punition.

Un autre homme d'Église, le révérend David Davies (1849-1926), auteur de plusieurs livres en anglais, évoque également le *Welsh Note* de son enfance à Rhydargaeau, près de Carmarthen dans le sud-ouest, dans *Echoes from the Welsh hills, or Reminiscences of the*

¹ *Reports of the Commissioners of Inquiry into the state of Education in Wales, Londres, 1847, volume III, p. 19* : “The following extract from the report upon a school at Llandyrnog, county of Denbigh, contains mention of a custom which has been invented in the hope of promoting a knowledge of English:

'My attention was attracted to a piece of wood, suspended by a string round a boy's neck and on the wood were the words "Welsh stick". This, I was told, was a stigma for speaking Welsh. But, in fact, his only alternative was to speak Welsh or to say nothing. He did not understand English, and there is no systematic exercise in interpretation.'

The Welsh stick as it is called is given to any pupil who is overheard speaking Welsh... It is passed from one to another until the close of the week, when the pupil in whose possession the Welsh Stick is found is punished by flogging. Among other injurious effects, this custom has been found to lead children to visit stealthily the houses of their school-fellows for the purpose of detecting those who speak Welsh to their parents, and transferring to them the punishment due to themselves”.

² *Leicestershire Mercury* du 27 novembre 1847.

³ “How to Anglicize Taffy ! In some of the English schools in Wales, when a scholar is heard speaking Welsh, he is punished by being obliged to carry about with him a wooden pin, until he is lucky enough to catch one of his companions committing the same offence, when he joyfully transfers the detested pin to the fresh culprit”.

⁴ Cité par Edward Glynne Millward, *op. cit.*, pp. 186-187: “Pren scwar, a llinyn trwyddo i'w roi am wddf y pechadur... gyda dwy lythyren – W.N. – yn gerfiedig... arno”.

Preachers and People of Wales (« Échos des collines galloises, ou souvenirs des prédicateurs et du peuple du pays de Galles »), paru en 1925 :

« Il s'agissait d'un bâton avec des encoches, qui portait l'étrange emblème W.N... Ce bâton misérable était un signe extérieur visible attestant l'effort systématique, non seulement pour enseigner l'anglais, mais aussi pour supprimer le gallois ; et je me rappelle comment, même à cet âge (vers 6-7 ans), j'ai ressenti la douleur d'être puni pour avoir parlé ma langue maternelle, alors que ma maîtrise de l'anglais était pitoyablement limitée »¹.

Parmi ses écrits on trouve aussi un poème véhément en gallois sur le même sujet :

« Je me souviens bien
De la peste éternelle
Qu'était l'anglais pour mon âme :
A cause de la langue de ma mère
(Oh, actions injustes !)
On me donnait le *Welsh Note* sans répit »².

Nous trouvons enfin un article dans l'hebdomadaire *Cambrian News*³ qui, bien que daté de 1879, relate des faits remontant probablement aussi à la période du milieu du siècle. Un certain *Bonwm* relate en effet sa découverte d'une pratique en usage "formerly", c'est-à-dire « auparavant », ou « autrefois » :

« Je me souviens, il y a quelques années, avoir vu dans un placard d'une école de Llanarmon Dyffryn Ceiriog un morceau de bois qui, d'après ce qu'on m'a dit, s'appelait le *Welsh Stick*, (« le bâton gallois »), et qui avait été autrefois utilisé comme signe d'infamie pour les garçons qui avaient désobéi aux ordres en parlant dans leur langue maternelle ! Le fautif était obligé de rester debout pendant un certain temps dans un coin, sur une jambe, avec le "bâton" dans la bouche ! Il n'était pas autorisé à se séparer du morceau de bois avant d'avoir trouvé un camarade de classe coupable de la même infraction pour laquelle il était puni ; et quand il en trouvait un, il était autorisé à le transmettre »⁴.

¹ Cité par Edward Glynne Millward, *op. cit.*, p. 187 : "It consisted of a notched stick bearing the strange device, W.N.... That miserable stick was an outward visible sign of the systematic effort made, not only to teach English, but also to suppress Welsh ; and I will remember how, even at that age (tua 6-7 oed), I felt the hardship of being punished for speaking my mother-tongue, when my command in English was pitifully limited".

² Cité par Edward Glynne Millward, *ibid.*, p. 188 :

"Rwy'n cofio'n dda
Y bythol bla
Oedd Saesneg main i'm henaid :
Am iaith fy mam
(O chwithig gam !)
Mi gawn *Welsh Note* yn ddibaid".

³ *Cambrian News* du 11 avril 1879.

⁴ "I remember some years ago to have seen in a cupboard of a school at Llanarmon D.C. a piece of wood, which I was told was called "the Welsh Stick", and had formerly been used as a mark of disgrace to the boy who disobeyed orders by speaking in his native tongue! The offender was compelled to stand for some time on one leg in a corner, with the "stick" in his mouth! He was not allowed to part with the piece of wood until he detected a school-fellow guilty of the offence for which he was being punished; and when he did so he was allowed to pass it on".

Années 1860

L'universitaire et philosophe Sir Henry Jones (1852-1922) évoque dans son autobiographie *Old Memories* (« Vieux souvenirs ») sa scolarité à Llangernyw au nord du pays de Galles dans les années 1860¹. L'instituteur y est décrit comme un homme ignorant et cruel, qui battait constamment les élèves : « (...) un garçon a parlé en gallois, n'importe laquelle de ces raisons pouvait valoir une raclée »². L'objet était appelé le *Welsh stick* et c'était « un petit bloc de bois traversé par une ficelle »³. Celui qui le détenait écopait de coups de baguette, ou il devait apprendre des versets de la Bible.

Il ne s'agit donc pas ici d'une plaque gravée, mais d'un bâton, comme en Irlande. On retrouve en revanche le *Welsh Not* dans l'exemple suivant, un document manuscrit conservé à la Bibliothèque nationale du pays de Galles et signé d'un certain William Williams (1856-1936), né en 1856 à Llangynog, un petit village au nord du pays de Galles. Ce récit est intitulé *Yr hen ysgol* (« La vieille école »), et l'auteur y relate ses débuts en 1864, quand il découvre l'interdit linguistique :

« Nous étions tous gallois et nous pouvions à peine dire un mot dans une autre langue que celle de notre enfance, mais malheur à nous si nous parlions gallois et si le maître nous entendait, ou qui que ce soit d'autre, qui le lui rapporterait. »⁴

Puis il décrit la pratique du *Welsh Not* :

« Les 40 à 50 élèves de l'école étaient répartis en trois classes. À la mi-journée, un morceau de bois, sur lequel étaient gravées les lettres W.N., était remis à un élève représentant les différentes classes, et qui devait donner ce morceau de bois au premier qu'il entendait parler gallois. C'était ça le *Welsh Not*. Quelques insensés étaient suffisamment courageux pour le jeter par-dessus la haie et subir la punition, mais généralement la personne avec le W.N. attendait l'occasion de s'en débarrasser en le refilant à un autre élève. »⁵

Ici comme ailleurs, la délation était de mise, mais « malheur au traître, il n'était pas en sécurité pendant quelques jours »⁶. Puis venait la sanction :

« Malheur aussi à celui qui avait le W.N. à la fin de la journée. Deux coups de bâton peut-être, de toute la force du bras du vieux maître sur la main nue, un devoir supplémentaire à faire après l'école quand les autres sont partis, et le pauvre prisonnier devait marcher deux milles ou plus pour rentrer chez lui, tout seul. C'était ça la punition. Sans surprise, certains préféreraient le bâton. »⁷

¹ Cité par Edward Glynne Millward, *op. Cit.*, p. 186.

² « (...) a lad has spoken in Welsh – any of these might be a reason for a whacking ».

³ « a small block of wood through which a string passed ».

⁴ « Cymry oeddem bob un heb fedru ynghan braidd ddim ond iaith ein mebyd ond gwae i ni os gwnelem hynny ynghlyw y meist'r neu ynghlyw neb arall os deuai i wybod hynny. »

⁵ « Rhennid yr ysgol o ryw 40 i 50 o nifer i dri dosparth. Ar hanner dydd rhoddid darn o bren a WN wedi ei naddu arno i rhyw un fyddai yn cynrychioli y gwahanol ddosparthiadau, gyda'r siars fod y darn pren hwn i'w roddi i'r cyntaf a glywai yn siarad Cymraeg. Dyna'r Welsh Not. Byddai ambell wag yn ddigon gwrol i'w daflu dros y clawdd a dioddef y gosp [gosp], ond fel rheol byddai yr hwn oedd a'r W.N. ganddo yn gwylid ei gyfle i gael ei wared i arall. »

⁶ « gwae y bradwr – nid oedd diogelwch iddo am rai dyddiau. »

⁷ « Gwae hefyd i'r un fyddai yr W.N. ganddo ar ddiwedd y dydd. Dau guriad efallai gan wialen gyda holl nerth braich yr hen scwlin [Sgwlyn = Athro] ar law noeth, hen dasg ac aros i fewn i'w gyflawni wedi i

Le témoignage le plus substantiel de cette liste de témoignages est sans nul doute le fameux *Clych Atgof*¹, (« Les cloches du souvenir »), un récit autobiographique paru en 1906 et signé d'Owen Morgan Edwards (1858-1920), plus souvent désigné par les deux initiales O.M. tant son nom est familier à beaucoup de Gallois. On y trouve un chapitre intitulé *Yr hen gyfundrefn felltgedig* (« Le vieux système maudit »), où il décrit la méthode du *Welsh Not* telle que nous l'avons déjà rencontrée et telle qu'il l'avait connue à Llanuwchllyn, dans les montagnes du nord, où il avait démarré sa scolarisation :

« Voici comment ça se passait : lorsqu'on entendait un enfant prononcer un mot de gallois, on devait le dire au maître d'école ; on mettait alors la plaquette autour du cou de celui qui avait parlé, et elle devait y rester jusqu'à ce qu'il entende lui-même quelqu'un d'autre parlant gallois ; il la transférait alors à cet infortuné, et à la fin de la journée d'école, celui qui la portait recevait des coups de baguette sur la main »².

Il raconte surtout, sur de longues pages, ses diverses mésaventures liées à sa propre découverte de l'école, de la langue anglaise et du *Welsh Not* :

« Le mot a vite circulé selon lequel un nouveau venu, un peu bête, était arrivé à l'école. Les yeux de plusieurs enfants cruels étaient posés sur moi, - je les connais tous, la plupart d'entre eux étaient des enfants forts en gueule du village - ils ne sont pas plus avancés pour autant. L'instituteur m'avait dit calmement de ne pas parler un mot de gallois, mais ces mauvais garçons ont fait tout ce qu'ils pouvaient pour me faire crier, et à la fin ils ont réussi. J'ai perdu mon sang-froid et j'ai commencé à dire ce que je pensais au garçon curieux et perfide qui cherchait comment me tourmenter. Comme je l'ai fait en gallois à voix forte, tout le monde a ri et on m'a mis une ficelle avec une lourde plaque en bois autour du cou. Je n'avais aucune idée de ce que ça pouvait être, j'avais vu une plaque similaire autour du cou d'un chien pour l'empêcher de courir après les moutons. Est-ce que c'est pour m'empêcher de rentrer à la maison qu'on avait suspendu cette plaque à mon cou? Il a finalement été midi, l'heure de partir. La maîtresse d'école s'est avancée avec un bâton à la main. Elle a posé une question et tous ces enfants serviles m'ont pointé du doigt. Une sorte de sourire est apparu sur son visage quand elle a vu la plaque autour de mon cou. Elle m'a débité un long refrain dont je ne comprenais pas un mot, elle m'a montré le bâton, mais elle ne m'a pas touché. On m'a enlevé la plaque et j'ai compris alors qu'on me l'avait mise autour du cou pour avoir parlé gallois.

J'ai eu cette plaquette autour du cou des centaines de fois après cela. (...) . Chaque jour la plaque, presque de son propre chef, venant de chaque coin de l'école, se retrouvait à mon cou. C'est un réconfort pour moi à ce jour de n'avoir jamais essayé de m'en débarrasser en la transférant à un autre. Je ne savais rien du principe de la chose, mais ma nature s'est rebellée contre cette maudite façon de détruire les fondements du

eraill fynd adref a'r carcharor druan yn gorfod myned adref am ddwy filltir neu ymhellach wrth ei hun. Dyna'r gosp. Nid syndod fod yn well gan rhai gael y wialen na'r tasg."

¹ Owen M. Edwards, *Clych Atgof*, Cwmni'r Cyhoeddwyr Cymreig (Cyf.), Caernarfon, 1906

² Owen M. Edwards, *op. cit.*, p. 16 : "*Dyma fel y gwneid, -pan glywyd plentyn yn dweyd gair o Gymraeg, yr oeddis i ddweyd wrth yr athraw, yna rhoddid y tocyn am wddf y siaradwr ; ac yr oedd i fod am ei wddf hyd nes y clywai'r hwn a'i gwisgai rywun arall yn siarad Cymraeg, pryd y symudid ef at hwnnw druan. Ar ddiwedd yr ysgol yr oedd yr hwn fyddai yn ei wisgo i gael gwialenodiad ar draws ei law"*.

caractère d'un enfant. Apprendre à un enfant à en épier un autre plus petit que lui, qui parle la langue de sa mère, afin de lui faire endosser la punition ! Non, la plaquette n'a jamais quitté mon cou, et j'ai enduré des coups de baguette tous les jours à la fin de la journée d'école »¹.

On trouve là plusieurs éléments récurrents que l'on a vus ailleurs à de multiples reprises : l'incompréhension des enfants, la dureté des maîtres et maîtresses, les moqueries des camarades, parfois leur cruauté, les dénonciations ou, à l'inverse, le refus de piéger les autres. Ces premiers pas à l'école marqueront O.M. Edwards qui s'en souviendra toute sa vie, y compris lorsqu'il deviendra, quelques décennies plus tard, en 1907, le premier inspecteur en chef du *Welsh Department of the Board of Education*, ainsi que nous l'avons vu plus haut.

1870

Parmi les sources, les registres des écoles sont parfois riches d'enseignements, comme celui du musée du *County Council* (« Conseil de comté ») du Ceredigion. Sur son site Internet, on trouve par exemple, dans le carnet de l'internat de l'école de Llansantffraid, à la date du 8 février 1870, quelques lignes attestant le recours à cette même méthode : « S'est efforcé de contraindre les enfants à converser en anglais au moyen d'un morceau de bois. Les délinquants doivent être enfermés après les heures de classe »².

1871

L'auteur contemporain Vivian Parry Williams s'est quant à elle penchée sur le cas de plusieurs écoles de village, dont celle de Penmachno, au nord du pays de Galles. Dans un article paru

¹ O. M. Edwards, *op. cit.*, pp. 15-16: “*Buan yr aeth y gair fod un newydd, a gwirion hefyd, wedi dod i'r ysgol. Yr oedd llygaid amryw o blant creulon arnaf, -gwn am danynt i gyd, plant cegog o'r pentref oedd y rhan fwyaf, -nid ydynt uwch bawd swdl byth. Yr oedd yr athraw wedi dweyd wrthyf yn ddistaw am beidio siarad gair o Gymraeg ; ond yr oedd y bechgyn drwg hynny'n gwneyd popeth fedrent i wneud i mi waeddi, ac o'r diwadd llwyddasant. Collais fy nhymer, a dechreuais ddweyd fy meddwl wrth y chwilgi bradwrus ddyfeisiai sut i'm poenydio. Gydag i mi ddweyd fy Nghymraeg cryf, chwaddodd pawb, a rhoddwyd llinyn am fy ngwddf, a thocyn pren trwm wrtho. Ni wyddwn ar wyneb y ddaear beth oedd, yr oeddwn wedi gweled tocyn cyffelyb am wddf ci i'w rwystro i redeg ar ol defaid. Tybed ai i'm rhwystro adre y rhowd y tocyn hwnnw am fy ngwddf i ? O'r diwedd daeth canol dydd, awr y gollwng. Daeth yr ysgolfeistres yno a gwialen yn ei llaw. Gofynnodd ryw gwestiwn, a chyfeiriodd pob plentyn gwasaid ei fys ataf fi.*

Daeth rhywbeth tebyg i wên dros ei gwyneb pan welodd y tocyn am fy ngwddf i. Dywedodd ryw rigwm hit wrthyf na fedrwn ddeall gair o hono, danghosodd y wialen imi, ond ni chyffyrddodd â mi. Tynnwyd y tocyn i ffwrdd, a deallais wedi hynny mai am siarad Cymraeg y rhoddid ef em wddf.

Bu'r tocun hwnnw am fy ngwddf ganoedd o weithiau wedi hynny. (...) Bob dydd byddai'r tocyn, fel pe yn ei bwysau ei hun, o bob cwr o'r ysgol, yn dod am fy ngwddf i. Y mae hyn un gysur i mi hyd heddiw, -ni chaisiais erioed gael llonydd gan y tocyn trwy ei drosglwyddo i un arall. Ni wyddwn ddim am egwyddor y peth, ond yr oedd fy natur yn gwrthryfela yn erbyn y dull melldigedig hwn o ddistrio sylfeini cymeriad plentyn. Dysgu plentyn i wyllo plentyn llai'n siarad iaith ei fam, er mwyn trosglwyddo'r gosb arno ef ! Na, nid aeth y tocyn erioed oddi am fy ngwddf, dioddefais wialenodiad bob dydd fel y doi diwadd yr ysgol”.

² Musée du *County Council* du Ceredigion, site consulté le 21 février 2020 : “*Endeavoured to compel the children to converse in English by means of a piece of wood. Offenders to be shut in after school hours*”.

<https://pilgrim.ceredigion.gov.uk/index.cfm?articleid=5874>

en 1999 au sein de la revue *Llafar Gwlad*¹, elle indique que suite au passage des commissaires des *Blue Books* en 1846, on n'a plus trouvé de trace d'utilisation de la langue galloise comme moyen d'enseignement dans les écoles locales, tout se faisant désormais en anglais. Mais les instituteurs rencontrent visiblement quelques difficultés, comme l'indique l'un d'entre eux en septembre 1871, qui décide même d'avoir recours à l'ancienne méthode :

« Ai de grandes difficultés à faire que les enfants essaient de parler anglais. Cette semaine j'ai introduit le vieux système des *Welsh sticks* qui semble répondre à l'objectif. »²

Fin des années 1870

Dans *Brithgofion*³, le poète et journaliste T. Gwynn Jones (1871-1949), raconte sa première journée d'école à la fin des années 1870, dans le Denbighshire, tout au nord du pays de Galles. Le *Welsh Not* n'y est pas nommé, mais le principe de dénonciation est bien présent :

« Le premier matin où je suis allé à cette école, on m'a fait me tenir debout sur un banc pour avoir parlé le gallois, avec l'ordre de descendre si je mouchardais quelqu'un d'autre qui aurait commis la même faute. On m'a toujours appris qu'il était très vilain d'accuser les autres pour ce qu'on avait fait soi-même, et bien qu'ayant entendu des enfants parler en gallois à voix basse avec les autres, je suis resté sur le banc toute la matinée. Avant que nous ne quittions l'école à midi, voilà le maître qui arrive, tenant un bâton, et il me demande de tendre la main. J'avais envie de refuser, mais j'ai tendu la main, assez effrayé. Il a frappé le bout de mon pouce et m'a fait très mal, peut-être sans le vouloir. Entre la douleur et l'affront, je crains d'avoir perdu mon sang froid et dans ma fureur je lui ai décoché un coup de pied. En cherchant à l'éviter, il a trébuché sur une chaise et il est tombé. Je ne sais pas vraiment quel était ensuite mon but, mais j'ai sauté du banc. Il est probable qu'il a compris qu'il m'avait causé plus de souffrances qu'il n'aurait dû. Quoi qu'il en soit, je n'ai pas eu de punition supplémentaire ce matin-là. Quand je suis rentré le soir, j'ai dit que je n'irais plus jamais à cette école. "Pourquoi ?", a dit mon père. J'ai raconté l'histoire, avec le sentiment que changer d'école serait aller de mal en pis. "Oh", a-t-il dit, c'est tout. Je ne sais pas ce qui s'est passé, mais après ça plus personne là-bas n'a été puni pour avoir parlé le gallois »⁴.

¹ Vivian Parry Williams, "Y Welsh Not ym Mhenmachno", in *Llafar gwlad*, n° 66, 1999, p. 14.

² "Find great difficulty in getting the children to attempt to speak English. This week I introduced the old system of Welsh Sticks which seems to answer the purpose".

³ T. Gwynn Jones, *Brithgofion*, Llyfrau'r Dryw, 1941. Témoignage reproduit dans la revue *Llafar Gwlad*, n° 83, (2004, p.11, sous le titre "T. Gwynn Jones yn cofio'r 'Welsh Not'" ("T.Gwynn Jones se souvient du *Welsh Not*")).

⁴ "Y bore cyntaf yr euthum i'r ysgol honno, dodwyd fi i sefyll ar fy nhraed ar fainc am siarad Cymraeg, gyda chennad i fynd i lawr os achwynwn ar rywun arall a droseddai drwy wneud yr un peth. Yr oeddwn wedi fy nysgu erioed mai peth salw oedd achwyn ar eraill am beth a wnaech eich hun, ac er i mi glywed plant yn siarad Cymraeg tan eu llais ag eraill, ar y fainc y bûm drwy'r bore. Cyn ein gollwng allan ganol dydd, dyma'r Meistr yn dyfod a chansen yn ei law ac yn peri i mi ddal fy llaw allan. Fy awydd oedd gwrthod, ond deliais fy llaw, braidd yn ofnog. Heb fwriadu hynny, efallai, trawodd fi ar fôn fy mawd a pheri loes i mi. Rhwng y loes a'r sarhaed, ofnaf i mi gollu fy nhymer ac yn fy ngwylltineb anelais gic ato. Wrth ysgoi, maglodd yntau ar draws cadair ac aeth i lawr. Ni wn yn iawn ba amcan oedd gennyf wedyn, ond neidiais oddiar y fainc. Y tebyg yw ei fod ef wedi deall ei fod wedi achosi mwy o boen i mi nag oedd ddyledus. Ni chefais ragor o gosb, beth bynnag, y bore hwnnw. Pan aethum adref gyda'r hwyr dywedais nad awn i byth i'r ysgol honno wedyn. 'Pam?' meddai fy nhad.

Fin du XIX^e siècle

Parmi les *tweets* déjà évoqués, l'un émane d'Osian Hedd¹, qui transcrit dans le fil Twitter de Martin Johnes un poème signé de John Jones Brynheulog, rédigé à la fin du XIX^e siècle à propos de la vie à son école de Clydau dans le Pembrokeshire, au sud-ouest. En voici un extrait, où il évoque l'interdit linguistique :

« *Welsh Not* pendant les exercices
Pas de fautes en jouant,
Ou une punition de la main s'ensuit
Pour avoir parlé la langue de notre mère. »²

Date incertaine au XIX^e siècle

Le magazine mensuel *Welsh Outlook* comporte dans son édition de mai 1931 un court article où une personne évoque l'enfance de sa mère, et en particulier la pratique du *Not* dans son école :

« C'était une règle sur laquelle étaient gravées les lettres W.N. Il était strictement interdit de parler gallois à l'école ; tout garçon ou fille coupable de l'infraction se voyait remettre le *Welsh Not*, qu'il transmettait au contrevenant suivant, et le malheureux qui détenait le *Welsh Not* à la fin de la journée de classe devenait le bouc émissaire puni pour les péchés de tous. Mère était une enfant pleine de vie, et elle avait souvent le *Welsh Not*, mais on ne l'a jamais laissée subir la sanction car un cousin chevaleresque le demandait toujours en gallois et assumait lui-même la punition »³

Cet exemple met en exergue, une fois de plus, un comportement solidaire qui revient dans plusieurs témoignages, au pays de Galles et ailleurs.

Date incertaine au XIX^e ou dans les premières décennies du XX^e siècle

Nous trouvons de nouveau un récit très substantiel dans le magazine *Llafar Gwlad*, écrit par l'écrivain Tegwyn Jones et publié en 2004⁴. L'auteur y raconte comment, en parcourant les

Dywedais innau'r hanes, gan deimlo mai neidio o'r badell ffrio i'r tân fu'r newid ysgol. 'O', meddai yntau, dyna'r cwbl. Ni wn yn iawn beth a ddigwyddodd, ond ni chosbwyd neb am siarad Cymareg yno wedyn.

¹ Osian Hedd, @Osian_Hedd, <https://twitter.com/martinjohnes/status/1418579018991951873>.

Consulté le 25 juillet 2021.

² «*Welsh Not* mewn ymarferiad

Wrth chwarae yn ddi-nam

A chosb lled dwrn yn canlyn

Am siarad iaith ein mam.»

³ «*This was a ruler, on which the letters W.N. were carved. The speaking of Welsh in school was strictly forbidden ; any boy or girl guilty of the offence was given the Welsh Not, which he or she handed out to the next offender, the unfortunate one who held the Welsh Not at the end of the school session becoming the scapegoat who bore the punishment for the sins of all. Mother, being a lively child, was in frequent possession of the Welsh Not, but was never allowed to pay the penalty; a chivalrous boy cousin always asked for it in Welsh and took the punishment himself.*

⁴ Tegwyn Jones, «Y 'Welsh Not' yng Ngheredigion», in *Llafar Gwlad*, n° 85, 2004, p. 27.

documents de l'inspecteur scolaire David Thomas (1866-1940), il a trouvé une description du *Welsh Not* par un habitant de la région du Ceredigion, un certain Morgan J. Evans.

Il commence par expliquer le système de façon assez précise : le maître consignait le nom du premier enfant qui se voyait attribuer le *Not* le matin, puis cet enfant épiait ses camarades pour leur refiler l'objet, qui circulait ensuite classiquement de l'un à l'autre au fil de la journée. Les punitions étaient alors administrées selon un processus bien établi :

« l'après-midi, avant la fin de l'école, le maître demandait à celui qui avait le "*Welsh Not*" de venir au bureau. Après que cet élève avait donné le "*Not*" au maître, il devait tendre la main et recevoir un coup brutal de celui qui lui avait donné le "*Not*". Il devait par conséquent donner le nom de cet élève. Ce dernier était ensuite appelé à son tour et connaissait le même sort. Il lui fallait aussi dire de qui il avait reçu le "*Not*". Celui-là était alors appelé, et ainsi de suite jusqu'à arriver à celui qui avait reçu le "*Not*" en premier le matin et dont le nom était inscrit dans le cahier. Lui ne recevait pas de coups de baguette »¹.

Nous avons déjà croisé à plusieurs reprises au pays de Galles, mais aussi en Écosse et en Bretagne, cette méthode où tous les détenteurs de l'objet étaient punis. On trouve également dans chacun de ces pays des histoires d'enfants imaginant des stratagèmes afin que personne ne soit puni, généralement avec peu de succès, comme dans la suite du récit de Tegwyn Jones :

« à la fin de l'école, [le *Welsh Not*] était revenu entre les mains du garçon qui l'avait eu en premier lieu le matin. Il a pensé qu'en ne disant pas la vérité, il s'éviterait à lui-même, et à tous les autres, la punition habituelle, mais il a vite compris que c'était une mauvaise idée. Le maître lui a demandé : "avez-vous entendu quelqu'un parler le gallois aujourd'hui ?" "Non monsieur", a-t-il dit. "Eh bien", dit le maître, "je ne crois pas que tous les enfants se soient autant améliorés en un jour. Tendez la main. Maintenant, je vous donne ceci pour ne pas avoir écouté (coup), et ceci pour ne pas avoir entendu (coup), et ceci pour ne pas avoir utilisé le *Welsh Not* (coup), ceci parce que je crois que vous mentez (coup), ceci pour avoir menti (coup), et ceci pour que vous ne recommenciez pas (coup)". Il a reçu six coups. Puis il a pu aller au bout du banc et tourner le dos aux enfants. Le maître lui soulève alors l'arrière du manteau, il reprend son cours, et il lui donne un bon coup sur les fesses après chaque phrase pour que les autres enfants le voient. Le garçon a ainsi reçu douze coups et il n'a plus jamais voulu être un bouc émissaire pour les autres, et les autres non plus après avoir vu le traitement qu'il avait subi »².

¹ "Yn y prynhawn cyn diwedd yr ysgol byddai y meistr yn galw am i'r un oedd â'r 'Welsh Not' ganddo i ddod at y ddesg. Wedi i hwnnw estyn y 'Not' i'r meistr yr oedd yn rhaid iddo ddal ei law allan a derbyn nerth braich gyda pwy gafodd ef y 'Not'. Yr oedd yn rhaid iddo yntau ddweud enw hwnnw. Gelwid hwnnw ymlaen ac aed trwy yr un oruchwyliaeth. Byddai yn rhaid i hwn eto ddweud gyda pwy y cafodd ef y 'Not'. Gelwid hwnnw ymlaen eto, ac felly ymlaen hyd nes dod at yr un a gafodd y 'Not' yn y bore, a'i enw ar y llyfr. Nid oedd hwnnw yn cael y wialen".

² "erbyn diwedd yr ysgol yr oedd wedi mynd yn ôl i'r bachgen cafodd hi yn y bore. Meddylodd hwnnw wrth fynd ymlaen pe bae yn dweud anwiredd am y tro y byddai'n arbed ei hunan a'r lleill o'r gosb arferol, ond buan y gwelodd ei gamsyniad. Gofynnodd y meistr iddo, Did you hear anybody speak Welsh today? No sir, meddai yntau. Well, meddai'r meistr, I don't beleive that all the children have become so good as that in a day – hold out your hand. Now I'm giving you this for not listening (slap), and this for not hearing (slap), and this for not using the Welsh Not (slap), this because I beleive that you are telling a lie (slap), this for telling a lie (slap), and this for you not to do it again (slap). Cafodd

Fin du XIX^e - début du XX^e siècle

Une brève évocation trouvée sur Twitter en juillet 2018, émise par Louvain Rees, qui signe *Cymraes yn Lloegr*¹, indique que le *Welsh Not* était bien en usage au tournant du siècle :

« Ma grand-mère, née en 1892 et mon grand-père, né en 1897, ont subi des punitions à cause du Welsh (k)not à l'école. Ma grand-mère est allée à l'école à Anglesey et mon grand-père dans le Flintshire »².

La même personne intervient également dans le fil de *tweets* de l'historien Martin Johnes en 2021 et complète³ :

« Les incidents se sont déroulés entre 1895 et 1909. Mes parents n'ont pas connu le *Welsh Not* dans les années 1930. »⁴

L'informatrice situe ainsi la pratique dans le temps : ses grands-parents l'auraient connue dans les années 1895-1909, mais en revanche, une génération plus tard, elle n'existait plus au sein de l'école où ont été scolarisés ses parents dans les années 1930.

D'autres brefs témoignages apparaissent sur ce même fil Twitter, amis lorsque Martin Johnes demande aux uns et aux autres d'apporter plus de précisions, il n'obtient pas d'informations supplémentaires. Les exemples qui suivent sont donc notés à titre indicatif, et ils sont à prendre avec précautions car nous ne pouvons vérifier leur véracité.

Iws Li⁵ écrit ainsi que la pratique avait cours à l'école que fréquentait son arrière-grand-père, né en 1900 et donc scolarisé vers 1905-1910, sur l'île d'Anglesey. Puis celui qui signe *YesCymruAnkhMorpok*⁶ se souvient de son grand-père, également né au début du XX^e siècle, non loin de Swansea, au sud du pays :

« Mon grand-père m'en a assurément parlé. Il parlait toujours gallois, néanmoins. Il était né en 1906 et allait à l'école à Cwmtwrch isaf / Gurnos »⁷

Enfin une certaine Liz⁸ écrit en 2021 :

« Ma grand-mère est allée à l'école à Wrexham au début des années 1900. Le WN était en usage dans son école si bien que, alors qu'elle parlait gallois, elle n'a jamais pu le

chwe slap. Yna cafodd fynd i ben y fainc a throi ei gefn at y plant, a dyma'r meist'r yn codi ei gôt o'r tu ôl, ac yn mynd trwy'r un wers eto, ac yn rhoi ffonnod iawn ar ei grwper ar ôl pob brawddeg er mwyn i'r plant eraill gael gweld. Yr oedd erbyn hyn wedi cael deuddeg slap, ac nid oedd arno awydd byth wedyn i fynd yn fwch dihangol dros y lleill, na'r un o'r lleill wedi iddynt weld y driniaeth a gafodd hwn".

¹ Cymraes yn Lloegr, @clwydlancastria, <https://twitter.com/hellohistoria>, 8 juillet 2018.

² "Both my nain (born 1892) and taid (born 1897) were subjected to punishment due to the Welsh (k)not in school. Nain educated in Anglesey and taid in Flintshire".

³ Cymraes yn Lloegr, @clwydlancastria, <https://twitter.com/martinjohnes/status/1418579018991951873>, 23 juillet 2018.

⁴ "The incidents happened between 1895-1909. My parents did not experience the Welsh Not in the 1930's."

⁵ Iws Li, @iws_llwyd, <https://twitter.com/martinjohnes/status/1418579018991951873>, 24 juillet 2021.

⁶ YesCymruAnkhMorpork, @Ankh_YesCymru, <https://twitter.com/martinjohnes/status/1418579018991951873>, 23 juillet 2021.

⁷ "My grandfather for sure talked to me about it. He still spoke welsh though. He was born in 1906 and went to school in Cwmtwrch isaf / Gurnos."

⁸ Liz, @lizbanaszak, <https://twitter.com/martinjohnes/status/1418579018991951873>, 24 juillet 2021.

lire ou l'écrire. Mon grand-père allait à l'école à Rhos Llanerchrugog vers la même époque et l'enseignement était en gallois. »¹

Ce témoignage montrerait que, ici comme dans les autres pays que nous avons explorés, les pratiques variaient selon les écoles. Dans le cas présent, au début du XX^e siècle, le grand-père était scolarisé en gallois et la grand-mère, à l'inverse, subissait l'interdit linguistique assorti de la pratique du *Welsh Not* à la même période.



Illustration 8. Exemples de Welsh Not, au pays de Galles.

Source : National Museum of Wales

Contributions tardives

Il nous reste encore quelques témoignages, qui dépassent largement le début du siècle puisqu'ils concernent les années 1930 et 1940.

Sur Twitter, tout d'abord, Sarah Stephenson² évoque son père, à l'école d'Ynysybwl en pays minier, à environ 25 kilomètres de Cardiff tout au sud du pays :

« Mon père était né en 1921 et, s'il n'a pas mentionné le WN, il a parlé d'un système très similaire à Ynysybwl. »³

Ces mêmes années, YasHZ#Annibyniaeth⁴ se réfère quant à elle à sa grand-mère et à sa grand-tante, toutes deux scolarisées dans le sud-ouest :

¹ "My Nain went to school in Wrexham in the early 1900s. The WN was used in her school so despite being a Welsh speaker she could never read or write in Welsh. Taid went to school in Rhos Llanerchrugog around the same time and learnt in Welsh."

² Sarah Stephenson, @sarahStev0, <https://twitter.com/martinjohnes/status/1418579018991951873>, 23 juillet 2021.

³ "My dad was born in 1921 and spoke of, if not the WN, a very similar system in Ynysybwl."

⁴ YasHZ #Annibyniaeth, @YasHZCymru, <https://twitter.com/martinjohnes/status/1418579018991951873>, 23 juillet 2021.

« née en 1923, elle a grandi dans le Carmarthenshire. Elles avaient constamment le WN autour du cou. Toute leur vie elles ont décrit ce qu'elles avaient vécu comme, je cite, « une oppression ». »¹

Le dernier tweet de cette série est celui de Westcottages.wales², qui fait également référence aux années 1930 dans un village du comté de Carmarthen :

« Mon Gabbi était né dans une ferme de Talog en 1925, c'était le deuxième enfant dans une famille de douze (la plupart de ceux qui sont encore en vie vivent dans le Ceredigion et dans le Carmarthenshire) ; il disait que les enfants les plus âgés prenaient le WN des plus petits, ou de ceux qui avaient déjà été battus cette semaine-là. »³

On retrouve là le thème récurrent de la solidarité entre enfants, les uns se dévouant pour les autres, notamment les plus grands afin que les plus petits soient épargnés.

Pour terminer, deux témoignages situés cette fois dans l'actuel comté de Clwyd, au nord-est⁴, nous parviennent grâce à un article publié en ligne par la BBC, qui reprend les propos de l'élue travailliste Susan Jones en 2010 :

« La nouvelle députée a évoqué la situation critique des locuteurs de gallois par le passé, lorsque non seulement "on refusait aux écoliers la possibilité de recevoir un enseignement dans leur propre langue, mais dans de nombreux cas on les punissait pour l'avoir parlée". Elle a expliqué qu'au XIX^e siècle, les enfants qu'on entendait parler gallois à l'école étaient obligés de porter un morceau de bois autour du cou, connu sous le nom de "*Welsh Not*", et dont les détenteurs étaient ensuite punis de coups. Mme Jones a noté que de telles sanctions étaient toujours appliquées dans sa circonscription "aussi récemment que dans les années 1930 et 1940". »⁵

Ces exemples peuvent très probablement être rapprochés de ceux cités, dans ce même comté de Clwyd, dans un article de 2018 :

« Une femme d'un village du district de Wrexham Maelor a déclaré que le *Welsh Not* était utilisé dans son école dans les années 1940. En 2018, Gwyn James, qui vivait alors dans un autre village de Wrexham Maelor, monoglotte de langue galloise dans son

¹ *"Born in 1923, grew up in Carmarthenshire. WN was constantly around their necks. They described their experience as quote 'oppression' their whole life."*

² Westcottages.wales, @PembrokeshireC, <https://twitter.com/martinjohnes/status/1418579018991951873>, 24 juillet 2021.

³ *"My Gabbi was born on a farm in Talog in 1925, the second eldest of 12 (most of those still alive live in Ceredigion and Carmarthenshire), he said the older children would take the WN from little ones or those who had already had a beating that week. I miss him so much."*

⁴ Les treize anciens comtés ont été modifiés en 1974 et ne sont désormais plus que huit. Le Clwyd est composé des anciens Denbighshire et Flintshire, et de la pointe nord-est de l'ancien Meirionethshire.

⁵ "A bevy of maidens", in *Democracy Live*, BBC, 29 juin 2010 : *"Susan Jones, Labour. The new MP spoke of the plight of native Welsh speakers in the past, when schoolchildren were not only 'denied the opportunity to be taught in their own language, but in many cases [were] punished for speaking it'. She explained that, in the 19th Century, children overheard speaking Welsh at school were forced to wear a piece of wood around their necks, known as a 'Welsh Not', signifying that they would later be caned. Ms Jones noted that such punishments were still being meted out in her constituency 'as recently as the 1930s and 1940s'."*

http://news.bbc.co.uk/democracylive/hi/comment/newsid_8734000/8734105.stm

Consulté le 29 février 2020.

enfance, aurait eu la plaque autour du cou à l'école dans les années 1930 pour ne pas avoir utilisé l'anglais en classe. »¹

Tous ces témoignages concernant le XX^e siècle sont sujets à caution car ils émanent en règle générale, non pas de ceux qui ont vécu les faits, mais de tierces personnes. Nous ne pouvons les écarter car ils semblent cohérents, mais nous ne pouvons non plus les vérifier, les personnes dont il est question étant aujourd'hui toutes décédées.

Fin du *Welsh Not*

Ces derniers cas montrent combien il est difficile de dater exactement la fin du recours au *Welsh Not* dans les écoles galloises. Comme dans tous les pays que nous avons déjà passés en revue, il n'existe aucun document qui nous permette de borner clairement les dates d'application de la méthode, étant donné qu'elle n'est même jamais mentionnée dans les textes officiels.

Nous ne disposons donc que d'éléments épars pour tenter d'évaluer la manière dont les pratiques ont évolué et fini par disparaître. Vivian Parry évoque par exemple un maître d'école qui, en 1871, déclare qu'il vient de réintroduire « le vieux système des *Welsh sticks* ». Ceci indique, d'une part, que ce système était en usage depuis longtemps (« le vieux système »), puis qu'il avait été abandonné, et qu'il a été repris ensuite, mais d'une façon qui donne à penser qu'il approchait de sa fin.

Edward Glynne Millward² estime quant à lui que le *Welsh Not* a disparu dans le dernier tiers du XIX^e siècle. Cela serait effectivement cohérent avec les décisions officielles décrites plus haut en faveur de l'enseignement de la langue, en 1888-1889 par les conseils d'école des districts du nord, et en 1890 par le Comité pour l'Éducation du *Privy Council*. Selon ces dispositions, la langue ne serait plus bannie des écoles à partir de la dernière décennie du XIX^e siècle, et elle serait même enseignée localement, mais la réalité est sans doute plus contrastée, les consignes n'étant pas partout appliquées avec la même diligence.

Les tweets et les deux témoignages de Wrexham-Maelor tendent en effet à repousser la fin du recours au *Welsh* aux années 1930-1940, soit bien plus tard que ce qui est généralement admis, et surtout plusieurs décennies après les mesures prises en faveur de l'enseignement en gallois.

Si l'on considère les faits de plus près, l'on constate que les décisions, en 1888 et 1889, d'introduire la langue maternelle dans les cursus scolaires concernait uniquement les districts galloisants du nord. De fait, on ne trouve aucune mention de la plaque de bois gravée du fameux « WN » à cette époque dans les comtés septentrionaux tels que le Carnarvonshire ou

¹ "A woman in a village in Wrexham Maelor stated that the *Welsh Not* was in use in her school in the 1940s. In 2018 Gwyn James, then living in another Wrexham Maelor village, and a monoglot Welsh speaker as a child, was reported to have had the board placed around his neck in school in the 1930s for not using English in the classroom".

² Edward Glynne Millward, *op. cit.*, p. 188.

le Merionethshire. Les exemples de recours tardif au *Welsh Not* que nous venons de lister sont en réalité essentiellement situés dans le comté de Clwyd (au nord-est, près de la frontière avec l'Angleterre), et dans plusieurs zones au sud (le comté de Carmarthen, la région de Swansea et la région de Cardiff).

Ensuite, la décision, en 1890, du Comité pour l'Éducation du *Privy Council* d'accepter de financer les écoles enseignant la langue, l'histoire et la géographie du pays de Galles, n'avait aucun caractère obligatoire et nous avons vu que ses effets ont été minimes. Enfin, on aurait pu penser que la création en 1907 du *Welsh Department of the Board of Education* (« Département gallois du Conseil de l'éducation »), dont le premier inspecteur en chef était O. M. Edwards, y aurait mis rapidement un terme définitif. Mais nous avons vu à plusieurs reprises qu'il ne suffit pas que des lois soient votées ou des institutions mises en place pour que les mesures décidées soient pleinement appliquées. C'était particulièrement flagrant au Sénégal, et il est tout à fait possible qu'au pays de Galles également certaines pratiques visant à éradiquer le gallois des écoles aient perduré dans plusieurs établissements, alors que dans d'autres, au contraire, la langue était enseignée.

Comme en Irlande, cette carte situant les témoignages que j'ai pu réunir sur le *Welsh Not* montre que la pratique avait logiquement cours dans les zones où la langue était le plus parlée, c'est-à-dire dans toute la partie ouest et au nord.



3.2.3.2.2.2. Les punitions sans Welsh Not

Au pays de Galles comme en Bretagne et ailleurs, le port d'un objet stigmatisant n'était pas la seule méthode en usage pour bannir la langue maternelle des écoles. Les sources, tant articles de journaux et magazines que récits de souvenirs, font également état régulièrement de punitions, sans que cela ne passe par le port de la plaque de bois. Afin de compléter le tableau de l'interdit linguistique dans les établissements scolaires gallois (et sans aucune prétention à l'exhaustivité), nous examinerons ici quelques-unes de ces mentions, qui permettent de suivre l'évolution des pratiques.

1866

Vivian Parry, citée précédemment à propos de l'école de Penmachno, a aussi étudié la situation scolaire à Ffestiniog, une petite ville de carrières d'ardoises dans le nord-ouest. Elle a tout particulièrement exploré les registres des différentes écoles du secteur, qui sont riches en histoires et anecdotes sur la vie des élèves et des enseignants¹. Parmi elles, l'école de *Slate Quarries* (« Les carrières d'ardoises ») avait pour directeur J. O. Jones qui, bien que galloisant lui-même, estimait en 1866 que les enfants ne parlaient pas suffisamment anglais :

« A cause de cela, Jones introduisit une règle qui stipulait que les enfants qui seraient entendus parlant la langue de leurs ancêtres pendant les heures d'école seraient retenus vingt minutes après les cours, en punition de leur "crime" : "On ne doit pas parler un mot de gallois entre 9 heures et 16 heures, et une enquête sera menée deux fois par jour", déclara-t-il. Le lendemain, il nota qu'un grand nombre d'entre eux avaient été retenus après les cours, conformément à cette règle raciste. Au mois de mai suivant, la règle stricte s'appliquait toujours, comme on peut le voir dans les rapports du maître d'école du 28 du mois, où il est écrit : "Un grand nombre d'enfants ont été retenus pour avoir parlé gallois pendant les heures d'école"»².

Selon l'auteur, les retenues n'ont assurément pas suffi à éradiquer le gallois de l'établissement puisque les rapports des années suivantes établissent que les élèves continuent d'avoir recours à leur langue maternelle.

1880-1885

Dans les mémoires du poète William Williams (1875-1968), dit Crwys, les punitions infligées aux enfants lâchant quelques mots en gallois sont nettement plus sévères. Dans *Pedair Pennod* (« Quatre chapitres »), paru en 1950, l'auteur se remémore son enfance à Craig-cefn-

¹ Vivian Parry Williams, *Adroddiad y Llyfrau Gleison 1847, a'r "Welsh Not" yn ardal Ffestiniog*, in *Rhamant bro*, n° 27, 2008, p. 12-15.

² Vivian Parry Williams, *op. cit.* p.14 : "Oherwydd hynny, cyflwynodd Jones reol a farnai y byddai plant a glywid yn siarad iaith eu cyndadau yn ystod oriau'r ysgol yn cael eu cadw ar ôl am ugain munud wedi'r gwersi, fel cosb am eu 'trosedd'. 'No Welsh is to be talked between themselves from 9 to 4, and an enquiry is to be made twice a day', meddai. Y dydd canlynol, cofnododd fod nifer fawr wedi'u cadw ar ôl wedi'r gwersi, yn dilyn y rheol hiliol honno. Erbyn mis Mai dilynol, yr oedd y rheol lem yn dal i weithredu, wrth weld, yng nghofnodion yr ysgolfeistr ar yr 28ain o'r mis yn dweud "A great number of children were kept behind for speaking Welsh during school hours".

parc, dans le sud du pays de Galles, non loin de Swansea. Là-bas les écoliers « goûtaient de la baguette » pour avoir parlé gallois « même sur la cour de récréation »¹.

Fin du XIX^e – début du XX^e siècle

Le témoignage qui suit est issu d'un numéro de la revue *Llafar Gwlad* de 1999. Dans un article intitulé *Cysgod y Welsh Not* (« L'ombre du *Welsh Not* »)², l'écrivain Myrddin ap Dafydd évoque une conversation avec une femme de Llanelli, dans le sud-ouest :

« Mon grand-père a été battu, à Carmarthen. Il n'a plus jamais prononcé un mot de gallois après ça. Quelle chose horrible, n'est-ce pas? »³.

Cette anecdote est difficile à dater, car selon l'âge de la femme qui la raconte, et l'âge de ses parents et grands-parents, son grand-père a pu être scolarisé dans la dernière partie du XIX^e siècle ou au début du XX^e.

C'est encore dans un récit publié au sein de *Llafar Gwlad*⁴ que l'on trouve l'exemple suivant, particulièrement détaillé. R. E. Jones y raconte son enfance à Llangernyw au début du siècle passé, alors que la région était encore sous la double domination du châtelain local et de l'Église. Cette dernière était propriétaire de l'école, qui était dirigée par une dynastie de maîtres de père en fils depuis des générations. La pédagogie, selon Jones, n'y avait guère changé depuis plus d'un demi-siècle, c'est-à-dire depuis les *Blue Books* de 1847, et seul l'anglais était autorisé.

« La langue galloise était complètement interdite - non seulement à l'école mais aussi dans la cour de récréation. Si l'un d'entre nous parlait ne serait-ce qu'un mot de gallois à l'un de ses camarades et s'il était pris, il n'avait qu'une chose à attendre : un coup de baguette sur la main ou, plus sûrement, sur les deux mains. Et ce n'était pas une tape pour faire semblant, c'était un vrai coup, vraiment dur.

Je me souviens que mon frère Owen a été ainsi puni parce qu'il avait osé me parler en gallois dans la cour de récréation, et cela alors que je venais à l'école pour la première fois, et que je n'avais encore eu aucune chance d'apprendre le moindre mot d'anglais. Vraiment, comment peut-on attendre d'un garçon qu'il parle à son propre frère dans une langue étrangère, une langue que ce frère, de fait, ne comprenait pas du tout (comme ils le savaient bien).

C'étaient les ordres : vous parliez gallois à la maison et sur la route, dans les champs et à la chapelle. Mais à l'école, il fallait parler l'anglais.

Le *Welsh Not* n'était plus utilisé à l'époque (...). Mais le principe maudit dont le bloc de bois était le signe visible perdurait dans toute sa vigueur »⁵.

¹ Cité par Edward Glynne Millward, *op. cit.*, p. 189 : "(...) *fod plant ysgol Craig-cefn-parc yn profi 'blas y wialen' am siarad Cymraeg, 'hyd yn oed ar y maes chwarae'*".

² Myrddin ap Dafydd, "Cysgod y Welsh Not" (« L'ombre du *Welsh Not* »), in *Llafar gwlad* n° 64, 1999, p. 15-16.

³ "Fe gafodd fy nhad-cu ei wado yng Nghaerfyrddyn. Siaradodd e 'run gair o Gymraeg byth ar ôl hynny. 'Na beth dychrynlyd i ddiwydd, yndefe?"

⁴ R.E. Jones, "Y Welsh Not yn Llangerniw" (« Le *Welsh Not* à Llangernyw »), *Llafar gwlad*, n° 17, 1990, p. 17.

⁵ R.E. Jones, *op. cit.*, p. 17 : "Yr oedd yr iaith Gymraeg yn gwbl waharddedig – nid yn unig yn yr ysgol ond yn y buarth chwarae hefyd. Os siaradai un ohonom gymaint â gair o Gymraeg ag un o'i gyd-

Ce témoignage est doublement intéressant puisqu'il donne une indication sur la fin du *Welsh Not*, qui n'est donc plus en usage au début du XX^e siècle à Llangernyw, mais qui semble être un souvenir assez récent.

Revenons aussi au fil Twitter de Louvain Rees et au message mentionné plus haut, dans lequel l'informatrice notait que ses grands-parents avaient connu le *WN* à Anglesey et dans le Flintshire à l'aube du XX^e siècle. Ces quelques lignes avaient généré un échange de tweets évoquant quant à eux des punitions. C'est ainsi que @Selfelin écrivait : « ma grand-mère (1885) a été frappée pour avoir parlé gallois... l'ouvrier agricole est venu et a giflé le maître !!! »¹ ; et il est suivi par @Ant1988 : « tout comme mon grand-oncle dans les années 1920 dans une petite école de village à la périphérie de Llanelli »².

Début années 1930

Le dernier texte que nous considérerons ici a été publié dans *Llafar Gwlad* en 2003³. Faisant suite à la publication d'un article sur le *Welsh Not* dans un numéro précédent, un lecteur du magazine raconte sa propre histoire au lycée de Llanrwst, au nord, dans les années 1930.

« Nous étions (...) en train de suivre les cours d'un professeur de gallois (...). Il m'a appelé pour me donner un message oral en anglais, à transmettre à un autre enseignant, également un pur Gallois (...). En chemin j'ai traduit le message. J'ai frappé à la porte de sa chambre et attendu qu'on me dise d'entrer. J'ai marché vers lui et je lui ai énoncé le message en gallois. Sa réponse a été : "Je vous demande pardon". Je me suis risqué à le dire une deuxième fois, et il a vociféré encore plus fort. Je n'avais plus rien à perdre et je l'ai redit une troisième fois. Vous pensez peut-être que j'étais fou. J'ai reçu la plus terrible remontrance qui soit. Mais en y repensant, je me dis que c'est moi qui avais gagné la bataille »⁴.

ddisgyblion, a chael ei ddal, nid oedd ond un peth l'w ddisgwyl: slap â'r gansen ar ei law, neu'n fwy tebyg, a rei ddwy law. Ac nid rhyw gogio-bach o slap oedd hi, ond un go iawn, yn brathu o ddifrif. Rwy'n cofio i Owen fy mrawd gael ei gosbi felly am iddo fentro siarad â mi yn Gymraeg ar y playground, a hynny gydag imi ddod i'r ysgol am y tro cyntaf, cyn imi gael siawns i ddysgu'r nesaf peth i ddim Saesneg. Pa synnwyr, mewn difrif, oedd disgwyl i fachgen siarad â'i frawd ei hun mewn iaith estron a honno'n iaith (fel y gwyddai'n dda) na ddeallai'r brawd hwnnw, i bob pwrpas, ddim oll ohoni? Dyna'r drefn. Yr oeddych yn siarad Cymraeg ar yr aelwyd ac ar y ffordd, yn y caeau ac yn y capel. Yn yr ysgol roedd yn rhaid 'spicio English'.

Doedd y 'Welsh Not' ddim ar gael yn y cyfnod hwnnw, fel yr oedd yng nghyfnod Syr Henry Jones. Ond yr oedd yr egwyddor felltgedig yr oedd y blocyn pren yn arwydd gwledig ohoni, yn parhau yn ei holl rym o hyd".

¹ "My nain (1885) was caned for speaking Cymraeg.....farmhand went up and smacked the teacher!!!"

² "As was my great uncle in the 1920s in a small village school on the outskirts of Llanelli".

³ "Welsh not a waldio yn ysgol Llanrwst" (« Le *Welsh Not* et les coups à l'école de Llanrwst »), in *Llafar Gwlad*, n° 82, 2003, p. 15.

⁴ *Op. cit.*, p. 15 : "Roeddem (...) yn cael gwersi gan athro Cymraeg (...). Galwodd fi ato a rhoi neges lafar i mi yn Saesneg a gofyn i mi fynd ag ef at athro arall, hwnnw hefyd yn Gymro glân (...). Ar fy ffordd hefo'r neges fe'i trosais hi i'r Gymraeg. Rhoddais gnoc ar ddrws ei ystafell, ac aros am y 'Come in'. Cerddais tuag ato a dweud y neges yn y Gymraeg. Yr ateb a gefais oedd 'I beg your pardon'. Mentrai ei dweud yr ail waith, a dyma'r floedd yn uwch wedyn. Bellach, doedd gennyf ddim i'w gollu a dyma ddweud y trydedd waith. Gellwch feddwl, roedd y creadur yn wallgof. Cefais y 'telling off' mwyaf ofnadwy ganddo. Ond wrth feddwl yn ôl am hyn, dwi'n teimlo mai fi oedd wedi ennill y frwydr".

Cette anecdote nous permet de constater que, tout au moins à Llanrwst, c'est en cette troisième décennie du XX^e siècle que les situations évoluent de façon irrémédiable. Dans cet exemple, l'aménagement linguistique en milieu scolaire a déjà considérablement évolué par rapport au siècle précédent : on remarque tout d'abord que l'un des protagonistes est professeur de gallois, ce qui indique que non seulement la langue n'est plus interdite à l'école, mais qu'elle est enseignée, même si elle n'est visiblement pas encore acceptée par tous. Ensuite, certains se risquent désormais à se rebeller contre la pression exercée à l'encontre des galloisants sans que cela ne leur coûte plus qu'une semonce.

Risquons par ailleurs une comparaison avec le Sénégal où, à l'époque actuelle, le français est encore perçu comme la langue obligatoire lorsque l'on s'adresse aux professeurs à l'université, alors que le wolof et les autres langues autochtones sont non seulement officielles mais valorisées par la loi.

3.2.3.2.2.3. Fin de l'interdit linguistique

Malgré les différentes mesures prises, à partir de la fin du XIX^e siècle, pour faire une place à la langue galloise dans l'enseignement, l'interdit linguistique n'a donc pas disparu du jour au lendemain, puisqu'on le trouve encore dans les années 1930, voire 1940.

On peut cependant situer aux alentours de la fin du XIX^e et surtout du début du XX^e siècle un véritable virage, avec d'abord les timides avancées de 1888, 1889 et 1890, puis surtout la création en 1907 du *Welsh Department of the Board of Education* et la nomination d'O.M. Edwards en tant qu'inspecteur en chef de l'éducation du pays de Galles. Il conservera ce poste jusqu'en 1920 et, ayant lui-même souffert du *Welsh Not* durant son enfance, il œuvrera pour faire disparaître ce type de méthodes et pour promouvoir le gallois dans les établissements scolaires¹.

Cela étant, tout comme dans les autres pays que nous avons passés en revue, Il est probable que les pratiques aient été différentes d'un comté à l'autre, d'un village à un autre, et que leur disparition se soit également étalée dans le temps de façon disparate.

Nous citerons ici, en illustration de la diversité des approches, deux exemples différents, issus des registres des enseignants, qui donnent une bonne idée de cette évolution.

A Llansantffraid, dans le Ceredigion, il est écrit que

- en 1870 on a recours à un morceau de bois (le *Welsh Not*, donc) pour contraindre les enfants à parler anglais ;
- en 1887 on déplore que « les enfants sont très en retard pour ce qui est de s'exprimer en anglais » ;
- en 1895, en revanche, il est noté qu'une chanson en gallois a été apprise, ce qui indique un possible changement de cap qui pourrait faire suite aux directives de 1890 permettant de financer l'enseignement en gallois².

A l'école d'Aberaeron, toujours dans le Ceredigion,

¹ Cf Robert Smith, "Elementary Education and the Welsh Language, 1870–1902", in Geraint Jenkins, *The Welsh Language and its social domain*, The Social History of the Welsh Language, University of Wales Press, Cardiff, 2000, p. 485.

² Site du musée du *County Council* du Ceredigion, consulté le 21 février 2020.

- le principal écrit en 1880 que l'école est en retard sur le plan de l'anglais et qu'il ne parvient pas à empêcher les élèves de parler gallois ;
- en 1907 il est noté qu' « un plus grand recours au gallois est recommandé » ;
- en 1924, enfin, on peut lire que « la langue galloise doit être traitée avec la même importance que l'anglais »¹.

3.2.3.2.3. Variations sur une méthode

Les divers témoignages que nous avons ici rapportés se répartissent entre ceux qui font état de l'usage d'un objet stigmatisant que les enfants devaient se repasser, au nombre de 25, et ceux qui ne mentionnent que des punitions, au nombre de 7.

3.2.3.2.3.1. Les objets

Regardons à présent de plus près les noms et les objets utilisés pour représenter la « marque de l'ignominie » :

- Le premier, pour lequel nous avons une seule occurrence, est le *Welsh lump* à la fin du XVIII^e siècle. C'est donc un gros morceau de plomb, suspendu autour du cou. Des objets similaires ont été utilisés occasionnellement en Bretagne et en Kabylie, ainsi que nous l'avons vu plus haut.
- Le plus courant est indéniablement le *Welsh Not*, ou *Welsh Note*, voire WN, le premier étant cité sept fois, le deuxième quatre fois et le dernier également quatre fois. L'objet était un morceau de bois, ou une règle, sur lesquels les deux mots, ou leurs initiales WN, étaient gravés ou peints. Le *Welsh Note* est plus populaire dans la première partie du XIX^e siècle, alors que le *Welsh Not* apparaît dans nos exemples vers 1840 et devient dès lors très majoritaire.

Il est aisé de comprendre le sens de la négation *Not*, qui indique clairement l'interdit linguistique. Il n'est pas plus étonnant de trouver le terme *Note*, dont l'étymologie vient du latin *nota*, qui se traduit, entre autres, par « signe » ou « marque ». Nous retrouvons donc bien ici l'idée du *signum* latin.

L'historien John Thomas (1821-1892) estime d'ailleurs dans son récit *Arthur Llwyd y Felin* (« Arthur Llwyd du moulin ») que *Note* est bien le terme approprié : « Le *Welshnot* - ou plus correctement le *Welsh Note* – était l'un des outils indispensables de l'école »². Cette orthographe est en outre confortée par l'existence parallèle, signalée par le même John Thomas, d'un *Last Note*, destiné à stigmatiser le dernier élève arrivant à l'école³. Un peu plus tard, le révérend Evan Jones (1840-1903) évoque également ce *Last Note* dans son histoire *John Jones yn yr Ysgol* (« John Jones à l'école »)⁴.

- Le *Welsh stick* (« bâton gallois ») est un autre nom relativement populaire, puisqu'il est cité à cinq reprises, en 1847 dans les *Blue Books*, puis au milieu du XIX^e siècle, dans les

¹ *Ibid.*

² Cité par Edward Glynne Millward, *op. cit.*, p. 184 : “Y *Welshnot* – neu yn briodol y *Welsh Note* – oedd un o anhebgorion yr ysgol”.

³ Cité par Edward Glynne Millward, *ibid.*, p. 184.

⁴ Cité par Edward Glynne Millward, *ibid.*, p. 185.

années 1860 et enfin en 1871. Dans trois cas il est spécifié qu'il est porté autour du cou grâce à une ficelle, dans un cas il est fourré dans la bouche, et rien n'est spécifié dans le quatrième cas. On trouve exactement la même pratique du bout de bois suspendu au cou des récalcitrants linguistiques en Bretagne comme au Sénégal, avec toutes sortes de types de morceaux de bois.

- On note par ailleurs que parmi ces *sticks*, l'un est entaillé, selon le récit du révérend David Davies (1849-1926) : « Il s'agissait d'un bâton avec des encoches, qui portait l'étrange emblème W.N. »¹. L'objet rappelle le *tally stick* en usage en Irlande, où l'on gravait une marque à chaque fois que l'enfant parlait gaélique, ainsi que nous l'avons vu plus haut. Il se peut donc qu'une certaine porosité ait existé par-dessus la mer d'Irlande au XIX^e siècle et que les méthodes aient été copiées d'un côté à l'autre.
- Une dernière appellation assez sibylline apparaît dans l'un des tweets mentionnant des grands-parents nés dans les années 1890 : le *Welsh (k)not*. Le rajout du « k » donne un sens différent au mot *not*, même s'il se prononce de la même manière : *knot* signifie en effet « nœud », et fait peut-être écho à une pratique citée par Evan Jones au milieu du XIX^e siècle : « Dans une note précieuse, il est dit que "le *Welsh Not* était parfois un mouchoir de poche avec un nœud"²».

Signalons enfin un autre nom cité dans *The Welsh Academy Encyclopaedia of Wales*³, le *Welsh cwmstom* (« la coutume galloise »), dont il est écrit qu'il pouvait aussi être une plaque d'ardoise (*a piece of slate*), également suspendue au cou des élèves.

3.2.3.2.3.2. Les sanctions

Les sanctions telles que décrites dans les différents articles sont quant à elles essentiellement des punitions corporelles et, plus précisément, comme dans les autres pays déjà étudiés, des coups de bâton ou de baguette, avec ou sans utilisation préalable du *Welsh Not*. Ces coups sont cités treize fois, dont quatre fois sur les doigts de la main, une fois sur les fesses, et le reste sans spécification.

L'outil utilisé pour administrer ces coups est parfois une *cansen* (bâton, baguette), mais le terme qui revient le plus souvent est *gwialen* (baguette). O. M. Edwards⁴ est plus précis quand il évoque une *gwialen fedw*, une baguette de bouleau. On imagine sans peine que ces tiges de bois flexibles étaient celles dont se servaient partout les instituteurs pour suivre les mots écrits sur le tableau noir et, à l'occasion, pour prodiguer des coups d'autant plus douloureux que les baguettes étaient fines et souples.

De façon plus anecdotique on trouve également des punitions plus ou moins équivalentes à notre « piquet » français : à l'école de Llanarmon Dyffryn Ceiriog « le fautif était obligé de rester debout pendant un certain temps sur une jambe dans un coin, avec le "bâton" dans la

¹ Cité par Edward Glynne Millward, *ibid.*, p. 187

² Cité par Edward Glynne Millward, *ibid.*, p. 185 : "Mewn nodyn gwerthfawr, dywedir mai 'cadach llogell â chwlmw arno' oedd y *Welsh Not* weithiau, a disgrifir *Last Not* yn weddol fanwl yng nghorff y stori".

³ John Davies, Nigel Jenkins, Menna Baines, Peredur Lynch (co-eds), *The Welsh Academy Encyclopaedia of Wales*, University of Wales Press, Cardiff, 2008, p. 942.

⁴ Owen M. Edwards, *op. cit.*, p. 30.

bouche »¹ ; le poète T. Gwynn Jones avait dû quant à lui se tenir debout sur un banc jusqu'à ce qu'il trouve un autre élève parlant gallois, ce qui ne le dispensa pas des coups de baguette sur la main !².

Enfin, il est fait mention deux fois de retenues après l'école (en 1866 à Ffestiniog³, et vers 1870 à Llansantffraid)⁴, et une fois de versets de la Bible à apprendre (au début du XX^e siècle à Llangernyw⁵).

Pour être complets, nous devons aussi préciser que dans le cas du *Welsh Not*, trois informateurs donnent un détail supplémentaire sur le nombre d'enfants punis : tous les élèves qui avaient porté l'objet dans la journée étaient frappés, le dernier détenteur à la fin des classes devant dénoncer celui qui lui avait repassé la plaque, et ainsi de suite jusqu'au premier, de telle sorte que personne n'y échappe. Cette procédure est également attestée en Écosse au tournant du XIX^e siècle, dans le récit de William MacKay, ainsi qu'en Bretagne où l'on trouve six descriptions de ce type au siècle suivant, par plusieurs anciens élèves scolarisés dans le Finistère, les Côtes d'Armor et le Morbihan.

3.2.3.2.3.3. Les conséquences sur les enfants

Face à cette violence scolaire, violence physique mais aussi violence psychologique inhérente à l'obligation de délation, les enfants réagissaient de diverses façons. Certains faisaient preuve de dévouement, voire d'abnégation vis-à-vis de leurs camarades, d'autres se rebellaient, et d'autres encore donnaient libre cours à une réelle férocité enfantine. Tous les témoignages qui suivent ont des équivalents en Bretagne, en Irlande ou en Afrique, qu'il s'agisse d'anecdotes mettant en exergue la solidarité entre élèves ou au contraire de techniques pour piéger les autres, voire d'épisodes de délation.

Au rang des élèves bienveillants, on trouve Martha Rhys y Siop, dans le récit de John Thomas *Arthur Llwyd y Felin*, qui s'appropriait le *Welsh Not* pour éviter que les plus petits ne soient punis. De même, O. M. Edwards dans *Clych Atgof*, s'enorgueillit de n'avoir jamais tenté de se débarrasser de l'objet en le repassant à un autre camarade, et avoir dû en conséquence subir des coups de baguette tous les jours :

« Je me suis demandé plusieurs fois : et si j'avais retiré la plaquette de mon cou et l'avais mise autour du cou de l'un d'entre eux ? J'ai remercié Dieu à genoux à maintes reprises de m'avoir préservé de cette amertume »⁶.

Enfin, dans un article publié dans *Welsh Outlook* en 1931, un témoin évoque sa mère qui n'était jamais punie grâce à « un cousin chevaleresque » qui s'arrangeait lui aussi pour récupérer le *Welsh Not* et protéger ainsi sa parente.

¹ *Cambrian News* du 11 avril 1879.

² T. Gwynn Jones, *op. cit.*, p. 11.

³ Vivian Parry Williams, *op. cit.* p.14.

⁴ Musée du *County Council* du Ceredigion, site consulté le 21 février 2020.

⁵ Sir Henry Jones (1852-1922), *Old Memories* (« Vieux souvenirs »).

⁶ O. M. Edwards, *op. cit.*, p. 17 : "*Bum yn meddwl llawer tro, -beth pe buaswn wedi tynnu'r to cyn oddi am fy ngwddf, ac wedi ei roddi am wddf un o'r rhain ? Bum yn diolch ar fy ngliniau i Dduw lawer adeg ei fod wedi cadw'r chwerwder hwnnw*".

Il arrivait que les enfants poussent plus loin ce refus du système et aillent jusqu'à s'insurger, comme le poète T. Gwynn Jones qui donna sans réfléchir plus avant un coup de pied au maître qui venait de le frapper sur les doigts, le faisant ainsi trébucher et tomber. Morgan J. Evans décrit quant à lui la façon dont un élève avait voulu détourner le système en ne faisant pas circuler le *Welsh Not*, mais celui qui espérait ainsi épargner les coups à ses camarades fut lui-même la cible de la répression, puisqu'il fut frappé une douzaine de fois. Un dernier exemple de résistance est celui publié dans un numéro du magazine *Llafar Gwlad*, où un élève, dans les années 1930, tient tête à un professeur en s'adressant à lui intentionnellement en gallois à trois reprises, risquant ainsi les foudres de l'enseignant.

Les épisodes de délation sont tout aussi nombreux, et Edward Glynne Millward affirme même que « l'un des premiers effets du système d'éducation était d'enseigner aux enfants à être sournois et menteurs »¹. Dès 1847, les inspecteurs de l'éducation auteurs des *Blue Books*, bien que fustigeant les Gallois en général et leur manque d'appétence pour l'anglais en particulier, avaient montré leur désapprobation à l'égard de la pratique du *Welsh Not*. Ils étaient même allés plus loin, estimant que :

« entre autres effets préjudiciables, il a été constaté que cette coutume conduit les enfants à se rendre furtivement jusqu'aux maisons de leurs camarades de classe afin de détecter ceux qui parlent gallois à leurs parents et de leur transférer leur propre punition »².

C'est dire si la pression était grande, et la peur du bâton telle qu'elle poussait les élèves à des comportements peu cordiaux. Cet acharnement de certains d'entre eux, qui allaient jusqu'à épier leurs condisciples dans leurs foyers, rappelle des témoignages de même type collectés en Irlande, en Bretagne et au Sénégal où, dans certaines écoles, les enfants étaient autorisés à poursuivre leurs camarades jusqu'à chez eux pour tenter de les piéger.

De son côté, John Thomas met en parallèle le subterfuge de Martha Rhys y Siop et l'attitude d'autres enfants, beaucoup moins courageux :

« Certains de ceux qui avaient [le *Welsh Not*] faisaient le tour sournoisement pour inciter les uns et les autres à parler gallois - et il était rare de ne pas réussir à trouver un élève inconscient du piège - et ils lui tendaient le *Welsh Note* juste après l'avoir eux-mêmes reçu. »³

Cette technique consistant à pousser les autres enfants à parler dans leur langue maternelle est très répandue et on la retrouve très régulièrement ailleurs en Europe et en Afrique.

Quelques décennies plus tard, O. M. Edwards détaille sur de longues pages ce qu'il a dû subir de la part de ses petits camarades. Outre le fait qu'ils le poussaient à bout jusqu'à ce qu'il

¹ Edward Glynne Millward, *op. cit.*, p. 189 : "un o effeithiau cyntaf y gyfundrefn addysg oedd dysgu'r plant i fod yn llechgwn ac yn gelwyddgwn".

² *Reports of the Commissioners of Inquiry into the state of Education in Wales, Londres, 1847*, volume III, p. 19 : "Among other injurious effects, this custom has been found to lead children to visit stealthily the houses of their school-fellows for the purpose of detecting those who speak Welsh to their parents, and transferring to them the punishment due to themselves".

³ Cité par Edward Glynne Millward, *op. cit.*, p. 184 : "Byddai ambell un wedi iddo ei gael yn myned oddiamgylch yn gyfrwys gan demtio hwn a'r llall i siarad Cymraeg, ac nid yn aml y methid a chael rhywun diniwed i'r fagl, ac yn union ar ol ei gael estynid iddo y *Welsh Note*".

parle gallois, ils lui tendaient également des pièges, comme dans cet épisode où ils avaient placé une épingle sur la chaise d'un des élèves, et l'avaient ensuite dénoncé comme étant le fauteur de trouble :

« Le discours de la maîtresse touchait à sa fin (...) et j'ai entendu un mot que j'ai compris, le mot "épingle". En l'entendant, je me suis vite tourné pour regarder la maîtresse d'école. Son regard était posé sur moi, mais je ne savais pas pourquoi. Une question a été posée, et il y a eu un silence absolu pendant un moment. Puis vint la voix de ce garçon, qui donnait la réponse à la question : « Ab Owen ». En entendant mon nom, je me suis tourné plein d'inquiétude en direction de la baguette. Bien que je ne sache rien et que je sois complètement innocent, j'imaginai bien que cette baguette et moi serions bientôt plus proches. Je n'ai pas pu sauver mon cas, parce qu'on m'avait condamné en anglais »¹.

Ne pas être en mesure de parler anglais générerait donc des punitions de deux manières : d'une part parce que le gallois était interdit, et d'autre part parce que l'on ne pouvait se défendre en cas de fausse accusation.

Il va sans dire que de telles pratiques n'étaient pas sans affecter les enfants, et là encore les états d'âme d'O. M. Edwards étaient sans doute partagés par beaucoup de petits Gallois. Dès le début de son ouvrage, l'auteur établit ainsi que :

« Avant d'aller à l'école, il n'y avait aucun enfant plus heureux que moi dans les collines et les montagnes du Pays de Galles »².

Mais sa scolarité primaire le marque à vie et l'on sent l'amertume sourdre dans ces quelques phrases :

« ces années qui auraient dû être les plus heureuses de ma vie, - les années d'ouverture de l'esprit et de découverte de choses merveilleuses, - (...) ces années ont été les plus amères de ma vie. Vieux système maudit, je suis reconnaissant de me souvenir qu'il y a de l'espoir pour moi de voir le moment où je pourrai danser sur ta tombe »³.

Nous ne pouvons clore cet alinéa sans mentionner que les enfants n'étaient pas les seuls à souffrir de l'interdiction de parler leur langue, certains enseignants étaient semble-t-il également très mal à l'aise avec la consigne. Dans *Gyda'r Blynyddoedd* (« Avec les années »), le pasteur Edward Tegla Davies (1880-1967), met l'accent sur la terreur que l'interdit pouvait susciter, tant chez les instituteurs que parmi les enfants : « Chaque enseignant pensait que

¹ Owen M. Edwards, *op. cit.*, p. 21 : "Yr oedd pregeth yr ysgolfeistres yn tynnu at y terfyn (...) a chlywais un gair ddeallais, sef pin. Wrth glywed y gair, troais yn sydyn i edrych ar yr ysgolfeistres. Yr oedd ei llygad arnaf, ond ni wyddwn pam. Gofynnwyd cwestiwn, a bu distawrwydd perffaith am eiliad. Yna daeth llais y bachgen hwnnw, yn cyhoeddi mewn ateb i'r cwestiwn, -'Ab Owen.' Wrth glywed f'enw, troais yn anesmwyth yng nghyfeiriad y wialen. Er fy mod yn anwybodus ac yn hollol ddiniwed, yr oedd rhyw feddwl ynnof y byddai'r wialen honno a minnau'n agosach at ein gilydd cyn hir. Ni fedrwn achub fy ngham, oherwydd condemnwyd fi yn Saesneg".

² Owen M. Edwards, *op. cit.*, p. 9 : "Cyn mynd i'r ysgol nid oedd blentyn hapusach na mi yn unlle ar fryniau a mynyddoedd Cymru".

³ Owen M. Edwards, *ibid.*, p. 18 : "gwnaeth flynyddoedd ddylasant fod yn flynyddoedd dedwyddaf fy mywyd, -blynyddoedd agor y meddwl a dangos rhyfeddodau iddo,- gwnaeth y blynyddoedd hyn i mi yn chwerwaf rhai. Hen gyfundrefn felldigedig, diolchaf wrth gofio fod gobaith i mi weled amser y caf ddawnsio ar dy fedd".

ce serait la fin du monde s'il prononçait un mot de gallois avec un collègue ou un enfant »¹. Et Edward Glynne Millward conclut : « Le système d'éducation a produit une génération qui pensait que pour le bien des enfants la langue galloise devait être abolie dans les écoles »².

3.2.3.2.4. Bilan des pratiques

Pour conclure cette section sur l'interdit linguistique à l'école au pays de Galles, rappelons encore que le nombre restreint de témoignages et le fait qu'ils sont en majorité anciens ou indirects ne nous permet pas de mesurer l'ampleur du recours au *Welsh Not*. Si son existence ne fait aucun doute, il n'est pas possible de délimiter précisément son usage dans le temps et dans l'espace : nous ne pouvons établir une date de démarrage et une date de fin, ni déterminer dans quelles écoles et quels districts on y a eu recours. Des historiens tels que John Davies ou Robert Smith s'accordent à dire qu'il est probable que la pratique n'a pas été généralisée³. De fait, si elle avait été présente dans la plupart des établissements, elle aurait sans doute été consignée plus souvent dans les registres scolaires et même dans les *Blue Books*. Il est en outre très probable que les usages, au pays de Galles comme en Bretagne, en Irlande ou en Écosse, aient beaucoup varié d'une école à l'autre, et même d'un maître à l'autre, de telle sorte qu'aucune généralisation n'est possible.

Cela étant, que le recours au *Welsh Not* ait été très répandu ou pas, il n'en demeure pas moins que la langue galloise n'a été que peu présente dans l'enseignement, à quelques exceptions près (écoles itinérantes et écoles du dimanche) jusqu'au XX^e siècle et qu'au contraire beaucoup d'efforts ont été déployés pour l'en exclure, y compris dans les zones où la majorité de la population la parlait, à des périodes où beaucoup étaient encore monolingues. L'objectif était de faire que « les locuteurs de gallois embrassent la culture anglophone »⁴ et partout cette volonté de substitution linguistique et culturelle se traduisait sur le terrain par des méthodes coercitives et humiliantes qui ont marqué tous ceux qui ont écrit à ce sujet.

Pourtant, plusieurs historiens contemporains estiment qu'il n'y a pas eu véritablement de volonté des autorités anglaises d'éradiquer la langue galloise. On ne trouve rien de cet ordre dans les textes, malgré le mépris assumé des inspecteurs et de différents commentateurs de l'époque. Le *Welsh Not* est totalement absent des réglementations et des circulaires, et l'on ne peut accuser le Département de l'Éducation de l'avoir promu⁵. Plus généralement, selon Robert Smith,

¹ Cité par Edward Glynne Millward, *op. cit.*, p. 189 : “*Teimlai pob athro ac athrawes y byddai'r byd ar ben arno pe torrai air o Gymraeg â chyd-athro neu â phlentyn*”.

² Edward Glynne Millward, *ibid.*, p. 189 : “*Cododd y gyfundrefn addysg genhedlaeth a gredai mai er lles y plant y dylid dileu'r Gymraeg yn yr ysgolion*”.

³ Cf John Davies, *op. cit.* p.443, et Robert Smith, *Schools, Politics and Society : Elementary Education in Wales, 1870-1902*, University of Wales Press, Cardiff, 1999, p. 183.

⁴ Robert Smith, “Elementary Education and the Welsh Language, 1870–1902”, in Geraint Jenkins, *The Welsh Language and Its Social Domains, 1801-1911*, The Social History of the Welsh Language, University of Wales Press, Cardiff, 2000, p. 491 : “*the emphasis remained on the desirability that Welsh speakers should embrace the English-speaking culture*”.

⁵ Robert Smith, *Schools, Politics and Society : Elementary Education in Wales, 1870-1902*, University of Wales Press, Cardiff, 1999, p. 183 : “*Certainly, its use was never the result of any policy of the Education Department*”.

« le pays de Galles n'a rien connu qui ressemble aux efforts déterminés déployés ailleurs pour éradiquer les langues minorisées, par exemple par le gouvernement norvégien vis-à-vis des langues sami et finnoise, ou par les Français vis-à-vis du breton ou du gascon »¹.

Geraint Jenkins est sur la même ligne quand il affirme que l'État n'a pas « activement cherché à éradiquer la langue galloise » contrairement à l'Irlande, où « la conquête politique et la suppression de la langue irlandaise étaient inextricablement liées »². Cela étant, Robert Smith tempère quand il écrit que, même si le « Welsh Not » n'était pas une pratique généralisée au pays de Galles,

« la mentalité qui le sous-tendait exerçait une influence continue sur les enseignants et les responsables pédagogiques, instillant systématiquement dans les écoles une atmosphère où le gallois était peu considéré et rarement encouragé. »³

3.2.3.3. Des langues de valeur inégale

Au pays de Galles comme dans les autres territoires déjà examinés, on observe qu'une hiérarchie des langues se met en place, la langue dominante, ici l'anglais, bénéficiant de tout le prestige, alors que le gallois, comme le breton, est discrédité.

3.2.3.3.1. Une langue galloise disqualifiée

Tout comme les Bretons, les Irlandais ou les Écossais, les Gallois ont longtemps été considérés comme des arriérés incultes et indigents. Ici également, la langue était une ligne de fracture, qui plaçait d'un côté des classes populaires infériorisées et stigmatisées, et de l'autre les classes dominantes de langue anglaise :

« La valorisation inégale de chacune des langues aboutit dès le XVIII^e siècle à une double trame qui organise les représentations de la situation linguistique : une trame économique et sociale, qui oppose richesse et éducation associées à l'anglais, à pauvreté et ignorance associée au gallois, et une trame religieuse qui oppose l'anglicanisme associé à l'anglais à des groupes variés de dissidences associées au gallois »⁴

L'écrivain Glaslyn (1831-1909) raconte d'ailleurs dans ses *Atgofion bore oes* (« Souvenirs e jeunesse ») que lorsqu'il était à l'école, dans les années 1840 au nord-ouest du Pays de Galles,

¹ Robert Smith, "Elementary Education and the Welsh Language, 1870–1902", in Geraint Jenkins, *The Welsh Language and Its Social Domains, 1801-1911*, The Social History of the Welsh Language, University of Wales Press, Cardiff, 2000, p. 490 : "Wales did not witness anything resembling the determined efforts to eradicate lesser-used languages elsewhere for instance, by the Norwegian government in relation to the Sami and Finnish languages, or by the French in relation to Breton and Gascon".

² Geraint Jenkins, *op. cit.*, 2000, p. 63 : "actively sought to eradicate the Welsh language. In Ireland, political conquest and the suppression of the Irish language were inextricably connected".

³ Robert Smith, *op. cit.*, 1999, p.183 : "The Welsh Not may not have been a prevalent feature of Welsh schools, but the mentality which underpinned it was a continuing influence on teachers and educational leaders, and this ensured that the atmosphere of the school was one in which Welsh was little regarded and seldom encouraged."

⁴ Andrée Tabouret-Keller, *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance, (1840-1940)*, Lambert Lucas, Limoges, 2011, p. 21.

tous les enfants étaient monolingues mais ils n'étaient pas autorisés à parler gallois. Il décrit ainsi le livre d'orthographe qui leur servait de support pour apprendre l'anglais :

« Il y avait une page sur laquelle étaient dessinées des personnes de différentes nations, un Anglais, un Gallois, un Ecossais, etc. L'Anglais et le Gallois étaient présentés côte à côte – l'Anglais avec un air majestueux et princier, et le Gallois un vieux nain gris à côté, sa tête disparaissant presque entre ses épaules bossues, et il est probable qu'on avait fait ce dessin dans le but d'inculquer aux enfants le respect envers l'un et le mépris envers l'autre. »¹

Les élèves étaient en outre éduqués à montrer beaucoup de déférence envers toute personne ne parlant pas gallois. L'auteur Watcyn Wyn, au milieu du XIX^e siècle, se remémore en particulier la femme de l'instituteur, une pure anglophone : « je me souviens bien que les enfants la dévisageaient, et l'admiraient, lui rendant hommage parce qu'elle était Anglaise »². De même, Henry Morris-Jones, à la fin du XIX^e, évoque un ancien officier de l'armée qui inspirait plus que du respect : « Quelques-uns des enfants enlevaient leur chapeau devant cet homme "car il ne parlait pas gallois" »³.

Mais, la pièce maîtresse sur ce thème de l'image des Gallois est assurément les *Blue books*, publiés en 1847 par les trois inspecteurs anglais dépêchés dans les écoles du Pays de Galles pour établir un rapport circonstancié sur la vie scolaire⁴. Les pages des trois volumes de ce compte-rendu regorgent de descriptions et d'appréciations sur la vie des habitants, généralement peu glorieuses. Les Gallois sont en effet comparés à des animaux⁵, vivant dans des étables⁶ et pratiquant une sexualité bestiale⁷. Ils sont aussi qualifiés de primitifs ignorants en proie à la superstition⁸, et pratiquant en outre « l'ivresse, le blasphème, l'indécence, les vices sexuels et l'illégalité »⁹.

Ajoutons à cette perception extrêmement négative le fait qu'être gallois était alors synonyme de pauvreté, comme on le voit dans cette liste de tournures recensées par Gwyneth Tyson Roberts :

¹ « Yr oedd un ddalen yn cynnwys darlunia o bobl o wahanol genedloedd, megis Sais, Cymro, Yscotyn, etc., ac yr oedd y Sais a'r Cymro wedi eu cyfleu ochr yn ochr – y Sais a golwg fawreddog a thywysogaidd arno, a'r Cymro yn gorach henllwyd wrth ei ochr a'i ben yn suddo bron o'r golwg rhwng ei ysgwyddau mingyrnog, a thebygol fod y darlun wedi ei wneyd gyda'r amcan o feithrin yn y plant barch tuag y naill a dirmyg tuag at y llall ». Cité par Edward Glynne Millward, *Cenedl o Bobl Ddewrion – Agweddiâu ar Lenyddiaeth Oes Victoria*, p. 185.

² Edward Glynne Millward, *Cenedl o Bobl Ddewrion – Agweddiâu ar Lenyddiaeth Oes Victoria*, Gomer Press, Llandysul, 1991, p. 187 : "yr wyf yn cofio yn dda fod y plant yn llygadu arni, ac yn edrych i fyny ati, ac yn talu gwarogaeth neillduol iddi am ei bod yn Saesnes".

³ Edward Glynne Millward, *op. cit.*, p. 187 : "Byddai rhai o'r plant yn tynnu eu hetiau i'r gwr hwn "for he spoke no Welsh".

⁴ *Reports of the Commissioners of Inquiry into the state of Education in Wales, London, 1847. Intégralement accessible en ligne sur le site de la Bibliothèque Nationale du pays de Galles : <https://www.library.wales/discover/digital-gallery/printed-material/the-blue-books-of-1847>. Consulté le 26 février 2019.*

⁵ *Ibid.*, Volume III, App. 52.

⁶ *Ibid.*, Volume III, App. 133.

⁷ *Ibid.*, Volume II, pp. 21 et 275.

⁸ *Ibid.*, Volume II, pp. 51, 64 etc.

⁹ *Ibid.*, Volume II, p. 62 : "The morals of the population congregated at and near Brynmaur and Beaufort are deplorably low. Drunkenness, blasphemy, indecency, sexual vices, and lawlessness, widely prevail there".

« utiliser un "peigne gallois" était une expression courante pour se peigner les cheveux avec les doigts ; faire "un tapis gallois" consistait à teindre un sol en briques avec des motifs imitant le dessin d'un vrai tapis ; et un "violon gallois" ou un "étréinte de Gallois" était la démangeaison causée par des poux. »¹

Quant à la langue, l'inspecteur Symons la considère comme un redoutable obstacle à tout avancement de la population :

« la langue galloise est un grand handicap pour le pays de Galles et une barrière multiple au progrès moral et à la prospérité commerciale de son peuple. On ne peut surestimer ses effets pervers. (...) Elle coupe les gens des interactions qui contribueraient à faire avancer leur civilisation et interdit à leur esprit l'accès à l'amélioration des connaissances »².

L'inspecteur Lingen dresse également un tableau saisissant des classes populaires, faisant porter à la langue galloise la responsabilité de leur supposée inaptitude à s'élever socialement :

« Mon district présente le phénomène d'une langue particulière isolant la masse de la partie supérieure de la société. (...) Que ce soit à la campagne ou parmi les fours d'usine, le Gallois ne se trouve jamais au sommet de l'échelle sociale (...). A la campagne, les agriculteurs sont de très petits exploitants, qui ne se distinguent nullement des ouvriers en intelligence ni en capital. Dans les usines, l'ouvrier gallois ne trouve jamais son chemin jusqu'au bureau. Il ne devient jamais commis ou agent. (...) Dans sa nouvelle maison comme dans son ancienne maison, sa langue le maintient sous les écoutes, car c'est une langue dans laquelle il ne peut ni acquérir ni communiquer les informations nécessaires. C'est une langue de l'agriculture à l'ancienne, de la théologie et de la vie rustique simple, alors que tout le monde qui l'entoure est anglais. (...) On le laisse vivre dans un sous-monde qui lui est propre, et la marche de la société passe tellement au-dessus de sa tête qu'il n'est jamais entendu »³.

¹ Gwyneth Tyson Roberts, *The Language of the Blue Books. The Perfect instrument of empire*, University of Wales Press, Cardiff, 1998, p. 13: "to use a « Welsh comb » was a common phrase for combing one's hair with one(s) fingers ; to make « a Welsh carpet » was to stain a brick floor with patterns which imitated the design of a real carpet ; and a « Welsh fiddle » or a « Welshman's hug » was the itching caused by lice."

² *Ibid.*, Volume II, p. 66 : "The Welsh language is a vast drawback to Wales, and a manifold barrier to the moral progress and commercial prosperity of its people. It is not easy to over-estimate its evil effects. (...) It dissevers the people from intercourse which would help advance their civilization, and bars the access of improving knowledge to their minds."

³ *Ibid.*, Volume I, pp. 2-3 : "My district exhibits the phenomenon of a peculiar language isolating the mass from the upper portion of society. (...) Whether in the country, or among the furnaces, the Welsh element is never found at the top of the social scale (...). In the country, the farmers are very small holders, in intelligence and capital nowise distinguished from labourers. In the works, the Welsh workman never finds his way into the office. He never becomes either clerk or agent (...) Equally in his new, as in his old, home, his language keeps him under the hatches, being one in which he can neither acquire nor communicate the necessary information. It is a language of old-fashioned agriculture, of theology, and of simple rustic life, while all the world about him is English. (...) He is left to live in an under-world of his own, and the march of society goes so completely over his head that he is never heard."

Citons enfin le député commanditaire de l'enquête, William Williams, un Gallois qui, comme beaucoup de ceux qui avaient quitté leur terre d'origine ou exerçaient le pouvoir, était convaincu que le gallois devait être remplacé par l'anglais, éminemment supérieur¹.

Ces déclarations sur le barrage que représenterait la langue galloise à l'amélioration du niveau de vie de ses locuteurs jalonnent les trois volumes des *Blue Books*, et c'est avec stupéfaction que toute une population y découvre une terrible description d'eux-mêmes, où l'on affirme que tout ce qui constitue leur « identité distincte – et tout particulièrement leur langue – [est] irrémédiablement inférieur, arriéré et barbare, et devrait être rejeté comme objets de honte et de culpabilité. »²

Le constat est d'autant plus déstabilisant que les témoignages consignés émanent non seulement des inspecteurs, mais aussi pour partie de Gallois, pasteurs anglicans, députés, et même de différentes personnes au bas de l'échelle sociale, comme ce petit paysan qui, selon Lingen, « préférerait payer deux fois plus cher un maître anglais qui ne saurait pas le gallois »³. C'est dire combien, au pays de Galles comme en Bretagne ou en Irlande, beaucoup avaient profondément intériorisé le sentiment d'infériorité et de déclassement de leur propre culture et de leur langue maternelle.

L'épisode des *Blue Books*, largement analysé et commenté, aura ainsi durablement marqué les esprits, car « il a aiguisé et approfondi incommensurablement les images négatives qui étaient déjà courantes, et pendant des générations après sa publication, ces images ont persisté et coloré les perceptions du public. »⁴

3.2.3.3.2. Anglicisation et embrigadement

En contrepoint de ce discrédit jeté sur la langue galloise et sur ceux qui la parlent, la langue anglaise tient bien entendu le rôle de langue supérieure, et son imposition pouvait aller jusqu'à l'obsession, touchant jusqu'aux noms de personnes et de lieux.

Par exemple, Robert Ellys Jones, après avoir raconté les punitions subies au début du XX^e siècle pour avoir parlé gallois à l'école de Llangernyw, relate avec une pointe d'humour que les enfants devaient aussi prononcer tous les noms propres à l'anglaise, sous peine de coups de baquette : le village de Llangernyw devenait ainsi « Llan-GY-NIW », le « y » du milieu » étant très allongé, et son propre nom, Robert, articulé « Robat » par les galloisants⁵, devenait « RAWBUT », à prononcer « comme si vous étiez de la famille de Mme Thatcher »⁶.

¹ Gareth Elwyn Jones, *op. cit.*, p. 432.

² Gwyneth Tyson Roberts, *op. cit.*, p. 238: "(...) a separate identity – most notably their language – were irredeemably inferior, backward, and barbaric, and should be discarded as objects of shame and guilt."

³ *Reports of the Commissioners of Inquiry into the state of Education in Wales, London, 1847, Volume I, p. 32* : "he would sooner pay twice as much to an English master who knew no Welsh."

⁴ Gwyneth Tyson Roberts, *op. cit.*, pp. 238-239 : "The 1847 Report did not create a new negative image of what it meant to be Welsh, but it sharpened and deepened immeasurably the negative images that were already current, and for generations after its publication, these images persisted, and coloured public perceptions."

⁵ La lettre "r" est roulée sur le bout de la langue en gallois (comme en espagnol), et se prononce donc très différemment du « r » anglais.

⁶ Robert E. Jones, "Y Welsh Not yn Llangerniw", in *Llafar gwlad*, n° 17, 1990 : "Llan-GY-NIW, gan ddal yn hir ar yr 'y' yn y canol". "Ceiswch ei ynganu fel petaech yn perthyn i Mrs Thatcher".

Mais l'aspect le plus patent de l'embrigadement auquel étaient soumis les élèves était la manière dont on leur faisait chanter des chansons patriotiques. Dans la revue *Rhamant bro*, consacrée à l'histoire de la région de Ffestiniog dans le nord-ouest du pays, Vivian Parry retrouve au sein des registres scolaires le récit d'une journée d'inspection de l'école en 1886. Les enfants durent chanter une heure durant pour les inspecteurs, et le maître choisit pour cela

« des chansons qui témoigneraient sûrement de sa fidélité à l'*establishment* britannique, comme c'était le cas dans la plupart des écoles galloises de l'époque (...). *Rule Britannia*¹ et l'hymne national (...) *God Save the Queen*² en tête de liste »³.

Dans son ouvrage de 1978 consacré au centenaire de l'école d'Arfon, *'Rhen Sgŵl*, (« Le vieux prof »)⁴, Geraint Jones fournit de façon plus détaillée un exemple du même type remontant à peu près à la même période. Il reprend lui aussi des commentaires consignés dans les registres scolaires :

« À cette époque, l'une des principales fonctions du chant à l'école était d'instiller dans l'esprit d'enfants innocents une conscience de la loyauté britannique et de conditionner ces petits esprits à abandonner leur propre tradition. La plupart des chansons de ce maudit bonhomme qui détestait les Gallois étaient des chansons patriotiques anglaises, des chansons telles que "Hurrah hurrah for England"⁵ (1884), "Rule Britannia" (1885), "Old England's heart"⁶ (1887), "Victoria V.V." (1887), "The Union Jack"⁷ (1888) et "Let English boys their duty do"⁸ (...). En 1895, on trouve une mauvaise habitude à l'école : terminer les séances quotidiennes du matin et de l'après-midi par "God Save the Queen" »⁹.

La formation patriotique ne s'arrêtait pas aux chansons, des exercices militaires tels que des marches cadencées étaient également de rigueur :

« Beaucoup d'entre eux étaient des préparatifs pour les fêtes impériales telles que le "Jour de l'Empire", les jours de couronnement et les jubilé royaux, lorsque l'on vénérât

¹ « Gouverne, Bretagne »

² « Dieu sauve la reine », hymne national anglais.

³ Vivian Parry Williams, "Adroddiad y Llyfrau Gleison 1847, a'r 'Welsh Not' yn ardal Ffestiniog", in *Rhamant bro*, n° 27, 2008, p. 14 : "Cafwyd blas ar ddewis yr ysgolfeistr o ganeuon a fyddent yn sicr o ddangos teyrngarwch tuag at y sefydliad Prydeinig, fel mewn y mwyafrif o ysgolion Cymru'r cyfnod, yn y llyfr log ar y 18fed o Fai 1886. *Rule Britannia* a'r anthem genedlaethol (...) *God Save the Queen* oedd ar frig y rhestr".

⁴ Geraint Jones, *'Rhen Sgŵl*, Llyfrau Bro'r Eifl, 1978, cité par Myrddin ap Dafydd, "Y Welsh Not ar waith o hyd", in *Llafar Gwlad*, n° 79, 2003, p. 18.

⁵ « Hourra hourra pour l'Angleterre ».

⁶ « Cœur de la vieille Angleterre ».

⁷ « Le drapeau de l'Union ».

⁸ « Laissez les garçons anglais faire leur devoir ».

⁹ "Yn y cyfnod yma, un o brif swyddogaethau canu yr ysgol oedd creu ymwybodaeth o deyrngarwch Prydeinig ym meddyliau'r plant diniwed a chyflyru'r meddyliau bach hynny i ymwrthod â'u tradoddiad. Caneuon gwladgarol Seisnig oedd y rhelyw o ganeuon y dyngaswr anghymreig, caneuon fel 'Hurrah hurrah for England' (1884), 'Rule Britannia' (1885), 'Old England's heart' (1887), 'Victoria V.V.' (1887), 'The Union Jack' (1888) a 'Let English Boys their duty do'. (...) Ym 1895 cafwyd habit drwg yn yr ysgol – sef terfynu sesiwn y bore a sesiwn y pnawn yn dyddiol â 'God Save the Queen'".

l'Union Jack et que Victoria était mise en avant avec ses "drapeaux rouges, blancs et bleus". »¹

L'intention était donc bien ici de transformer les jeunes Gallois en bons petits Anglais, aptes et prêts à servir la Couronne en toutes circonstances.

Finalement, si l'on compare les faits en Bretagne, en Irlande, en Écosse et au pays de Galles, on constate que les pratiques coercitives visant à imposer, via les écoles, ici le français, là l'anglais, n'ont pas eu la même portée ni la même durée partout. Elles se sont éteintes plus tôt en Écosse et au pays de Galles, des dispositions légales ayant favorisé l'entrée du gaélique et du gallois dans les écoles dès la fin du XIX^e et le début du XX^e siècle. Les sanctions infligées à ceux qui parlaient leur langue maternelle ont alors rapidement décliné, même si elles ont perduré encore quelques décennies dans certaines zones et dans certains établissements.

En Irlande, la situation se présente différemment : des pratiques bien plus brutales y avaient été mises en œuvre, tant dans les familles que dans les écoles, pour en exclure la langue, que beaucoup avaient par ailleurs rejetée dès le XIX^e siècle afin de sortir de la misère ; puis la constitution de l'État indépendant en 1922 a provoqué rapidement un changement radical, avec la décision en 1937 de désigner l'irlandais comme première langue officielle du pays, un cas unique parmi les nations celtiques.

En Bretagne, pendant ce temps, le « symbole » était en usage et, à l'inverse du pays de Galles ou de l'Écosse, l'école obligatoire rendait l'imposition du français plus stricte encore, avec l'adoption de la méthode directe jusqu'aux années 1925. Les pratiques coercitives, avec ou sans objet discriminant, y étaient toujours extrêmement présentes dans l'entre-deux-guerres et elles ont perduré jusqu'aux années 1950, voire 1960, soit plusieurs décennies après les pays celtiques de la zone anglophone.

Il est une constante cependant dans tous les territoires celtiques. Tout comme les Romains considéraient que les peuples qu'ils soumettaient étaient des « barbares », les Français et les Anglais ont de longue date affiché une volonté de façonner les populations annexées selon leurs propres modèles. L'obsession de « civiliser » ceux qui sont jugés arriérés, voire sauvages, est présente dans de nombreux textes et déclarations, tant en France qu'outre-Manche, où il s'agissait de convertir Écossais, Irlandais et Gallois à l'*Englishness* (« anglitude »)². En Bretagne et dans les autres pays celtiques, les classes populaires finissent ainsi par intégrer cette image dégradée d'eux-mêmes et de leur langue. Le processus est partout similaire : des populations méprisées et stigmatisées à coups de descriptions hostiles, des langues discréditées et jugées inférieures, et finalement la nécessité d'adopter la langue dominante pour survivre.

¹ *"Paratoad oedd llawer o'r rhain at wylliau ymerodrol megis 'Empire Day' dyddiau coroni a jiwbiliau brenhinol, pryd yr addolid yr Union Jack ac y rhoddid lle amlwg i Fictoria a'i "red, white and blue buntings".*

² Nicholas Wolf, *An Irish-speaking island State religion community and the linguistic landscape 1770-1870*, University of Wisconsin Press, Madison, USA, 2014, p. 115.

3.2.4. La langue des signes au Royaume-Uni

Nous avons déjà signalé l'interdiction de la langue des signes en France et, de même, nous ne pouvons clore ce chapitre consacré à l'imposition de la langue anglaise sans évoquer les pratiques à l'égard des sourds outre-Manche.

Le chercheur partiellement sourd Paddy Ladd présente ainsi plusieurs témoignages¹ qu'il a collectés auprès de personnes scolarisées dans des établissements appliquant l'oralisme, entre 1945 et 1960. Il précise que ces récits pourraient aussi bien s'appliquer à la période 1880-1945², et qu'il en existe bien d'autres, exposés dans divers ouvrages. En voici quelques exemples.

Un homme nommé Barry donne une description très visuelle des nonnes qui encadraient les enfants dans son école :

« Elles venaient à grands pas vers vous, marchaient droit sur nous, nous forçant à trébucher en arrière, prononçant des mots, crachant comme elles le font (...) ! Te poussaient, te tordaient l'oreille, parfois tu ne savais même pas ce que tu étais censé avoir fait. »³

Il liste également les châtiments corporels et autres sanctions qui leur étaient infligées quand ils signaient :

« Bâton sur main, fesses, claquement de poignet sur jambes – les nonnes étaient vraiment douées pour ça ! -, sur cuisses... envoyé en "prison", bonnet d'âne, pas autorisé à sortir, perte de privilèges comme les soirées - cela signifiait beaucoup à cause de la nourriture là-bas ! »⁴

Gefilte, une femme âgée d'environ 25 ans, dont la mère était également sourde, relate ses premières heures à l'école, où seule l'oralité était tolérée :

« Enseignant a dit : "nom ? d'où ?" tout en langage oral. Est venu à moi, j'ai épilé mon nom en signes... oh oh – Boum ! Enseignant m'a soulevée du sol, m'a tenue suspendue devant la classe et a dit : "Qu'est-ce que c'est que ça ? C'est un singe !" J'étais là à me demander ce qui se passait. Professeur a dit : "Dehors !" . . . Le reste de la classe est simplement resté assis là, tremblant. »⁵

Une autre, Peggy, évoque quant à elle l'envie irrépressible d'échanger par signes à la cantine, et la privation de repas qui en découlait :

¹ Paddy Ladd, *Understanding Deaf Culture - In Search of Deafhood*, Multilingual Matters, Bristol, 2003.

² Paddy Ladd, *op. cit.*, p. 297.

³ *Ibid.*, p. 303 : "They would come striding towards you, walking right at us, forcing us to stumble backwards, mouthing out words, spitting as they did so (...) ! Poking you, twisting your ear, sometimes you didn't even know what you supposed to have done."

NB: les traductions respectent la version anglaise, avec l'absence d'articles définis etc.

⁴ *Ibid.*, p. 304 : « Cane on hand, buttocks, flick-of-wrist smack on legs – the nuns were really skilled at that one! – hams . . . sent to 'prison', dunce cap, not allowed out, loss of privileges like evening parties – that meant a lot because of the food there!"

⁵ *Ibid.*, p. 303: "Teacher said, 'name? where from?' all in speech. Came to me, I fingerspelt my name . . . oh oh – Boom! Teacher picked me right up off the ground, held me dangling in front of the class and said 'What's that? That's a monkey!' I just stood there wondering what was happening. Teacher said 'Out' . . . The rest of the class just sat there trembling."

« Dans salle à manger, surprise en train de signer, sommée de quitter la pièce ou de m'asseoir face au mur – pas de nourriture. Mais c'était tellement difficile de ne pas signer, là-bas ! (...) Tout le monde remuait les mains, signant par petits gestes, utilisant un peu de langage corporel, ou d'expressions du visage, puis s'arrêtaient soudainement, regardaient autour et s'assuraient de ne pas avoir été vus, puis de nouveau quelques petits signes. Situation impossible. »¹

Elle relate aussi sa consternation quand on force un enfant à lire à voix haute, alors qu'il est incapable de parler :

« Je me souviens d'un garçon, "Um Deaf" [complètement sourd], absolument aucun mouvement de lèvres, et en classe, nous devons lire pour nous-mêmes dans un livre (...), et professeur vérifie que nous lisons en nous regardant prononcer ces mots. Et bien sûr, ce garçon ne pouvait rien produire, bien sûr. Je me souviens avoir pensé "Pourquoi le lui faire ? Pourquoi lui faire subir ça ?" Et tous nos visages semblables à la pierre ne prenaient vie que pour nos propres histoires signées. »²

De fait, les autres informateurs décrivent aussi des enfants trop sourds pour comprendre ce qu'ils étaient censés faire, et une certaine Ursula ajoute que ceux-là étaient punis en fin de semaine car ils ne pouvaient pas être notés sur leur élocution. Martha, une femme au milieu de la cinquantaine, mentionne quant à elle des enfermements dans la cave à charbon. Enfin, l'un des témoins déclare qu'ils étaient encouragés à se dénoncer les uns les autres quand ils voyaient l'un de leurs camarades signer dans l'établissement³.

Quelques exemples supplémentaires apparaissent dans un film documentaire réalisé en 2011 par Louis Neethling, *History of deaf education*⁴, qui donne la parole à des personnes sourdes ayant connu les sanctions pour avoir signé à l'école, entre la fin des années 1950 et les années 1970. Internes, ils logeaient sur place et avaient interdiction de communiquer en langue des signes dans la cour de récréation et le dortoir, mais le faisaient secrètement. David Lean, scolarisé à Nutfield, au sud de Londres, de 1958 à 1962, rapporte que quand il était attrapé, il devait copier des lignes pendant plus d'une heure : « Je ne dois pas signer, je dois parler »⁵. Et David Dulle, qui a quant à lui fréquenté la Royal School for the Deaf, à Manchester, de 1968 à 1981, raconte :

« Il y avait six lits dans le dortoir. Quand l'enseignant était parti, on s'asseyait pour signer entre nous. La première fois que j'ai été attrapé, j'ai juste été grondé. Mais quand j'ai été attrapé de nouveau, ils m'ont fabriqué un vêtement, en fait une camisole de force. J'étais

¹ *Ibid.*, p. 304: "In dining room, caught signing, told to leave the room or to sit facing the wall – no food. But it was so hard not to sign in there! (...) Everybody would bring their hands up and down, signing tiny little bits, using bits of body language, of face expressions, then stop suddenly, look round and make sure you hadn't been seen, then more little bits. Impossible situation."

² *Ibid.*, pp. 304-305: "I remember one boy, 'Um Deaf' [completely Deaf], absolutely no lip patterns at all, and in class we'd have to be reading to ourselves from a book (...) and teacher check we reading by watching us mouth those words. And of course that boy had nothing to produce of course. I remember thinking 'Why make him? Why make him go through this?' And all our faces like stone, would only come alive for our own signed stories."

³ *Ibid.*, p. 304.

⁴ Louis Neethling, *History of deaf education*, production BSL Zone, 2011.

⁵ "I must not sign, I must talk".

attaché et je ne pouvais pas bouger les bras. J'étais attaché par en-dessous. Et plus tard dans la nuit, quand j'ai voulu aller aux toilettes, eh bien je n'ai pas pu. »¹

Les intervenants soulignent enfin que ces méthodes étaient tout à fait contreproductives, car au lieu d'intégrer les enfants au monde extérieur, elles les bloquaient et les ralentissaient dans leurs apprentissages.

Signalons pour terminer que, dans les écoles pour sourds comme dans les établissements où étaient scolarisés des locuteurs de langues régionales, les pratiques étaient diverses et dépendaient des enseignants et des encadrants : certains fermaient les yeux quand les enfants signaient s'ils le faisaient en dehors de la classe, quand d'autres se montraient intolérants². Mais les punitions telles que celles listées ci-dessus étaient la norme, et « des récits de ce type pourraient remplir un livre entier »³.

Finalement, on constate que les personnes s'exprimant en langue des signes étaient aussi durement traitées au Royaume-Uni qu'en France. On ne retrouve certes pas dans les récits repris ci-dessus l'écrêteau que l'on se repasse de l'un à l'autre, sur le même principe que le « symbole », mais les punitions sont similaires. Le principe est également le même, hérité de l'idéologie qui avait prévalu au congrès de Milan : il fallait empêcher les sourds de s'exprimer par signes, un mode de communication jugé primitif, voire simiesque, et les contraindre à se civiliser en apprenant à oraliser.

3.2.5. L'imposition de l'anglais ailleurs dans l'empire britannique : l'Afrique

L'exploration des pratiques mises en place par la Couronne pour imposer la langue anglaise à toutes les nations des îles britanniques et aux personnes sourdes a été possible car les données étaient accessibles et suffisamment nombreuses. Il n'en est pas de même pour le reste de l'Empire, où les sources sont plus réduites. Nous allons cependant en faire un bref tour d'horizon afin de tenter de déterminer si l'approche a été la même dans ces autres territoires et si les autorités britanniques ont également cherché à y imposer la langue anglaise.

Mes sollicitations répétées auprès de plusieurs linguistes et sociolinguistes indiens n'ont débouché sur rien de similaire à ce qu'ont été le *tally stick* en Irlande ou le *Welsh Not* au Pays de Galles, et il n'y a guère qu'en Afrique anglophone que j'ai trouvé quelques rares cas.

3.2.5.1. Quelques exemples en Afrique : Kenya et Gambie

Bien que les Anglais aient annexés une bonne partie de l'Afrique, les témoignages concernant d'éventuelles pratiques scolaires destinées à imposer leur langue aux élèves sont rares. Sur

¹ "There were six beds in this dormitory. Once the teacher had left, we would sit up, to sign to each other. I was told off the first time I was caught, but after being caught again, they made this garment, a straight jacket, effectively. I was strapped down, and couldn't move my arms. It was tied beneath me. And later in the night, when I wanted to go to the toilet, well, I couldn't."

² Paddy Ladd, *op. cit.*, p. 305.

³ *Ibid.*, p. 304.

l'ensemble du continent, je dispose de trois exemples, dans des contextes très différents, l'un en Gambie (Afrique de l'Ouest) et les deux autres au Kenya (Afrique de l'Est).

En Gambie, tout d'abord, Momodou Sarr décrit un épisode de son passage par l'école qui est très semblable à ce que nous avons déjà décrit en Afrique francophone, dans un ouvrage publié en 2009¹ :

« Le "symbole" faisait référence à plusieurs objets utilisés pour empêcher les enfants de mon école primaire en Gambie de parler notre langue à l'école. Les enseignants nous faisaient porter soit un crâne de vache morte, soit une chaîne de petites boîtes de lait vides enfilés ensemble pour former un collier, s'ils nous surprenaient à parler dans notre langue maternelle à partir du moment où la cloche de l'école avait sonné, et jusqu'à la fin de la journée de classe. Nous parlions presque tous le dialecte majoritaire, le mandingue. La langue d'enseignement à l'école était l'anglais. Dès que nous avons franchi la frontière invisible entre l'école, le village et la communauté, nous parlions anglais. Le "symbole" vous rendait visible au reste des élèves. Cela vous isolait également de vos amis, et pis encore, cela vous enlevait votre dignité et votre estime de vous-même. Une fois que vous assumiez le fardeau de porter le "symbole", vous deveniez le chasseur, tapi dans les coins, espérant attraper quelqu'un qui parlerait dans le dialecte local. Les traqués savaient que le chasseur se cachait dans les coins, criant des noms pendant la récréation dans l'espoir d'attraper des camarades par surprise. Les traqués savaient aussi que le chasseur se cachait dans les toilettes, assis sur la cuvette pour éviter d'être détecté. »²

Le protagoniste ne donne pas sa date de naissance, de telle sorte que nous ne connaissons pas la période des faits, mais nous pouvons néanmoins supposer qu'il ne s'agit pas d'un témoignage extrêmement ancien, étant donné la référence à la cuvette des toilettes.

On note bien également que le terme employé pour désigner l'objet est le « symbole », ce qui donne à penser que la pratique est copiée sur un pays francophone. Il s'agit très probablement du Sénégal, puisque la Gambie y est littéralement enchâssée et que les communications entre les deux pays sont très importantes. Nous avons d'ailleurs vu dans la partie de cette thèse consacrée à l'étude de terrain que l'un des témoins interrogés était un étudiant Sénégalais, scolarisé auparavant dans une école française en Gambie, où le « symbole » était un os de mouton porté autour du cou. Le crâne de vache et le collier de boîtes de conserve, cités ici par Momodou Sarr, sont également des objets très courants au Sénégal.

¹ Linda Christensen, *Teaching for Joy and Justice*, Rethinking Schools, Milwaukee, USA, 2009, p. 225.

² "The 'Symbol' referred to several objects used to stop children at my elementary school in The Gambia from speaking our language at school. The teachers made us wear either a dead cow skull or a chain of empty little milk cans stringed together to form a necklace if they caught us speaking in our home language from the moment the school bell rang to the end of the school day. Almost all of us spoke the majority dialect, Mandinka. The language of instruction at school was English. As soon as we crossed the invisible boundary between school, village and community, we spoke English. The "Symbol" made you visible to the rest of the student body. It also isolated you from your friends, and worst of all, it took away your dignity and self-esteem. Once you assume the burden of wearing the "Symbol", you become the hunter, lurking in corners hoping to catch someone speaking in the local dialect. The hunted knew that the hunter hid in corners, yelling out names during recess hoping to catch fellow students by surprise. The hunted also knew that the hunter hid in the bathroom, sitting on top of the toilet bowl to avoid detection."

Les deux autres témoignages, au Kenya, ont trait à des périodes plus anciennes, au début des années 1950. Wangari Maathai, née en 1940 et prix Nobel de la paix en 2004 pour son action contre la déforestation dans son pays, est une biologiste issue d'une famille de modestes fermiers de l'ethnie Kikuyu, au centre du pays, à qui il a été permis de faire des études et de sortir ainsi de sa condition. Elle raconte dans son autobiographie¹ comment, après avoir été à l'école primaire dans son village d'Ithite, elle poursuit son cursus dans un établissement confessionnel, l'école Sainte-Cecilia, à Limuru, non loin de Nairobi, à partir de 1951 :

« À cette époque, l'anglais était devenu la langue officielle de communication et d'enseignement dans les écoles kenyanes. Ceux d'entre nous qui aspiraient à progresser dans les études savaient que bien apprendre l'anglais était essentiel. De nombreuses écoles insistaient pour que les étudiants parlent anglais à tout moment, même pendant les vacances.

Une pratique courante pour s'assurer que les élèves maintiennent la pression les uns sur les autres consistait à ordonner que ceux qui utilisaient une langue autre que l'anglais portent un bouton appelé "monitor". Des phrases en anglais telles que "Je suis stupide, j'ai été surpris en train de parler ma langue maternelle" étaient parfois inscrites dessus. À la fin de la journée, l'élève qui se retrouvait avec le bouton recevait une punition, telle que couper l'herbe, balayer ou effectuer des tâches de jardinage. Mais la plus grande punition était la gêne que vous ressentiez parce que vous aviez parlé dans votre langue maternelle. »²

Wangari Maathai décrit là en tous points ce que nous avons déjà observé dans l'Hexagone et en Afrique subsaharienne : le « bouton » mentionné rappelle celui mentionné en Alsace ou en Bretagne, les sanctions sont tout à fait classiques, y compris l'embarras de porter l'accessoire redouté, et l'on retrouve également l'incitation à parler la langue dominante en tous lieux, y compris en dehors de l'école. L'activiste kenyane poursuit en soulignant l'efficacité de la méthode :

« Sans surprise, aucun d'entre nous ne voulait être pris avec le *monitor* et par conséquent, nous parlions anglais depuis le moment où nous quittions l'église le matin jusqu'à ce que nous ayons dit nos dernières prières le soir. C'était remarquable étant donné que tout le monde à Sainte-Cécile n'avait parlé que le kikuyu jusque-là. Mais le système fonctionnait bien pour la promotion de l'anglais : même lorsque nous rentrions chez nous ou rencontrions les enfants de l'école du village, nous avions tendance à parler anglais. »³

¹ Wangari Muta Maaathai, *Unbowed : a memoir* (« Insoumise: une autobiographie », Alfred A. Kopf, New York, 2006.

² Wangari Muta Maaathai, *op. cit.*, pp. 59-60 : "By this time, English had become the official language of communication and instruction in Kenyan schools. Those of us who aspired to progress in our studies knew that learning English well was essential. Many schools emphasized that students must speak English at all times, even during the holidays.

A common practice to ensure that students kept pressure on one another was to require those students who were found using a language other than English to wear a button known as a "monitor". It was sometimes inscribed with phrases in English such as "I am stupid, I was caught speaking my mother tongue." At the end of the day, however ended up with the button received a punishment, such as cutting grass, sweeping, or doing work in the garden. But the greater punishment was the embarrassment you felt because you (p. 60) had talked in your mother tongue."

³ Wangari Muta Maaathai, *op. cit.*, p. 60 : "Not surprisingly, none of us wanted to be caught with the monitor and as a result we spoke English from the time we left church in the morning until we said our

Elle ne manque pas de décrire également les conséquences de cette méthode d'enseignement sur la transmission de sa propre langue, qu'elles et ses semblables avaient disqualifiée et rejetée à cause de ce qu'ils avaient traversé à l'école :

« Des années plus tard, lorsque nous sommes devenus membres de l'élite kenyane, nous préférons parler anglais entre nous, à nos enfants et à ceux de notre classe sociale. Alors que la méthode du *monitor* nous a aidés à apprendre l'anglais, elle nous a également inculqué le sentiment que nos langues locales étaient inférieures et insignifiantes. »¹

L'auteur pointe enfin la portée profonde de cette infériorisation :

« Aujourd'hui comme alors, cela continue à la banalisation de tout ce qui est africain et jette les bases d'un sentiment plus profond de doute de soi et d'un complexe d'infériorité. »²

Signalons aussi qu'elle écrit que « l'utilisation du *monitor* se poursuit encore aujourd'hui dans les écoles kenyanes pour garantir que les élèves n'utilisent que l'anglais ». Le texte a été publié en 2006, et il ne m'a pas été possible de vérifier que la pratique est encore en vigueur à ce jour.

Né en 1938, l'écrivain kényan Ngugi wa Thiong'o est un contemporain de Wangari Maathai, également de l'ethnie kikuyu. Il évoque la rupture entre ses premières années de scolarité, et celles qui ont suivi les événements de 1952 :

« J'allai d'abord à Kamaandura, une école tenue par les missionnaires, puis à l'école de Maanguuu, tenue par des nationalistes de l'Association des écoles kikuyu indépendantes. L'enseignement était encore en kikuyu et la première fois qu'on me félicita pour mon écriture, ce fut à propos d'une composition en kikuyu. Pendant quatre ans, la langue que j'ai apprise à l'école continua d'être la langue de ma communauté paysanne de Limuru. Après la déclaration de l'état d'urgence en 1952, toutes les écoles tenues par des patriotes nationalistes furent saisies par le régime colonial et placées sous la coupe de Bureaux de l'enseignement gérés par des Anglais. L'anglais devint ma langue à l'école. Au Kenya, il devint plus qu'une langue : il devint *la* langue, devant laquelle toutes les autres durent s'incliner révérencieusement. »³

final prayers at night. This was remarkable given that everyone in St. Cecilia's had spoken only Kikuyu until then. But the system worked in promoting English: Even when we went home or met children from school in the village, we tended to speak English."

¹ Wangari Muta Maaathai, *op. cit.*, p. 60 : "Years later, when we became part of the Kenyan elite, we preferred to speak in English to one another, our children, and those in our social class. While the monitor approach helped us learn English, it also instilled in us a sense that our local languages were inferior and insignificant. The reality is that mother tongues are extremely important as vehicles of communication and carriers of culture, knowledge, wisdom, and history. When they are maligned, and educated people are encouraged to look down them, people are robbed of a vital part of their heritage. I am very glad I did not lose my desire or ability to speak Kikuyu, because this helped ensure that a gap did not open between my parents and me, as it has for some of our children for whom education became synonymous with Westernization."

² Wangari Muta Maaathai, *op. cit.*, p. 60 : "The use of the monitor continues even today in Kenyan schools to ensure that students use only English. Now, as then, this continues to the trivialization of anything African and lays the foundation for a deeper sense of self-doubt and an inferiority complex."

³ Ngugi wa Thiong'o, *Décoloniser l'esprit (Decolonising the mind)*, 1986), traduction de l'anglais (Kenya) par Sylvain Prudhomme, Paris, La Fabrique, 2011, pp. 31-32.

L'état d'urgence dont il fait état est celui qui a suivi l'insurrection des *Mau Mau*, des rebelles kikuyu, contre la puissance coloniale. Le conflit dure une bonne partie de la décennie 1950 et se solde par plus de 100 000 morts, entre les combats et les massacres, sans compter 300 000 personnes supplémentaires internées dans des camps¹. Il semble donc que cette violence ait été accompagnée d'une politique de substitution linguistique, conçue comme une sorte de « rééducation » visant à tuer dans l'œuf toute idée de rébellion en anglicisant les enfants kikuyu. Wangari Maathai écrit d'ailleurs à ce sujet :

« J'avais été suffisamment endoctrinée pour croire que les Mau Mau étaient les terroristes et que les autres essayaient de restaurer l'ordre. »²

Le pouvoir britannique paraît avoir adopté alors une approche assimilatrice inusuelle aux colonies, qui s'apparente à l'option française. De fait, les pratiques scolaires que décrit ensuite Ngugi wa Thiong'o sont bien celles que nous avons décrites à maintes reprises :

« A partir de ce moment, être surpris à parler kikuyu à proximité de l'école devint une épreuve affreusement humiliante. Le coupable était puni – trois à cinq coups de canne sur les fesses nues – et on le forçait à porter autour du cou une pancarte "JE SUIS STUPIDE" ou "JE SUIS UN ÂNE". Parfois on lui réclamait une amende démesurée. Et comment les instituteurs s'y prenaient-ils pour repérer les coupables ? Ils donnaient le matin un bouton à un élève et chargeaient l'enfant de le remettre au premier camarade qui dirait un mot dans sa langue maternelle. L'élève qui avait entre les mains le bouton à la fin de la journée dénonçait le camarade qui le lui avait donné, lequel dénonçait à son tour l'enfant qui avait eu le bouton avant lui, et de fil en aiguille tous les coupables de la journée étaient nommés. Belle façon d'enseigner aux enfants la délation et de les inciter de bonne heure à trahir leurs proches et leur communauté ! »³

3.2.5.2. Indirect rule vs assimilation

A ces exceptions près, il semble que la Couronne anglaise soit généralement restée fidèle au principe de l'*indirect rule* (« administration indirecte ») qui caractérise son mode d'administration des colonies et protectorats. C'est-à-dire que les structures traditionnelles sont maintenues et que les Britanniques règnent en s'appuyant sur les autorités en place avant leur arrivée. Ainsi, ils assurent leur pouvoir sans avoir à financer une forte présence coloniale, et évitent d'éventuels conflits directs avec les autochtones. Ils n'interfèrent donc que peu dans les aspects de la vie locale qui ne les touchent pas spécifiquement, et ne cherchent nullement à imposer un changement linguistique au sein des populations.

Cette approche contraste avec celle de la France qui, à l'inverse, se prétend assimilatrice, puisque la République revendique une mission de civilisation. Louis Vignon, déjà amplement cité, louait d'ailleurs la position anglaise, qu'il jugeait bien plus pertinente. Après avoir insisté sur le danger de voir des « indigènes » trop éduqués se retourner contre les colons, il décrit

¹ Caroline Elkins, *Imperial Reckoning : The Untold Story of Britain's Gulag in Kenya*, Henri Holt and Company, New York, 2006.

² Wangari Maathai, *op. cit.*, p. 63 : "I had been sufficiently indoctrinated to believe that the Mau Mau were the terror group and that everyone else was trying to restore order".

³ Ngugi wa Thiong'o, *op. cit.*, pp. 31-32.

la façon dont les Britanniques ont finalement concilié la satisfaction de leurs besoins (grâce à un enseignement des masses largement en langue maternelle) sans mettre en péril leur domination (en évitant de trop instruire en anglais) :

« L'élite, ils jugent toujours qu'ils sont obligés de lui donner une instruction mi-secondaire, mi-supérieure et ne s'y refusent pas, se préoccupant seulement de la donner, appropriée. Pour la masse, au contraire, ils sont venus à cette opinion, différant ici de nous, qu'il importe au plus haut point de l'entretenir dans sa mentalité, dans ses modes de vie toutes les fois que cela est possible, c'est-à-dire que le contact avec les Blancs n'existe pas, n'est point nécessaire. »¹

Dans les faits, les différences entre les pratiques de la Couronne anglaise et celles de la République française ne sont pas toujours si flagrantes. Les positions des uns et des autres ne sont en effet pas aussi tranchées et surtout elles diffèrent largement selon les territoires conquis ou annexés, les statuts (colonies ou protectorats), les époques et les contextes. Vignon illustre par exemple son analyse par une description de la politique scolaire britannique en Inde, qui se caractérise par une forte présence des langues autochtones :

« C'est ainsi qu'aux Indes, dans les « Provinces Centrales », des écoles de « demi-temps » ont été ouvertes (« demi-temps », car les enfants sont nécessaires à leurs parents), où les langues indigènes sont seules employées, où l'enseignement de la lecture, de l'écriture, du calcul est habilement marié avec l'enseignement pastoral et agricole. Tout ceci se traduit dans les dialectes du pays ; et comme, suivant les régions, les enfants parlent plusieurs dialectes, on a fait des livres nécessaires en ces dialectes. »²

Or nous avons vu précédemment que les autorités coloniales françaises ont également opté pour un système éducatif largement en langues locales en Indochine, et qu'elles ont fait une place substantielle à la langue arabe à certaines périodes, dans les écoles d'Afrique du Nord. Sur le terrain, les stratégies n'étaient donc pas toujours si dissemblables.

Si l'on considère, par ailleurs, les options des uns et des autres au sein des territoires annexés en Europe, c'est-à-dire les différents pays celtiques d'une part, et les régions françaises d'autre part, on constate que, là encore, les approches sont assez similaires, et qu'elles sont assimilatrices : en Irlande, en Écosse et au pays de Galles (au XIX^e siècle), tout comme en Bretagne, au Pays basque ou en Occitanie (aux XIX^e et XX^e siècles), les seules langues tolérées dans les établissements scolaires sont en règle générale celles de l'État central. Il est donc intéressant de noter que les deux empires peuvent admettre, voire favoriser, les langues autochtones dans les écoles des colonies lointaines, mais que l'enseignement doit se faire uniquement en anglais ou en français dans les territoires plus proches.

L'historien Nicholas Wolf établit ainsi une comparaison entre les pratiques en Irlande et aux Indes, où la question de la langue a été « l'un des piliers de la consolidation coloniale du pouvoir à partir du milieu du XVIII^e siècle ». L'administration anglaise était en effet favorable au recours aux langues locales dans les écoles du sous-continent, à des fins très

¹ Louis Vignon, *Un programme de politique coloniale : les questions indigènes*, Librairie Plon, Paris, 1919, pp. 481-482.

² *Ibid.*

pragmatiques : l'éducation en sanskrit, en persan, en arabe, en ourdou et en hindi étaient promues, afin de former des personnels capables de servir d'intermédiaires entre les colons et les différents peuples indiens. Et Wolf souligne que, à l'inverse, la Couronne n'a jamais jugé que la langue gaélique était d'une quelconque utilité dans sa gestion des affaires irlandaises¹.

C'est en Afrique subsaharienne que l'on trouve quelques différences entre les approches des deux empires. Vignon dépeint cette fois une implantation britannique binaire, qui distingue une éducation en langues locales en milieu rural et une instruction en anglais, mais limitée, dans les villes :

« (...) en Afrique, et notamment en Nigeria, un "nouveau plan d'éducation indigène en harmonie avec la vie nationale du peuple" (...) a été adopté en 1909. Il a deux parties. Dans les villes on enseigne la langue anglaise, mais seulement à un nombre très restreint d'élèves, à une élite choisie destinée à procurer à l'administration et au commerce les auxiliaires dont ils ont besoin ; ainsi évite-t-on soigneusement de former un surplus de déclassés inutiles et dangereux. Dans les campagnes, des livres élémentaires, composés et imprimés en haoussa, avec caractères latins (car on a souci de ne pas propager la langue arabe), sont seuls mis entre les mains des écoliers. »²

Et le professeur de l'École coloniale résume ainsi :

« les Anglais, en Afrique, se gardent de gaspiller leur langue, mais distribuent l'enseignement dans les divers dialectes indigènes, écrivent de petits livres en ces dialectes. »³

Considérons à présent les territoires sous domination française : la pratique y est similaire dans les villes, et tout particulièrement dans les quatre communes de Saint-Louis, Gorée, Rufisque et Dakar, où l'on se rapproche le plus de l'intention annoncée d'assimiler les populations « indigènes », étant entendu qu'il s'agit en réalité, tout comme dans les colonies britanniques, d'une assimilation en trompe-l'œil qui ne concerne qu'une petite élite et non pas l'ensemble de la population.

Pour ce qui est des zones situées en dehors des centres urbains, en revanche, les méthodes divergent : dans les colonies françaises, l'école est en grande partie publique, et lorsque les établissements sont gérés par des congrégations, tous sont tenus de se conformer aux directives de l'administration, qui ordonne que l'enseignement se fasse en français ; les Britanniques, en revanche, laissent les missionnaires exercer un quasi-monopole sur l'instruction des « indigènes »⁴, et l'on sait que le clergé est traditionnellement favorable à l'éducation en langues autochtones. Certains produisent même des ouvrages sur les langues et les us et coutumes des peuples avec lesquels ils vivent, comme le soulignait Vignon. Cette activité perdure d'ailleurs à ce jour, tout particulièrement au sein d'un organisme bien connu

¹ Nicholas Wolf, *An Irish-speaking island State religion community and the linguistic landscape 1770-1870*, University of Wisconsin Press, Madison, USA, 2014, p. 132.

² Louis Vignon, *op. cit.*, p. 482.

³ Louis Vignon, *op. cit.*, p. 502.

⁴ Denise Bouche, *L'Enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite ?* (Thèse), Tome I, Lille, 1975, pp. 3-5 ; Catherine Coquery-Vidrovitch, *L'Afrique noire, de 1800 à nos jours*, Paris, PUF, 2005, p. 1

des linguistes, le *Summer Institute of Linguistics* (SIL), créé en 1934 aux États-Unis et présent sur tous les continents, dont le but principal est l'évangélisation en langues locales à travers leur étude et la traduction de la Bible.

Toujours au titre des divergences, citons aussi, plus tardivement, le programme d'éducation de base lancé par l'UNESCO peu après sa création en 1946. Complémentaire de l'alphabétisation et destiné aux adultes, ce concept comprenait toutes sortes d'enseignements utiles pour améliorer l'existence des populations : santé, droit, gestion, compétences ménagères, etc. Un projet éducatif de ce type est ainsi expérimenté au Togo (qui comporte alors une partie britannique et une partie française), et en *Gold Coast* (Côte de l'Or, qui deviendra le Ghana). Les différentes matières sont partout, conformément aux principes de l'UNESCO, enseignées en langues autochtones, comme le confirme le procès-verbal d'une réunion de la Commission territoriale d'éducation de base, en 1953 :

« On a vu tout au long de ce rapport que cet aspect du problème n'a pas été négligé en Gold Coast. Il est intéressant de constater que dans ce domaine, les buts et les méthodes sont identiques aux nôtres. Nous poursuivons l'éducation de base – *stricto sensu* – en langue vernaculaire (...). »¹

Mais ce compte-rendu met également en relief les différences entre les deux approches en ce qui concerne l'alphabétisation, des enfants ou des adultes :

« Nos méthodes peuvent évidemment être rapprochées. Enseigner, enseigner la lecture et l'écriture, enseigner à des adultes, supposent des procédés comparables. Mais une différence capitale sépare l'alphabétisation de base en territoire français et anglais : en Afrique britannique, il s'agit d'alphabétisation en langue vernaculaire, en Afrique française, il s'agit d'éducation en langue française. Notre attitude respective est une conséquence logique de notre conception même de l'enseignement primaire, dont l'alphabétisation des adultes n'est après tout que la simplification et l'élargissement. »²

Dans les années 1950, peu de temps avant les indépendances, les Français conservent donc en Afrique subsaharienne leurs principes sur la langue unique de l'école dans les colonies africaines quand les Britanniques maintiennent l'alphabétisation en langue maternelle.

Ces quelques exemples contribuent à nous éclairer sur la rareté des témoignages à propos d'éventuelles méthodes coercitives pour imposer l'anglais dans les écoles de l'empire britannique d'outre-mer : il n'était pas question en Inde de sanctionner les enfants qui parlaient leur langue à l'école, puisqu'elle était le vecteur principal de l'enseignement, sauf dans certains établissements, réservés à une future élite anglophone. Quant à l'Afrique, il resterait à explorer les autres pays anglophones afin de déterminer dans quelle mesure ce que nous avons observé au Kenya chez les Kikuyu après la révolte des *Mau Mau* était une exception ou si les pratiques de ce type ont pu exister ailleurs sur le continent.

¹ Commission territoriale d'Éducation de Base, Procès-Verbal de la Réunion du 11 mai 1953, Archives Nationales du Sénégal, Sous-série O, O/664, Éducation de base : rapports de mission au Soudan, au Sénégal et en Mauritanie. 1951-1955.

² *Ibid.*

Conclusion

Il faut donc distinguer, au sein de l'empire britannique, deux parties distinctes :

- d'une part les pays celtiques, proches, où la Couronne a exercé jusqu'au début du XX^e siècle une politique d'assimilation à marche forcée, utilisant des méthodes parfois brutales, et ne prenant pas en compte les langues d'origine des habitants. Nous y avons bien retrouvé la technique héritée de l'enseignement du latin, à savoir le port du *signum*, devenu *capall bán*, *tally stick* ou *bata scór* en Irlande, *tessera* en Écosse, et *Welsh Not(e)* ou *Welsh stick* au Pays de Galles. Ces pratiques étant anciennes (attestées essentiellement au XIX^e siècle), les sources ne sont pas pléthoriques, mais une fois rassemblées et mises en lien d'un pays à l'autre elles permettent de dresser un tableau relativement précis des usages en vigueur.
- d'autre part les populations des colonies plus lointaines, qu'il ne s'agissait pas d'assimiler, et où l'on pratiquait souvent l'*Indirect rule*. Sur le plan de l'éducation, ceux qui bénéficiaient d'un accès à l'école étaient donc instruits majoritairement en langues locales, et seule une petite élite était scolarisée en anglais, pour répondre aux besoins de l'administration coloniale et assurer la bonne marche des affaires. Le recours à des méthodes coercitives de type « symbole » pour imposer l'anglais n'avait donc pas lieu d'être, sauf dans certains cas dont l'ampleur reste à déterminer.

La différence de traitement de la question linguistique de part et d'autre de l'empire tend à indiquer que les autorités britanniques estimaient que les Irlandais, les Écossais et les Gallois étaient pleinement assimilables parce que blancs, contrairement aux Indiens, aux Africains, etc., auxquels il convenait de ne pas donner un trop large accès à la culture occidentale. Ils rejoignent en cela les autorités françaises qui ont fait preuve d'un volontarisme sans faille pour imposer leur langue aux Bretons, aux Basques, aux Occitans, aux Alsaciens, aux Flamands, etc. afin de les intégrer pleinement dans un projet nationaliste dont ils tenaient à distance, en grande partie, les peuples des colonies, physiquement et culturellement trop différents.

3.3. L'imposition du japonais au Japon

En démarrant un travail sur le « symbole » à partir de la pratique bretonne, je ne m'attendais guère à dépasser les limites du « vieux continent » et des empires coloniaux. Pourtant, mes recherches m'ont conduite jusqu'au Japon et plus précisément à l'archipel des Ryukyu, dont l'île principale est Okinawa. Durant la première partie du XX^e siècle, et sans doute au-delà, les écoles y utilisaient un objet appelé *hōgen fuda*, qui rappelle le « symbole » breton, et surtout le *Welsh Not* gallois. L'enquête pour retrouver les origines de cette pratique à l'extrémité orientale de l'Asie m'amènera à examiner la façon dont le Japon a, en l'espace de quelques décennies, imposé une langue unique sur le principe « un État, une nation, une langue ». Ce faisant, nous découvrirons comment, dans un contexte a priori très éloigné de ceux étudiés jusqu'à présent, des politiques et des pratiques similaires sont mises en place afin d'établir la domination d'une classe ou d'un peuple sur un autre.

3.3.1. Contexte historique

Commençons par poser le décor, c'est-à-dire l'évolution historique qui permet de comprendre ce qui a amené le Japon à opter pour une politique volontariste de substitution linguistique à partir de la fin du XIX^e siècle.

3.3.1.1. Du Japon féodal à l'ère Meiji

Le Moyen Âge japonais démarre à l'ère Kamakura en 1198 et se termine à la fin de l'ère Edo en 1868. Durant les près de 700 ans que dure cette période, le Japon n'est pas un pays uni, mais un assemblage de clans, dirigés par des seigneurs féodaux qui s'affrontent régulièrement. L'empereur, quant à lui, a un rôle purement symbolique de gardien des traditions, le pouvoir étant détenu par un général nommé *shogun*, sorte de dictateur militaire.

La dernière partie de la période féodale, l'ère Edo, est une époque de transition, riche en événements : le *shogun* commence par développer une politique d'échanges commerciaux avec l'étranger, mais l'édit *Sakoku* y met un terme en 1635 et le pays rentre alors dans une phase d'isolement volontaire qui durera plus de deux siècles.

A partir du milieu du XIX^e siècle, les Américains, forts de leur suprématie militaire et économique, contraignent le pays à changer radicalement de politique : si les Japonais ne veulent pas subir le même sort que les Chinois face aux occidentaux¹ (défaites dans les guerres de l'opium, cession de Hong-Kong et de concessions sur les côtes, sac de Pékin etc.), ils devront sortir de leur isolement, ouvrir leurs portes au commerce et procéder à la modernisation de leur pays.

Le shogunat Tokugawa est alors renversé et l'ère Meiji s'ouvre en 1868, pour durer jusqu'en 1912. Le régime féodal est aboli et l'empereur rétabli dans l'ensemble de ses pouvoirs. Une

¹ Mary Goebel Noguchi, "Introduction : The Crumbling of a Myth", in Mary Goebel Noguchi et Sandra Fotos (Eds.), *Studies in Japanese bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon, Royaume-Uni, 2001, p. 5.

forme de monarchie constitutionnelle est établie, dotée d'un système parlementaire bicaméral en 1890, une configuration qui ne tardera guère à évoluer vers un régime centralisé, autoritaire et autocratique¹.

3.3.1.2. La restauration Meiji : transformation

Les profonds changements intervenus pendant l'ère Meiji peuvent être qualifiés de véritable révolution. Le Japon entier reconsidère en effet son rapport au reste du monde et passe, en l'espace d'une génération, d'un pays féodal fermé et isolé à un État-nation industrialisé². C'est ce basculement qui lui permettra de devenir une grande puissance mondiale, mais il ne se fera pas sans dommages collatéraux.

3.3.1.2.1. Les délégations en Europe et aux États-Unis

Rares sont les pays d'Asie qui ont su échapper à la domination occidentale à la fin du XIX^e siècle, et parmi eux le Japon le doit sans doute à sa capacité d'adaptation. Conscients de la supériorité militaire de leurs adversaires américains et européens, les dirigeants nippons choisissent d'étudier ceux qu'ils considéraient jusqu'alors comme des barbares³ et d'intégrer certains de leurs principes afin d'être en mesure de négocier d'égal à égal, plutôt que d'affronter des États à la technologie militaire très supérieure, une alternative ainsi présentée par Nobutaka Miura : « L'accès à la modernité des régions du monde non-occidentales devait passer par une des deux voies : soit par l'assimilation forcée *par* l'Occident, soit par l'assimilation volontaire à l'Occident »⁴

Dès les dernières années de l'ère Edo, en 1860, 1862 et 1863, des ambassades avaient été envoyées aux États-Unis et en Europe afin de renégocier des traités inéquitables. Malgré l'insuccès de ces premières missions, le gouvernement Meiji reprend la méthode et dépêche à son tour maintes délégations à l'étranger pour observer tous les aspects de la vie des États occidentaux : les institutions, l'organisation politique, militaire, économique, industrielle, les structures hospitalières, sociales, éducatives, scientifiques etc.

La plus célèbre de ces délégations est assurément la mission Iwakura : de décembre 1871 à septembre 1873, elle réunit plus de cent personnes (membres de l'oligarchie, responsables politiques, administrateurs, enseignants, étudiants etc.) qui partent en grande tournée dans douze pays occidentaux, au premier rang desquels figurent les États-Unis (205 jours de

¹ Nobutaka Miura, *Le modèle français trois fois écarté : un aperçu de la modernisation du Japon face à la modernité occidentale*, in Jean-François Graziani et Noriyuki Nishiyama (dir), *Le Japon, acteur de la francophonie – Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Éditions des archives contemporaines, Paris, 2016, p. 80.

Accessible en ligne : <http://sjdf.org/pdf/079-94-Miura.pdf>. Consulté le 3 mai 2019.

² Florian Coulmas, *Guardians of Language: Twenty Voices Through History*, Oxford University Press, Oxford, 2016, p. 173.

³ Cf le slogan *Sonnō jōi* des années 1850-1860 : 尊皇攘夷 / 尊王攘夷 (« Révéler l'empereur, expulser les barbares »).

⁴ Nobutaka Miura, *art. cit.*, pp. 82-83.

séjour), l'Angleterre (122 jours), la France (67 jours) et l'Allemagne (33 jours). Ils reviennent impressionnés par ce qu'ils ont découvert pendant 21 mois¹.

Parallèlement à ces missions, de nombreux professeurs et ingénieurs américains et européens sont invités à grands frais au Japon afin de transmettre leur science, alors que des centaines de jeunes Japonais sont envoyés étudier en Amérique et en Europe.

Le dessein des dirigeants de l'archipel est clair : ramener au pays autant de science, de technologie et de connaissances que possible, afin de rattraper rapidement l'Occident.

3.3.1.2.2. La transformation en un État-nation centralisé

Il s'agit pour le gouvernement de l'époque Meiji de faire du Japon « une nation unifiée et riche »², et pour cela le pays se lance dans un vaste programme de transformations politiques, économiques, sociales et culturelles. L'industrialisation est en marche, le chemin de fer progresse, l'électricité se répand et les villes se modernisent. Les avancées sont multiples et rapides dans tous les secteurs et le Japon, s'inspirant du modèle occidental, se dote d'« une économie capitaliste et une démocratie parlementaire »³.

Mais ce qui nous intéresse ici est d'un autre ordre : les choix politiques des hommes au pouvoir durant l'ère Meiji impacteront lourdement la situation linguistique du pays pendant les décennies suivantes, et jusqu'à ce jour.

L'archipel était jusqu'à la fin de l'ère Edo divisé en fiefs qui, bien que faisant allégeance au Shogun, étaient pratiquement autonomes. La révolution Meiji instaure un nouveau régime centralisé, supprimant tous les particularismes, sur le modèle de ce que les délégations ont pu voir en Europe, notamment en France. C'est d'ailleurs vers la France que le gouvernement japonais se tourne d'abord pour l'élaboration de son futur corpus juridique : Gustave Boissonade (1825-1910), professeur de la Faculté de droit de Paris, rédige ainsi le premier Code civil japonais, qui sera promulgué en 1890 mais jamais appliqué⁴. L'influence de l'Allemagne est en réalité plus grande, car bien que jouissant d'une grande estime auprès des élites japonaises, « la politique française les impressionnait par sa grande instabilité avec trois révolutions, une restauration et deux empires »⁵. De fait, la Constitution de Meiji promulguée en 1889 est inspirée par la constitution de l'empire allemand de Bismarck.

La centralisation ainsi mise en œuvre se double de l'exaltation d'un nationalisme exacerbé, qui s'appuiera notamment sur l'élaboration d'une langue nationale commune et unique. La France étant l'une des escales importantes des différentes délégations et l'un des pays d'accueil des étudiants japonais, on peut sans peine supposer qu'elle a pu servir de modèle sur ce point. Les uns et les autres ont en effet pu se familiariser avec ce concept de langue unique comme ciment national, tel que les autorités françaises l'avaient conçu depuis un siècle.

¹ *Ibid.*, p. 90.

² Mary Goebel Noguchi, *op. cit.*, p. 5.

³ Nobutaka Miura, *art. cit.*, p. 80.

⁴ Jean-Marie Thiébaud, *La Présence française au Japon, du XVI^e siècle à nos jours*, L'Harmattan, Paris, 2008, pp. 31-32.

⁵ Nobutaka Miura, *art. cit.*, p. 92.

Ayant par ailleurs visité des écoles et étudié différents systèmes éducatifs en France et au Royaume-Uni, il est également fort probable que ce qu'ils ont pu observer ici et là a contribué à l'élaboration de leur propre doctrine en matière d'instruction, notamment l'imposition de la langue de l'État central dans tous les établissements scolaires.

3.3.1.3. La restauration Meiji : expansion

Tout en se transformant de l'intérieur, le Japon se lance rapidement dans une politique d'expansion, qui démarre par l'annexion en 1869 de l'île de Hokkaido, suivie en 1879 des îles Ryukyu (sous protectorat japonais depuis 1609). Un peu plus tard, c'est au tour de Taiwan et de la Corée d'être conquises, respectivement en 1895 et 1910. Ces deux pays recouvreront leur liberté en 1945, contrairement aux archipels de Hokkaido et de Ryukyu qui demeurent à ce jour territoires japonais.

Les Aïnous sont historiquement présents sur un ensemble d'îles entre le nord du Japon et la côte est de la Russie : les Kouriles, Sakhaline et Ezo (l'actuelle Hokkaido). Sur cette dernière, ils sont progressivement repoussés vers le nord à partir du XV^e siècle, quand les Japonais commencent à s'implanter dans le sud-ouest. Les colons finissent par contrôler une bonne partie du territoire de l'île mais les Aïnous conservent néanmoins leur mode de vie, leurs traditions, leur culture et leur langue pendant encore quelques siècles¹.

La situation évolue plus radicalement dès le début de l'ère Meiji, quand les Japonais prennent le contrôle total et direct d'Ezo afin de freiner l'expansion russe dans cette zone d'Extrême-Orient. L'île devient ainsi partie intégrante du Japon en 1869, elle perd son nom traditionnel pour devenir Hokkaido², et une commission de colonisation est créée. En 1872, l'Ordonnance de régulation des terres (*Jisho kisoku*) déclare le nord du territoire inoccupé, malgré la présence de plus de 20 000 Aïnous³. Les Japonais arrivent alors en masse (ils sont déjà 600 000 en 1901) et prennent progressivement possession des terres au détriment des autochtones.

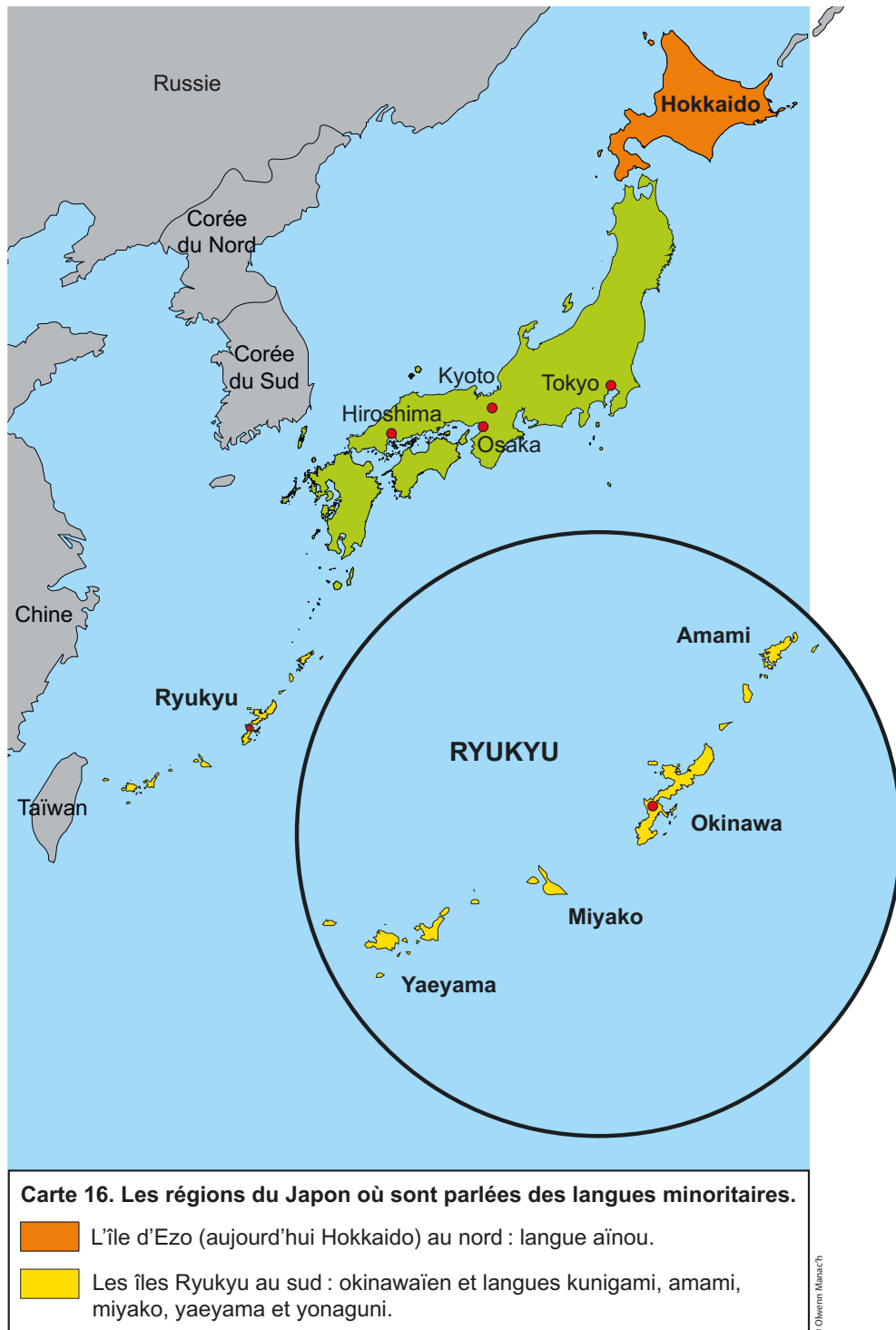
L'archipel des Ryukyu est quant à lui une longue chaîne de plus de 180 îles qui s'étendent sur 900 kilomètres au sud-ouest du Japon, presque jusqu'à Taiwan, et qui étaient autrefois réunies en un royaume indépendant.

Jusqu'au XII^e siècle, les populations de ces îles vivaient au sein de petites communautés isolées, parlant des dialectes distincts. Des luttes de pouvoir aboutissent finalement à l'unification de l'archipel et à la création d'un royaume unique en 1429, autonome mais néanmoins sous la suzeraineté de la Chine. La première dynastie du royaume prend pour capitale Shuri, au centre de l'île d'Okinawa, dont le dialecte deviendra vers la fin du XV^e siècle la *lingua franca* du pays.

¹ Fred E. Anderson et Masami Iwasaki-Goodman, "Language and Culture Revitalisation in a Hokkaido Ainu Community", in Mary Goebel Noguchi et Sandra Fotos (Eds.), *Studies in Japanese bilingualism, Multilingual Matters*, Clevedon, Royaume-Uni, 2001, p. 46.

² Littéralement « le chemin de la mer du Nord ».

³ Mary Goebel Noguchi, *art. cit.*, p. 6.



Les dynasties se succèdent, maintenant d'intenses relations commerciales avec la Chine, qui permettent à l'archipel de s'enrichir¹. Cette prospérité économique ne manque pas d'attiser les convoitises, et les Japonais se lancent dans des opérations de colonisation à partir de 1609, date à laquelle la partie nord du royaume est conquise par le clan Satsuma de Kyushu,

¹ Midori Osumi, « Language and identity in Okinawa today », in Mary Goebel Noguchi et Sandra Fotos (Eds.) *Studies in Japanese bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon, Royaume-Uni, 2001, p. 71.

l'île la plus au sud du Japon. Les Ryukyu sont alors soumises à de lourds impôts et de sévères restrictions pendant 250 ans, mais elles conservent néanmoins leur culture et leurs langues¹. Les ambitions expansionnistes du gouvernement japonais de l'ère Meiji auront raison de cette semi-liberté : en 1872 l'abolition du royaume de Ryukyu est annoncée à travers un décret simplement intitulé « Châtiment des Ryukyu » (*Ryūkyū Shobun*)². Le conflit qui suit prend fin en 1879, quand Sho Tai, le dernier roi, est exilé de force à Tokyo. L'archipel est alors divisé en deux : les îles d'Okinawa, Miyako et Yaeyama sont rassemblées pour devenir une simple préfecture du Japon, avec pour centre Okinawa, alors que le groupe d'îles Amami est annexé à la préfecture de l'île japonaise de Kyushu³.

La liberté culturelle et linguistique des Ryukyu est dès lors effacée par la volonté unificatrice du Japon. Les politiques linguistiques agressives du gouvernement signent le déclin des langues vernaculaires, et l'assimilation de la population passe, là aussi, par un important réseau d'écoles destinées à enseigner en premier lieu le japonais.

3.3.2. Contexte linguistique : l'avènement du *kokuogo*

Si le Japon donne aujourd'hui une image d'homogénéité ethnique, culturelle et linguistique, la réalité est plus nuancée : sur un territoire qui s'étale d'une latitude de 20° au sud à 45° au nord, il n'est en effet pas surprenant que l'on trouve des populations distinctes, parlant des langues différentes. Mais il est vrai que cette diversité linguistique a subi depuis la fin du XIX^e siècle des coups de boutoir si forts que les langues minoritaires encore en usage sont toutes en difficulté et n'ont que peu de visibilité. Nous tenterons ici de comprendre comment et selon quelle idéologie une langue dominante a pu être imposée à l'ensemble du pays au détriment d'autres langues vernaculaires.

3.3.2.1. État des lieux à l'ère Meiji (1868-1912)

Jusqu'à la période de sa modernisation, à partir de la fin du XIX^e siècle, une mosaïque de dialectes étaient parlés au sein d'un pays partagé en différents territoires féodaux. Ils constituaient probablement, au moins dans certaines régions, une forme de *continuum* linguistique où l'intercompréhension diminuait au fur et à mesure que les distances entre communautés augmentaient. Cette diversité n'était pas un obstacle dans un pays où les échanges ne dépassaient pas un périmètre généralement assez restreint, comme le souligne Nanette Twine :

« Les paysans, les pêcheurs et les ouvriers forestiers n'avaient aucun besoin d'un autre moyen de communication, puisque les déplacements étaient limités et les occasions de converser avec des locuteurs d'autres dialectes étaient peu nombreuses »⁴.

¹ Midori Osumi, *ibid.*

² Steve Rabson, *Assimilation policy in Okinawa: promotion, resistance and "reconstruction"*, occasional paper n°8, Japan Policy Research Institute, octobre 1996.

³ Mark Anderson, *Emergent Language Shift in Okinawa*, Thèse, University of Sidney, Australie, 2009, p. 30.

⁴ Nanette Twine, « *Standardizing written Japanese. A factor in modernization* », in *Monumenta Nipponica* 43, Japon, 1988, p. 435 : « (...) the primary function of language, that is communication. Farmers, fishermen, and forestry workers had no need of any other medium of communication, since

Patrick Heinrich en déduit qu' « il n'existait pas de langue nationale unifiée jusqu'à la modernisation du Japon puisqu'il n'y en avait pas l'utilité »¹.

Puis à l'ère Meiji, ainsi que nous l'avons vu plus haut, le pays se lance dans une série de conquêtes et prend possession en premier lieu de l'île de Hokkaido au nord en 1869, et des îles Ryukyu au sud en 1879. Le nombre de langues présentes sur le territoire augmente ainsi *de facto* : la langue aïnou, un isolat parlé par le peuple du même nom sur Hokkaido, était déjà en mauvaise posture au moment de l'annexion du fait de l'installation de dizaines de milliers de colons japonais qui avaient soumis la population locale à une assimilation forcée ; sur l'archipel des Ryukyu, en revanche, la très grande majorité de la population parlait uniquement l'une des six langues locales² (amami, okinawanais, yonaguni, etc.), appartenant à la famille japonique mais ayant divergé du japonais avant le VIII^e siècle³.

Le paysage était tout aussi divers en ce qui concerne l'écriture : jusqu'à l'ère Meiji, tout comme il n'y avait pas de langue orale unique, les formes écrites foisonnaient.

La plus ancienne, le *kanbun*, à base de caractères chinois classiques, était la seule en usage dans la bureaucratie féodale, la législation et l'enseignement. Cette situation n'est d'ailleurs pas sans rappeler le recours au latin dans les secteurs de la justice, de l'administration et de l'éducation dans une bonne partie de l'Europe jusqu'à la fin de l'époque médiévale.

Parallèlement à cette écriture calquée sur l'écriture chinoise, d'autres formes voient le jour dès le Moyen-Âge (*sōrōbun*, *wabun*, *wakankōbun* etc.), destinées à d'autres usages et également à base d'idéogrammes⁴. Alors que le *kanbun* est l'apanage des hommes éduqués de la classe sociale supérieure, le *sōrōbun*, par exemple, est pratiqué par des hommes de toutes classes et en toutes circonstances, et le *wabun*, ou japonais classique, est plutôt considéré comme la langue littéraire utilisée par les femmes.

Le Japon de la fin de la période féodale est donc très complexe linguistiquement, marqué par la diglossie, tant écrite qu'orale, avec de multiples dialectes, des langues parlées dans les territoires nouvellement conquis, une langue écrite élitaires basée sur le chinois classique et de nombreux autres styles d'écriture. Cette fragmentation, dans les années qui précèdent l'ère Meiji, amène Florian Coulmas à conclure qu'

« il n'y avait aucune conscience d'une langue japonaise commune. (...) En comparaison avec la vision qu'avaient les intellectuels japonais de langues européennes unifiées et de leurs communautés de langue nationale, les pratiques de communication du Japon paraissaient désespérément chaotiques et mal adaptées aux besoins de l'État moderne

restrictions on travel made it unlikely that they would have much occasion to converse with speakers of other dialects”.

¹ Patrick Heinrich, *The Making of Monolingual Japan : Language Ideology and Japanese Modernity*, Bristol, Channel View Publications, 2012, p. 4: “a unitary national language had not existed prior to Japanese modernization precisely because there was no need for one”.

² Certaines sources donnent douze langues, d'autres 5, ou 6. J'ai retenu le nombre de six car c'est celui qui est donné par le *Handbook of Ryukyuan Languages*.

³ Nanette Gottlieb, *Language and society in Japan*, Cambridge University Press, Cambridge, 2005, p. 23.

⁴ Nanette Twine, *Language and the Modern State: The Reform of Written Japanese*, Routledge, Londres, 1991, pp. 33-73.

que les élites japonaises, sous l'influence de la supposée supériorité occidentale, entendaient construire. (...). La réforme linguistique devint donc un enjeu important. »¹

3.3.2.2. L'élaboration de la langue nationale : le *kokugo*

Il suffira de quelques décennies pour que cette diversité fasse place à l'unicité qui caractérise à présent le Japon. La rapidité avec laquelle cette entreprise d'uniformisation fut menée est assez remarquable, si on la compare au temps qu'il aura fallu à l'anglais ou au français pour s'imposer sur l'ensemble de leurs territoires en Europe.

3.3.2.2.1. Intentions et premiers pas

Les questions linguistiques commencent donc à préoccuper une partie de l'intelligentsia à l'aube de l'ère Meiji. L'influence de la langue chinoise est remise en question², d'autant plus que les Japonais peuvent constater à quel point la dynastie Qing n'a pas su résister aux assauts occidentaux durant cette deuxième partie du XIX^e siècle. Certains intellectuels ne manquent pas alors de faire le lien entre ces défaites et le problème de la modernisation de la langue.

A la même période, les délégations japonaises au long cours déjà mentionnées sont envoyées prospecter à travers le monde occidental. Les lettrés nippons qui reviennent de ces voyages d'étude décrivent les avantages d'une langue et d'une écriture uniques, ainsi que des systèmes d'éducation universels, et leurs comptes-rendus sont largement lus par les intellectuels qui n'avaient pas bénéficié de ces voyages à l'ouest.³

La fin du XIX^e siècle est ainsi une période riche en débats animés. Certains des promoteurs de l'idée de réforme considèrent la question de façon parfois très radicale, envisageant une sorte de *tabula rasa* linguistique. Une proposition surprenante surgit en effet dès 1872 sous la plume du futur ministre de l'éducation, Arinori Mori, dans une lettre qu'il adresse au linguiste américain William Dwight Whitney. Non seulement Mori y déclare que les écoles chinoises sont un frein au développement de son pays, mais il recommande l'adoption de la langue anglaise comme langue véhiculaire et langue d'éducation :

« La langue parlée du Japon n'étant pas appropriée aux besoins grandissants du peuple de cet empire, et trop pauvre pour être rendue suffisamment utile comme langue écrite grâce à un alphabet phonétique, l'idée prévaut parmi nous que si nous voulons suivre le

¹ Florian Coulmas, *op. cit.*, pp. 172-173 : "There was no awareness of a common Japanese language. (...) In comparison with what Japanese intellectuals perceived as unified European languages and their national speech communities, Japan's communication practices appeared hopelessly chaotic, and ill-suited for the purposes of the modern state that the Japanese elites, under the influence of supposed Western superiority, were intent on building (...). Language reform thus became an important issue".

² Florian Coulmas, *op. cit.*, p. 173 : "The language regime, too, came under scrutiny. The Chinese language, so long a pillar of Japanese culture, came to be viewed as the embodiment of an era that had outlived itself".

³ Nanette Twine, *Language and the Modern State: The Reform of Written Japanese* Routledge, Londres, 1991, pp. 27-28.

rythme de notre époque, nous devons adopter une langue européenne riche et en expansion. Cette nécessité découle principalement du fait que le Japon est une nation commerciale, et aussi que si nous n'adoptons pas une langue telle que celle des Anglais, qui est assez prédominante en Asie, de même qu'ailleurs dans le monde commercial, le progrès de la civilisation japonaise sera évidemment impossible. En effet, une nouvelle langue est réclamée dans tout l'empire. Comme il a été constaté que la langue japonaise est insuffisante y compris pour les besoins des Japonais eux-mêmes, la demande pour la nouvelle langue est implacablement impérative, compte tenu de nos relations croissantes avec l'ensemble du monde »¹.

On imagine sans peine le nombre d'obstacles qu'il aurait fallu franchir pour mettre en œuvre une politique de totale substitution de ce type, et Mori lui-même en entrevoit plusieurs, en particulier la complexité de la langue anglaise. Whitney, quant à lui, indique deux problèmes majeurs :

« en premier lieu, l'introduction de l'anglais élargirait le fossé entre l'élite et le reste de la population ; ensuite elle aurait pour conséquence la soumission du peuple japonais à des nations de langue anglaise »².

La suggestion de Mori suscite de nombreux commentaires et donne lieu à des réactions généralement très défavorables de la part de linguistes, d'intellectuels et d'hommes politiques. Sa proposition n'est donc pas retenue, mais le processus de réflexion est enclenché, qui va déboucher sur le choix d'une langue commune et l'élaboration d'un système d'écriture standardisé.

3.3.2.2. L'artisan de la langue nationale : Kazutoshi Ueda

Cette entreprise de modernisation linguistique prendra seulement quelques décennies, du début de la restauration Meiji jusqu'au début du XX^e siècle. Le linguiste Kazutoshi Ueda (1867-1937) en sera l'homme clef à partir des années 1890, et le premier à affirmer que les problèmes de langue comportent également une importante dimension politique, jusqu'alors ignorée.

Né à Edo, la future Tokyo, au sein d'une famille de *samourai*, Ueda fait ses études à l'Université Impériale, dont il sort diplômé en 1888. En 1890, il est envoyé en mission en Allemagne et en France, et durant 4 ans il fréquente les universités de Berlin, Leipzig et Paris.

¹ Lettre transcrite dans Florian Coulmas, *op. cit.*, p. 174: "*The spoken language of Japan being inadequate to the growing necessities of the people of that Empire, and too poor to be made, by a phonetic alphabet, sufficiently useful as a written language, the idea prevails among us that, if we would keep pace with the age, we must adopt a copious and expanding European language. The necessity for this arises mainly out of the fact that Japan is a commercial nation; and also that, if we do not adopt a language like that of the English, which is quite predominant in Asia, as well as elsewhere in the commercial world, the progress of Japanese civilization is evidently impossible. Indeed a new language is demanded by the whole Empire. It having been found that the Japanese language is insufficient even for the wants of the Japanese themselves, the demand for the new language is irresistibly imperative, in view of our rapidly increasing intercourse with the world at large*".

² Patrick Heinrich, *op. cit.* 2012, p. 27 : "*In concrete terms, he highlighted two specific problems : firstly, that the introduction of English would widen the gap between the elite and the rest of the population; secondly, that it would result in subjugation of the Japanese people by English-speaking nations*".

Il devient ainsi le premier lettré japonais à étudier la linguistique comparée en Europe et rencontre à Berlin certains des linguistes les plus réputés de l'époque¹. Il rentre au Japon en 1894 et occupe ensuite différents postes à l'université et au ministère de l'Éducation, se trouvant ainsi aux premières loges pour exposer et mettre en œuvre sa vision de ce que devrait être la langue japonaise.

Les années passées en Europe l'ont considérablement influencé, et c'est là qu'il puise les bases de la pensée qu'il développera sa vie durant. Au cours de ce séjour il s'est en effet familiarisé avec les concepts d'État-nation et de nationalisme linguistique tels qu'ils sont pratiqués en Allemagne et en France, concepts qu'il entend bien implanter dans son propre pays. Il en fait donc la promotion à son retour, et prône la mise sur pied d'une langue nationale japonaise². On remarque à ce propos qu'il évoque toujours, non pas la langue japonaise, mais la langue nationale, et l'on se souvient qu'en France l'abbé Grégoire, dans son fameux *Rapport Sur la nécessité et les moyens d'anéantir le patois*, avait souvent recours à cette même appellation, plutôt qu'au qualificatif de « langue française »

Dès 1894, deux mois après que n'éclate le conflit entre le Japon et le Chine des Qing, Ueda donne une conférence intitulée « La langue nationale et la nation » (*Kokugo to kokka to*). Il introduit là pour la première fois le mot *kokugo* pour désigner cette « langue nationale »³, et déclare qu'une telle langue est nécessaire pour l'unité du pays. On trouve là les éléments fondamentaux de l'idéologie qui caractérise son projet linguistique, ainsi décrits par Nanette Twine :

« Il parlait de la langue japonaise comme du sang spirituel qui reliait son peuple. Il soutint que la langue nationale, en tant que marque d'identification d'un État et mère de son peuple, doit être respectée et protégée »⁴.

Patrick Heinrich rapporte qu'il y fait en outre référence aux pays d'Europe où le gallois, le gaélique, le breton, le basque, le polonais et le danois avaient été bannis respectivement par les gouvernements britannique, français et allemand :

« Ces langues ont été exclues précisément parce que seule la langue nationale pouvait exister en tant que langue de l'État. Dans tous les pays occidentaux, conclut Ueda, des efforts étaient faits pour encourager la fierté des langues nationales standardisées, et si le Japon voulait également établir un modèle de langue nationale standard, il devrait suivre le modèle européen »⁵.

¹ Florian Coulmas, *op. cit.*, p. 170.

² Patrick Heinrich, *op. cit.*, 2012, p. 61 : « Upon returning from Europe, Ueda stressed the importance of national languages to the emergence of nation-states in Europe, and called for a mobilization of the intellectual elite towards the establishment of a Japanese national language ».

³ Jusqu'alors le terme *kokugo* désignait plutôt la langue locale, puisque *koku* signifie « fief ». Échanges personnels avec Patrick Heinrich.

⁴ Nanette Twine, *Language and the Modern State: The Reform of Written Japanese* Routledge, Londres, 1991, p. 164.

⁵ Patrick Heinrich, *op. cit.*, 2012, p. 63 : « These languages were outlawed precisely because the national language alone could exist as the language of the state. In all the countries of the Occident, Ueda concluded, efforts to encourage pride in national, standard languages were being made, and if Japan, too, wished to establish a standardized national language, it should follow the European model ».

L'année suivante, il publie un ouvrage intitulé *Pour la langue nationale (Kokugo no tame)*, dont la page de couverture contient une phrase qui résume sa pensée et sa doctrine :

« la langue nationale est la fortification de la Maison Impériale, la langue nationale est la mère affectueuse de la nation ».¹

Son influence sera dès lors considérable dans le façonnage de la politique linguistique de son pays : il est le moteur de la création du Conseil National de Recherches Linguistiques et forme lui-même deux générations de linguistes japonais². Et pour le sujet qui nous concerne, il implante la langue nationale dans l'éducation.

3.3.2.2.3. Création et imposition de la langue unique

L'objectif premier d'Ueda est d'uniformiser le japonais de telle sorte que les 40 millions d'habitants du pays parlent la même langue du nord au sud et d'est en ouest, quelle que soit leur classe sociale. Cette volonté n'est pas sans rappeler la politique d'imposition du français dans l'ensemble de l'Hexagone, qui fit suite aux rapports de Bertrand Barère et de l'Abbé Grégoire un siècle plus tôt, durant la Révolution, à partir de la période de la Terreur.

La réforme doit passer par plusieurs étapes. L'une d'entre elles consiste à purifier la langue de ses éléments exogènes, tout particulièrement chinois. Ueda estime qu'il est « anachronique de persister à avoir tant de considération pour l'écriture *kanbun* alors que les Chinois ont été contraints de se soumettre au drapeau japonais »³. Le Japon vient en effet de gagner la guerre qui l'a opposé à la Chine en 1894 et 1895, et ce conflit a consacré sa suprématie face à ses voisins. Le linguiste ne manque pas d'attribuer cette victoire au sens très fort qu'ont les Japonais de l'appartenance à une même nation.

La réduction de la part chinoise dans la langue japonaise a par ailleurs deux autres objectifs : d'une part elle est destinée à renforcer l'indépendance linguistique du pays, et, d'autre part, cette simplification facilitera l'accès à la langue pour les classes ayant reçu moins d'instruction. Finalement, la langue nationale ainsi constituée « devra être un symbole de l'unité japonaise et elle devra également être un moyen pour définir les Japonais », ainsi que le souligne Patrick Heinrich⁴.

Pour le reste, après d'amples débats, il est finalement décidé que la variante linguistique qui sera retenue comme base de la langue nationale sera le dialecte parlé à Tokyo dans les milieux éduqués⁵. Cette décision est le choix logique d'un État centralisé et prévaut pour des raisons tout à fait similaires à celles invoquées dans d'autres parties du monde en des situations comparables : le dialecte de la capitale jouit du prestige associé à la présence des

¹ «*kokugo wa teishitsu no hanbyō nari, kokugo wa kokumin no jibo nari*», cf Patrick Heinrich, *op. cit.*, 2012, p. 63.

² Patrick Heinrich, *op. cit.*, 2012, p. 61.

³ Kazutoshi Ueda, *Kokugo no tame* (« Pour la langue nationale »), Heibonsha, Tokyo, 2011 (première édition 1895) : «*[it is] anachronistic to still hold Kanbun writing in high esteem while the Chinese were forced to pay respect to the Japanese flag*», cité par Florian Coulmas, *op. cit.*, p. 177.

⁴ Patrick Heinrich, *op. cit.*, 2012, p. 65: «*it should be a symbol of Japanese unity and it should serve as a means of defining the Japanese*».

⁵ Pour cette partie, voir Nanette Twine, *op. cit.*, pp. 215-216 et Florian Coulmas, *op. cit.*, pp. 178-179.

instances politiques et économiques du pays, et il est en outre compris au-delà de son aire d'origine car une bonne part de l'activité transite par ce centre névralgique.

C'est donc ainsi qu'un parler local aux multiples variantes, celui de Tokyo, est transformé en langue standard unique, largement épurée de l'influence chinoise, dotée de dictionnaires, de grammaires et d'une institution chargée d'en superviser l'évolution. Cette manipulation linguistique est conçue dès le départ à des fins politiques, l'adoption et l'imposition d'une langue déterminée au sein de l'ensemble d'une société allant de pair avec la création d'un sentiment national. L'exaltation de ce sentiment permettra de rassembler la population du Japon, aussi diverse soit-elle à l'origine, autour d'un même drapeau et, *in fine*, cette unité devra porter les ambitions colonisatrices d'un pays en pleine phase d'expansion.

Il restait à faire en sorte que cette langue remplace toutes les autres et soit réellement adoptée par les 40 millions de Japonais répartis dans tout le pays. Dès la fin des années 1880, des écrivains s'en saisissent, la modernisent et commencent à la légitimer en tant que langue littéraire. Pour le reste, c'est-à-dire la majeure partie de la population, ici comme ailleurs c'est par l'école qu'elle sera imposée à l'ensemble du pays, et c'est encore le linguiste Ueda qui en sera l'artisan. Sa position au ministère de l'Éducation lui permet en effet de rendre obligatoire la langue nationale, tout à la fois en tant que sujet d'étude et medium d'enseignement. Il lance ainsi les réformes visant à imposer le *kokugo* en milieu scolaire en 1901, et dès 1903 paraît le premier manuel officiel pour l'éducation en langue japonaise¹. Le processus d'uniformisation sera ensuite mené avec succès, aboutissant au monolinguisme actuel, désormais profondément ancré dans la population.

3.3.3. Le sort des minorités : Ainou Mosir et îles Ryūkyū

La définition de la langue nationale telle que l'a conçue Ueda comporte un autre élément notable : il insiste pour qu'elle soit épurée de toute trace de dialecte, induisant ainsi une notion de conformité, avec une bonne et une mauvaise façon de parler. Le linguiste Sibata Takesi décrit comment « les dialectes furent considérés comme incorrects (*todashikunai*), mauvais (*warui*), et démodés (*furukusai*), c'est-à-dire l'exact opposé du japonais standard, perçu comme étant bon (*ii*) et correct (*tadashii*) »². Dès lors, « la discrimination contre tous ceux qui déviaient des normes du japonais standardisé était inévitable »³ et ceux qui ne s'exprimaient pas selon ces normes étaient disqualifiés.

Quant aux autres langues du territoire, considérant le *kokugo* comme un outil pour créer une nation soudée, Ueda campe sur une position extrême, allant jusqu'à nier l'existence de minorités ethniques et d'une certaine diversité linguistique au Japon.

¹ Patrick Heinrich, *op. cit.*, 2012, p. 67.

² Takesi Sibata, *Hyōjungo, kyōtsūgo, hōgen* [Langue standard, langue commune, dialecte], in Bunkachō (ed.), *Hyōjungo to hōgen* [Langue standard et dialecte], Tokyo, 1977 (pp. 22.–32), cité par Patrick Heinrich, *op. cit.*, 2012, p. 69 : “*Dialects, Sibata Writes, came to be viewed as incorrect (todashikunai), bad (warui), and old-fashioned (furukusai), indeed, as the exact opposite of Standard Japanese, which was seen as good (ii) and correct (tadashii)*”.

³ Patrick Heinrich, *op. cit.*, 2012, p. 82 : “*discrimination against all those deviating from the norms of Standard Japanese was inevitable*”.

3.3.3.1. Hokkaidō et le cas des Aïnous

Les différentes langues de l'archipel étaient perçues par le linguiste comme de simples variations de la langue nationale¹, mais il en est une qu'il ne pouvait faire rentrer dans ce schéma simpliste d'un monolinguisme japonais intégral. L'aïnou, parlé au nord du pays, sur l'île d'Hokkaido, est en effet un isolat, divisé en trois variétés : l'aïnou des îles Kouriles, celui de l'île de Sakhaline, et celui de Hokkaido. Étant un isolat, il n'est rattaché à aucun groupe linguistique de façon certaine, et il n'est donc pas lié au groupe des langues japoniques.

3.3.3.1.1. L'intégration dans l'Empire

Un bref rappel historique permettra de mieux comprendre la manière dont le Japon a traité cette question de la langue aïnoue au fil du temps, et tout particulièrement à partir de l'ère Meiji. Jusqu'alors, l'implantation de colons japonais, à partir du XV^e siècle, n'avait en effet généré aucune mesure allant dans le sens d'une substitution linguistique, bien au contraire :

« les Aïnous étaient considérés comme non japonais, comme la périphérie barbare du Japon, et il leur était par conséquent interdit de parler ou d'écrire le japonais, d'adopter le costume et les us et coutumes japonais, ou d'apprendre l'agriculture »².

La situation change radicalement à la restauration Meiji, quand le Japon devient un État-nation. Les Aïnous sont progressivement acculturés, d'abord au fur et à mesure de la dislocation des communautés qui fait suite à la perte de leurs terres et à leur relocalisation dans des réserves, ensuite au rythme de l'application d'une série de lois votées par la Diète, le parlement japonais. Dès 1869, le nom de l'île, Ezo, est remplacé par Hokkaido, littéralement « le chemin de la mer du Nord », un nom à portée exclusivement géographique, totalement dénué de référence identitaire. Les Aïnous contemporains lui préfèrent d'ailleurs le nom donné traditionnellement aux terres qu'ils occupaient, *Ainu Mosir*, « la terre pacifique des Aïnous ». L'orthographe de tous les noms de lieux est également modifiée pour être remplacée par une version japonaise³. Le gouvernement met par ailleurs en place une politique d'assimilation forcée : la chasse et la pêche, qui constituaient leurs moyens de subsistance, leur sont désormais interdits et ils sont contraints d'opter pour l'agriculture ; les pratiques culturelles telles que le port de boucles d'oreille traditionnelles par les hommes ou le tatouage pour les femmes sont également prohibés⁴. La scolarisation des enfants démarre quant à elle en 1875 et des Centres d'éducation aborigène sont implantés à partir de 1879. Ces premières mesures visant à l'assimilation des Aïnous restent cependant peu agressives linguistiquement⁵.

¹ Patrick Heinrich, *op. cit.*, 2012, p. 81.

² Nanette Gottlieb, *Language and society in Japan*, Cambridge University Press, Cambridge, 2005, p. 18 : « *Ainu people were perceived as non-Japanese, as the barbarian periphery of Japan, and they were therefore forbidden to speak or write Japanese, to adopt Japanese dress and practices or to learn agricultural skills* ».

³ John Christopher Maher, « Akor Itak – Our language, Your Language: Ainu in Japan », in Joshua Fishman (ed.), *Can threatened Languages be Saved?*, Multilingual Matters, Clevedon, UK, 2001, p. 328.

⁴ Mary Goebel Noguchi, *art. cit.*, p. 6.

⁵ Patrick Heinrich, *op. cit.*, 2012, p. 95.

Puis les années 1890 marquent un tournant. Elles correspondent au retour au Japon du linguiste Ueda après ses années européennes, et à l'élaboration du concept de *kokugo*, la langue nationale destinée à souder le pays nouvellement transformé en État centralisé.

En 1899, la « Loi de protection des anciens Aborigènes de Hokkaido » (*Hokkaidō kyūdojin hogohō*), se révélera être, malgré une appellation aux apparences positives, « la clef de voute d'une politique impérialiste d'assimilation »¹. Les Aïnous deviennent certes citoyens japonais, mais ils doivent abandonner leur mode de vie, et surtout ils sont poussés à renoncer à leur langue.

3.3.3.1.2. L'assimilation par l'école

Devenue obligatoire, la scolarisation est l'outil de la politique d'assimilation linguistique, « qui vise désormais résolument la dissolution de la langue et de la culture aïnoues »². Le système d'éducation traditionnel est remplacé par l'instruction en langue japonaise au sein d'établissements ségrégationnistes, des « écoles nationales pour anciens Aborigènes », ouvertes de 1901 à 1908, puis de 1916 à 1937. On y applique les « Règles pour l'éducation des enfants anciennement aborigènes » élaborées en 1901³, et les élèves apprennent ainsi essentiellement la langue japonaise, au détriment d'autres disciplines telles que l'histoire, la géographie et les sciences, qui ne sont pas enseignées. Ils sont de surcroît poussés à se défaire de leurs us et coutumes et à se soumettre à l'empereur.⁴

On ne sait pas grand-chose sur les modes d'enseignement dans ces écoles et, ne disposant d'aucun témoignage, il est impossible, en l'état actuel de nos connaissances, de déterminer si des méthodes coercitives ont pu être mises en œuvre pour imposer le japonais. La faible population d'Aïnous (ils étaient environ 20 000 à l'époque de l'annexion) explique au moins en partie l'absence de traces sur les pratiques éducatives : on peut en effet estimer que le nombre d'enfants scolarisés était très réduit (sans doute seulement quelques milliers) et si la langue japonaise a été imposée à coups de punitions et de délation, de tels épisodes n'étaient sans doute pas rapportés, tant ils pouvaient sembler anecdotiques au regard des autres enjeux auxquels cette population était confrontée.

Quoi qu'il en soit, selon des rapports de la préfecture de Hokkaido, le passage au japonais se serait fait sans heurts : les enfants adoptent la langue japonaise, et les parents suivent. Constamment rabaissés et discriminés sur tous les plans (politique, économique, social, culturel et linguistique), les Aïnous ont donc fini par considérer, comme cela s'est produit ailleurs, que la seule façon de sortir de leur condition était l'intégration au puissant peuple japonais, et ils ont choisi l'assimilation, préférable à la stigmatisation et à la répression⁵.

¹ Richard Siddle, "Deprivation and Resistance: Ainu movements in Modern Japan", in John Christopher Maher, Gaynor McDonald (eds), *Diversity in Japanese Culture and Language*, Kegan Paul International, London and New York, 1995, p149 : "the keystone of an imperialistic assimilation policy".

² Patrick Heinrich, *op. cit.*, 2012, p. 95 : "the language assimilation policy, which now set its sights firmly on dissolving Ainu language and culture".

³ Fred E. Anderson et Masami Iwasaki-Goodman, *art. cit.*, p. 47.

⁴ Patrick Heinrich, *op. cit.*, 2012, p. 97.

⁵ Patrick Heinrich, échanges personnels.

L'entreprise d'acculturation aura ainsi rapidement porté ses fruits puisque l'analyse de ces documents donne par ailleurs à penser que la transmission intergénérationnelle de la langue s'est effritée entre 1910 et 1930¹. Ayant développé de surcroît un sentiment négatif vis-à-vis de leur propre identité, ils ont cessé de transmettre leur langue à leurs enfants et petits-enfants².

On note que les autorités japonaises ont agi ainsi avec la conviction qu'elles faisaient preuve d'une grande générosité, apportant la civilisation à des peuples inférieurs, sur le même principe que celui qui avait prévalu dans le cadre de l'élaboration de la politique coloniale française en Afrique. On se souvient en effet que Jules Ferry, au sein d'un débat parlementaire de 1885 à l'Assemblée en France, déclarait : « il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures »³ ; de même, dans les transcriptions des débats du parlement japonais visant à adopter la « Loi de protection des anciens Aborigènes », « les Aïnous sont fréquemment désignés comme une race inférieure, réduite à la misère en raison de la survie des plus forts »⁴.

3.3.3.2. Les îles Ryukyu et le *hōgen fuda*

Au sud du pays, les îles Ryukyu sont également annexées au début de l'ère Meiji. Pour le reste, la situation est très différente de ce que nous venons de voir à Hokkaido. Tout d'abord, le nombre d'habitants de l'archipel est de l'ordre de 600 000 au moment de l'annexion, contre 20 000 Aïnous à Hokkaido. Les efforts des autorités japonaises pour assimiler cette population seront donc plus notoires et, en l'occurrence, ils semblent comparables à ce qu'ils furent en Bretagne et dans les autres régions de France, à peu près à la même période, puisque l'on y trouve également des pratiques scolaires coercitives au début du XX^e siècle.

3.3.3.2.1. Les langues des îles Ryukyu

Bien que les langues des Ryukyu appartiennent à la même famille que le japonais, on estime que ces deux branches se sont séparées entre le V^e et le VIII^e siècle de notre ère⁵. Les linguistes insistent donc sur le fait qu'il s'agit bien de langues distinctes et qu'il n'y a pas d'intercompréhension entre elles. Le groupe des Ryukyu se subdivise lui-même en six langues, l'amami, l'okinawaïen, le miyako, le yaeyama, le yonaguni et le kunigami, des langues aussi différentes les unes des autres que le sont le français, l'italien et l'espagnol⁶.

Ajoutons que la vision qu'en avaient les autorités de l'époque Meiji était radicalement différente de la façon dont ils percevaient les enjeux sur Hokkaido. Si les Aïnous étaient considérés comme non japonais, donc barbares, tel n'était pas le cas des habitants des Ryukyu, dont les

¹ Patrick Heinrich, *op. cit.*, 2012, pp. 97-98.

² Richard Siddle, *art. c. it.*, p. 149.

³ Jules Ferry, *Débats à l'Assemblée*, 1885.

⁴ Richard Siddle, *art. cit.*, p. 149: *“the Ainu are frequently referred to as an inferior race (rettō no jinshu) reduced to destitution as a result of survival of the fittest”*.

⁵ A. Matsumori, « Ryūkyuan: past, present, and future », In John Maher & Kyoko Yashiro, (Eds.) *Multilingual Japan, Multilingual Matters*, Clevedon, Royaume-Uni, 1995, pp. 22-25.

⁶ Patrick Heinrich, *op. cit.*, 2012, p. 146.

langues étaient au contraire réduites au rang de simples dialectes de la langue nationale¹. L'objectif affiché était dès lors, non pas de procéder à une substitution linguistique comme ce fut le cas à Hokkaido, mais à une correction dialectale, et tous les moyens furent mis en œuvre pour parvenir à cette fin à partir des dernières décennies du XIX^e siècle.

3.3.3.2.2. L'imposition du japonais

A l'époque de l'annexion définitive, en 1879, la majorité de la population de l'archipel ne parle que les langues locales. Leur abandon s'explique par plusieurs facteurs, comme c'est généralement le cas dans les exemples que nous avons déjà examinés, mais l'école en a été indubitablement le moteur principal.

3.3.3.2.2.1. A l'ère Meiji, l'école au service de la langue unique

Dès son intégration dans l'État Meiji, Okinawa devient une préfecture japonaise et tout est mis en œuvre pour la japoniser. Le tout nouveau gouverneur Nabeshima déclare ainsi que l'éducation jouera un rôle capital pour atteindre l'objectif « d'assimiler les habitants d'Okinawa en leur faisant adopter la langue et les coutumes du Japon »². La première pierre de cette politique est posée dès 1880, vers la même période que la promulgation des lois Ferry en France (1881-1882), avec la construction d'un établissement de « conversation japonaise ». A la fin de 1882 on compte déjà 51 écoles primaires dans la préfecture d'Okinawa, où la plupart des enseignants sont des fonctionnaires japonais qui ne parlent pas les langues des Ryūkyū. Il est parfois fait appel à la langue maternelle pour des besoins éducatifs, notamment à travers quelques manuels bilingues, mais l'objectif est bien de la remplacer par le japonais. Selon l'universitaire Ken'ichirō Kondō, spécialiste de l'histoire de l'éducation sur ces îles, « développer la « japonitude » (*kokuminsei*) à travers l'enseignement du japonais était considéré comme l'enjeu le plus important de l'éducation scolaire à Okinawa à l'époque »³.

Puis la victoire du Japon sur la Chine en 1895 marque un tournant : c'est le point de départ d'une véritable « nipponisation » de l'ensemble du territoire⁴. A l'école, toutes les traces des langues locales disparaissent progressivement, et l'accent est mis sur l'apprentissage direct du japonais. Pas à pas, des méthodes plus coercitives sont mises en place pour imposer la « langue commune » (*futsūgo*), comme en témoigne ce règlement de l'école normale pour garçons de la préfecture d'Okinawa en novembre 1900 :

¹ Patrick Heinrich & Masahide Ishihara, *Ryukyuan Languages in Japan*, in Corinne Seals & Sheena Shah (Eds), *Heritage Language Policies around the World*, Routledge, Londres, 2018, p. 168.

² Ken'ichirō Kondō, 近代沖縄における方言札の実態 (« Situation du *hōgen fuda* dans l'île d'Okinawa à l'époque moderne »), Rapport de recherche, Université préfectorale d'Aichi, 2004.

³ Ken'ichirō Kondō, *op. cit.*, 2004, p. 58: « *Cultivating Japanese-ness (kokuminsei) through the teaching of Japanese was regarded as the most important issue in school education in Okinawa at the time* ».

⁴ Cf Mark Anderson, *Emergent Language Shift in Okinawa* (thèse de doctorat), University of Sidney, Australie, 2009, p. 32.

« La langue locale ne sera jamais utilisée, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur des classes. »¹

L'interdiction de la parler dans la cour, voire au-delà, est du même ordre que celle que l'on pratique à la même époque dans les écoles en France et au Royaume-Uni.

Cette politique d'acculturation semble être efficace, si l'on en croit le témoignage d'un historien et ethnologue amateur français, Maurice de Périgny². Présent sur l'île en 1905, il évoque en effet les succès de la politique de développement mise en œuvre par Tokyo, en particulier dans les domaines de l'éducation scolaire et de la voirie :

« Les derniers vestiges de l'ancien royaume de Riou-Kiou seront bientôt détruits. La race se transforme, les indigènes abandonnent leur langage, leur coiffure, leurs coutumes, ils se japonisent. »³

Il n'est cependant pas possible d'éradiquer si rapidement une langue, et celles de l'archipel continuent dans un premier temps d'être parlées dans la vie quotidienne, alors que les enfants apprennent le japonais à l'école⁴.

3.3.3.2.2.2. Les effets de l'émigration des années 1920 et 1930

A partir des années 1920, un autre élément sert de prétexte aux autorités pour encore renforcer l'obligation de parler japonais : la récession économique pousse des flots d'habitants des Ryukyu sans ressources à quitter le pays, notamment vers le Brésil, tout comme les Irlandais avaient pris la mer pour les États-Unis quelques décennies plus tôt pour fuir la grande famine. Le gouvernement soutient certes cette émigration, mais c'est pour mieux contrôler la population. De nouvelles règles sont ainsi érigées : les femmes ne devront pas avoir de tatouage et ne porteront pas le costume traditionnel des Ryukyu, et seuls seront autorisés à partir ceux qui auront reçu une éducation scolaire et pourront faire preuve d'un excellent niveau en japonais. L'argument invoqué est la restauration de l'image de la préfecture d'Okinawa à l'étranger, mais l'on a du mal à comprendre en quoi la langue japonaise serait de nature à aider ces migrants dans leurs pays de destination.

L'incitation au monolinguisme et à l'abandon de la langue maternelle franchit donc ici un nouveau cap : les enseignants sont désormais tenus de s'exprimer uniquement en japonais à partir de la deuxième année d'école, ils ont ordre de punir tous ceux qui parlent leur langue maternelle, et ils ont aussi pour tâche de convaincre les parents de la nécessité de faire en

¹ Cité par Ken'ichirō Kondō, "Japanese Language Education in Modern Okinawa until 1945", in Mark Anderson & Patrick Heinrich (Eds) *Language crisis in the Ryukyu*, Newcastle-upon-Tyne, 2014, p. 59 : "one should never use the local language, whether inside or outside the school".

² Patrick Beillevaire, *Présences françaises à Okinawa, de Forcade (1844-1846) à Haguenaer (1930)*, Ebisu 49, 2013, pp. 133-164.

Accessible en ligne : <https://journals.openedition.org/ebisu/815>. Consulté le 4 mai 2019.

³ Patrick Beillevaire, *op. cit.*, p. 162, citant Maurice de Périgny dans : *En courant le monde*, Perrin, Paris, 1906, pp. 115-139 ; « Histoire d'une principauté japonaise : les îles Riou-Kiou », in *A travers le monde*, n° 50, 1910, pp. 393-395, photographies ; « Aux îles Riou-Kiou et en Corée », in *Bulletin de la Société franco-japonaise de Paris*, XXV, 1912, pp. 95-107, photographies.

⁴ Sayaka Yoshimura, *Japanese Languages Education in the Meiji Period*, in Mark Anderson & Patrick Heinrich (Eds) *Language crisis in the Ryukyu*, Newcastle-upon-Tyne, 2014, p.49.

sorte que leurs enfants parlent la langue nationale. Cette dernière recommandation fait écho à certains épisodes observés en Bretagne, ainsi qu'à la pratique du *tally stick* en Irlande où, comme nous l'avons vu plus haut, les pères de famille devaient eux-mêmes dénoncer leurs enfants quand ils s'exprimaient en gaélique à la maison.

On entend certes quelques voix discordantes dans les années 1930, mais elles ne sont guère audibles dans un contexte où le nationalisme japonais atteint son paroxysme. Plus que jamais il faut faire en sorte que le pays entier parle une seule et même langue, puisqu'il se prépare à partir en guerre contre ses voisins chinois. Le gouvernement de la préfecture d'Okinawa organise alors le « Mouvement pour renforcer le japonais standard » (*Hyōjungo reikō undō*) et les efforts pour éradiquer les langues des Ryukyu s'intensifient. Des slogans tels que "Le progrès à Okinawa démarre avec la langue", ou "Une nation, un esprit, une langue", ne laissent aucune chance aux défenseurs de l'identité spécifique des îles.

C'est finalement vers la fin de cette décennie 1930 que la bascule linguistique survient, selon Sayaka Yoshimura, qui décrit un schéma similaire à celui que nous avons observé en Bretagne à la même époque :

« Hokama Shuzen, qui a démarré l'école primaire en 1933, se souvient qu'il "parlait le japonais standard à l'école et le dialecte à la maison". Ses frères et sœurs, quant à eux, ont commencé à y aller entre 1941 et 1942 et ils "parlaient le japonais standard à la fois à l'école et à la maison". »¹

Yoshimura en déduit que « le but du gouvernement d'établir le japonais standard dans toutes les parties d'Okinawa était atteint au début des années 1940 »², mais le travail d'assimilation n'était visiblement pas terminé, puisque les langues des îles Ryukyu étaient encore en usage durant les décennies suivantes.

3.3.3.2.2.3. La guerre et l'occupation américaine

La Seconde guerre mondiale est ensuite, assurément, une période dramatique pour Okinawa. La bataille du même nom, qui oppose Japonais et Américains du 1^{er} avril au 22 juin 1945, voit les habitants pris en étau entre ces deux puissances militaires. Plus de 100 000 civils périssent, selon les estimations de la préfecture d'Okinawa³, soit plus d'un quart de la population⁴. Ils meurent sous les bombardements, mais aussi de famine et de maladies dues au conflit, sans

¹ Sayaka Yoshimura, *op. cit.*, p. 50 : "Hokama Shuzen, who started primary school in 1933, remembers that he "spoke Standard Japanese in school and dialect at home". His siblings, on the other hand, started between 1941 and 1942 and "spoke Standard Japanese both in school and at home" (quoted by Mashiko 1991:152)."

² Sayaka Yoshimura, *ibid.*: "It can therefore be assumed that the government's goal to establish Standard Japanese in all areas in Okinawa had been attained by the beginning of the 1940s".

³ Cf site du Musée de la Paix de la préfecture d'Okinawa : <http://www.peace-museum.pref.okinawa.jp/english/index.html>. Consulté le 10 février 2020.

⁴ Patrick Heinrich, « Language loss and revitalization in the Ryukyu Islands », *The Asia-Pacific Journal - Japan Focus*, 2005, p. 5.

oublier les suicides auxquels les soldats japonais les contraignent pour éviter qu'ils ne tombent aux mains de l'ennemi américain¹.

La langue joue ici également un rôle, qui s'avère malheureusement tragique, puisque parler en « dialecte » est alors considéré comme un code secret par les Japonais, qui publient l'avis suivant :

« L'utilisation de toute langue autre que le japonais standard entre civils et militaires est interdite et toute personne qui parlera dans une langue similaire à la langue d'Okinawa sera considérée comme un espion et punie »².

De fait, les conséquences sont terribles, selon les affirmations de l'historien Steve Rabson :

« des soldats japonais, dans la colère de la défaite, tuèrent des milliers [d'Okinawais] à bout portant, les accusant d'être des espions, parfois sur la base de quelques mots prononcés en dialecte »³.

Puis à la fin de la guerre, les îles Ryukyu passent sous contrôle des États-Unis, qui occuperont le territoire jusqu'à sa rétrocession au Japon en 1972. Les agences de renseignement américaines, s'appuyant sur un rapport établi en 1944 par des anthropologues de Yale, qui établissait que les Okinawais étaient victimes de discrimination, se lancent alors dans une vigoureuse campagne pour les convaincre qu'ils ne sont pas japonais. L'objectif est de les inciter au séparatisme vis-à-vis du Japon afin que l'archipel reste dans l'orbite américaine⁴, puisqu'il est situé à un confluent stratégique entre le Japon, la Chine continentale et Taiwan. Les habitants d'Okinawa ne sont plus tenus de s'exprimer en japonais, et les Américains les poussent même à parler leurs langues maternelles, ainsi que l'anglais. Ils les encouragent également à mettre en place leur propre système éducatif, mais comme d'autres avant eux, ils butent sur des problèmes qu'ils n'avaient pas appréhendés, tels que l'absence de langue unifiée et standardisée et l'inexistence de matériel pédagogique⁵. Finalement rien ne change, le ministère de l'Éducation reste en place et poursuit sa politique d'enseignement en japonais standard⁶.

Les raisons d'ordre pédagogique n'expliquent pas à elles seules cette absence de volonté de développer une autonomie linguistique et scolaire. En réalité, cette option étant mise en avant par les Américains, elle ne pouvait susciter l'adhésion et au contraire elle « poussa les Okinawais vers une identité japonaise (et ce faisant vers la langue japonaise) en réaction

¹ Cf site du Musée de la Paix de la préfecture d'Okinawa : <http://www.peace-museum.pref.okinawa.jp/english/museum/parmanent/3.html>. Consulté le 10 février 2020.

² Cité par Hidenori Masiko, "The Politics of the Movement to Enforce Standard Japanese under the U.S. Occupation", in *Language crisis in the Ryukyus*, p. 84 : "The use of any language other than Standard Japanese between civilians and military personel is prohibited and any person who converses in a language similar to the Okinawan language shall be deemed to be a spy and punished".

³ Steve Rabson, *Assimilation policy in Okinawa: promotion, resistance and "reconstruction"*, occasional paper n° 8, Japan Policy Research Institute, octobre 1996 : "Japanese soldiers shot thousands at point-blank range in their anger over defeat, accusing the Okinawans, sometimes on the basis of a few words uttered in dialect, of being spies".

⁴ Steve Rabson, *art. cit.*, 1996 ; Patrick Heinrich, *art. cit.*, 2005, p. 6.

⁵ Hidenori Masiko, *art. cit.*, p. 83.

⁶ Mary Goebel Noguchi, « Introduction », in Mary Goebel Noguchi et Sandra Fotos (Ed.) *Studies in Japanese bilingualism*, Multilingual matters, Clevedon, UK, 2000, pp. 7-8.

contre l'occupation militaire américaine »¹. Cette présence de soldats étrangers n'était en effet pas la bienvenue, car elle venait avec son lot de criminalité, de prostitution, de pauvreté, de pollution sonore et de confiscation de terres, sans compter que les questions linguistiques n'étaient pas une priorité en ces temps d'après-guerre où les premières préoccupations étaient clairement d'ordre matériel.²

Il est remarquable également que les élites locales sont les premières à défendre l'adhésion à l'identité et à la langue japonaise, selon un processus de trahison des notables observé ailleurs. Les classes sociales supérieures de l'île ne rejettent pas l'appartenance au Japon impérial qui leur a été servie depuis des décennies et a façonné leur vision du monde. Bien au contraire, elles estiment que la langue nationale est la seule à même de porter un projet éducatif³. Le système redémarre donc comme avant-guerre, avec le recours, à nouveau, à la « plaque du dialecte » dont nous parlerons plus loin.

Les enseignants approuvent ce principe, pour des raisons sensiblement différentes : souvent affiliés à des organisations pédagogiques de gauche et portés par une ardeur nationaliste anti-américaine, ils approuvent sans réserve l'imposition de la langue unique qui va de pair avec l'identité japonaise⁴. Ces maîtres de l'après-guerre sont des enfants de l'empire, formés selon ses croyances et, tels des hussards noirs de la République, ils se montrent pressés de japoniser les élèves de l'archipel pour leur permettre de s'élever dans la société nipponne.

Les institutrices, en particulier, sont actives dans la promotion du changement de langue et la transformation de la société okinawaienne via l'école. Elles s'adressent aux mères de famille pour les convaincre de la nécessité d'avoir un bon niveau de japonais et sont ainsi les fers de lance de la transformation de la société locale⁵. Ici comme en Bretagne, les femmes portent donc une bonne part de responsabilité dans l'abandon de la langue maternelle au profit de la langue, de la culture et du mode de vie dominants.

Malgré la défaite japonaise et l'occupation américaine, la politique d'assimilation et d'acculturation initialement mise en place par les autorités nipponnes se poursuit par conséquent dans l'après-guerre. Les langues d'Okinawa sont plus que jamais considérées comme des dialectes, « embarrassants symboles du provincialisme, inadaptés à une utilisation dans l'éducation »⁶. Selon un processus classique de substitution linguistique, les langues des Ryukyu perdent tout prestige et sont peu à peu supplantées dans tous les domaines (administration, journaux et autres médias, débats politiques et économiques, littérature etc.), jusqu'à ne plus exister que dans la sphère privée⁷. Cette érosion progressive

¹ Mark Anderson, *Emergent Language Shift in Okinawa*, thèse, University of Sidney, Australie, 2009, p. 261 : "[This policy had the undesired effect of] pushing Okinawans towards a Japanese identity (and hence towards the Japanese language) as a reaction against the U.S. military occupation".

² Patrick Heinrich, *art. cit.*, 2005, p. 6.

³ Hidenori Masiko, *art. cit.*, p. 83.

⁴ *Ibid.*, p. 85.

⁵ *Ibid.*, p. 86.

⁶ Mary Goebel Noguchi, *op.cit.*, p. 7 : "[they were considered] embarrassing symbols of provincialism which were inappropriate for use in education".

⁷ Patrick Heinrich, *op. cit.*, 2012, pp. 132-133.

aboutit finalement à la situation contemporaine où les locuteurs ne sont plus qu'une petite minorité¹.

3.3.3.2.3. Le hōgen fuda

La raison pour laquelle nous nous attardons sur la situation dans les îles Ryukyu est que l'on y trouve une documentation assez substantielle sur le *hōgen fuda*, une « plaque du dialecte » utilisée dans les écoles de l'archipel pour contraindre les enfants à parler en japonais. Cet objet rappelle bien entendu le « symbole » et ses variantes en France, au Royaume-Uni et en Afrique subsaharienne francophone. Et le terme même de *hōgen fuda* fait quant à lui écho au *signum linguae* des jésuites, que l'on peut en effet traduire par le « signe de la langue », une appellation proche de la « plaque du dialecte ».

3.3.3.2.3.1. Les sources

Je me fierai ici en grande partie au travail mené depuis de longues années par Ken'ichirō Kondō, professeur à l'université d'Hokkaido, dont les recherches portent sur la politique éducative à Okinawa à l'époque moderne, depuis l'annexion officielle des Ryukyu en 1879. Les nombreux documents (archives, journaux, articles, livres) qu'il a étudiés au fil du temps étant consultables uniquement au Japon, et en japonais, je n'y ai pas moi-même accès et je n'en donnerai donc pas systématiquement le détail dans les pages qui suivent. Je noterai en revanche les références précises des ouvrages de Kondo, où il indique le détail de ses sources.

Cette partie de ma recherche s'appuiera ainsi principalement sur les articles suivants :

- un chapitre du livre collectif *Language crisis in the Ryukyu*, coordonné par Mark Anderson et Patrick Heinrich, intitulé "Japanese Language Education in Modern Okinawa until 1945" et rédigé par Kondo².
- le texte de deux de ses cours universitaires, qu'il m'a transmis, en langue japonaise, et que j'ai fait traduire³ : l'un, daté de 2005 et intitulé « Le *hōgen fuda* à Okinawa à l'époque moderne - La langue interdite »⁴, et l'autre, daté de 2004 et intitulé « La langue interdite - Apparition et signification historique du *hōgen fuda* à Okinawa à l'époque moderne »⁵.

La première remarque est que, ici comme en France ou dans les empires coloniaux français et britannique, on ne trouve nulle trace du *hōgen fuda* dans les textes officiels. Aucune loi, aucun règlement, aucune circulaire préfectorale n'imposait donc le recours à cet objet dans les écoles⁶, la seule directive ministérielle était l'obligation d'unification de la langue.

¹ *Ibid.*, p. 132.

² Ken'ichirō Kondō, *art. cit.*, 2014, pp. 54-80.

³ Toutes les traductions sont de Tomoki Noguchi et Françoise Moalic-Noguchi.

⁴ 近代沖縄における方言札の実態 - 禁じられた言葉

⁵ 禁じられた言葉 - 近代沖縄における方言札の出現時期とその歴史的意義

⁶ Ken'ichirō Kondō, *art. cit.*, 2014, p. 55.

Kondo a donc eu recours à d'autres sources d'informations¹ :

- les revues publiées par les écoles primaires pour commémorer, par exemple, le centenaire de leur création ; ces documents comportent généralement des articles relatant les souvenirs d'anciens élèves et enseignants, et parmi eux se trouvent de temps à autre des récits concernant le *hōgen fuda* ;
- les comptes-rendus de réunions d'anciens élèves, qui recèlent parfois également quelques informations ;
- des articles publiés dans les journaux et magazines de l'époque et qui font référence à la « plaque du dialecte »².

3.3.3.2.3.2. Début et fin du *hōgen fuda*

En ce qui concerne la date de démarrage de la pratique sur les Ryukyu, on cite généralement Shuzen Hokama, qui mentionne dans son *Histoire de la langue d'Okinawa*³ que le *hōgen fuda* serait apparu vers 1907.

En réalité, Kondo a mis au jour d'autres témoignages montrant qu'il faut remonter à la première partie des années 1900. Il cite en particulier le récit de Kasé Hanashiro, qui rentre à l'école primaire Kitatani au centre de l'île d'Okinawa en 1901, où la « plaque du dialecte » est en usage en troisième année, donc en 1903 ou 1904. Un autre élève, Kamejiro Tamai, né en 1893, raconte également avoir connu le *hōgen fuda*, probablement avant 1905. Les chroniques des écoles donnent par ailleurs cinq autres exemples qui se déroulent quant à eux dans la deuxième moitié des années 1900⁴.

La décennie suivante apporte encore d'autres récits, comme celui de Masayoshi Nakasone (1907-1995), connu pour ses recherches sur la langue d'Okinawa. Il affirme dans une interview parue dans le *Okinawa Times* en 1982⁵ que lorsqu'il est allé à l'école primaire Kanetsugu à Nakijinson dans le nord de l'île en 1914, le *hōgen fuda* était déjà largement utilisé et qu'« il y avait toujours quelqu'un, quelque part, qui cherchait à attraper la prochaine victime ». Le poète Baku Yamanokuchi (1903-1963) en parle quant à lui à propos du collège n°1 d'Okinawa, également vers le milieu des années 1910⁶. Un peu plus tard, aux environs de 1917, Shuzen Hokama mentionne pour sa part un élève d'une école publique secondaire qui aurait redoublé

¹ Ken'ichirō Kondō, 近代沖縄における方言札の実態 - 禁じられた言葉, (« *Le hōgen fuda à Okinawa à l'époque moderne - La langue interdite* », Cours universitaire remis par l'auteur et traduit par Tomoki Noguchi et Françoise Moalic), 2005.

² Par exemple, un article intitulé « La plaque punitive donnée aux élèves utilisant le dialecte » dans le *Ryukyu Shimpo* du 21 juin 1917.

³ Shuzen Hokama, *Histoire de la langue d'Okinawa*, Presses Universitaires de Hosei, 1971, cité par Ken'ichirō Kondō, 禁じられた言葉 - 近代沖縄における方言札の出現時期とその歴史的意義, (« *La langue interdite - Apparition et signification historique du hōgen fuda à Okinawa à l'époque moderne* », Cours universitaire remis par l'auteur et traduit par Tomoki Noguchi et Françoise Moalic), 2004.

⁴ Ken'ichirō Kondō, cours de 2004.

⁵ « Interview de Masayoshi Nakasone : l'éducation d'avant-guerre et son expérience de la bataille d'Okinawa », *Témoignages sur l'histoire moderne d'Okinawa*, Moriteru Arasaki, *Okinawa Times*, 1982, pp.145-146, cité par Ken'ichirō Kondō, cours de 2005.

⁶ Ken'ichirō Kondō, cours de 2005.

sa classe en raison d'une mauvaise note obtenue en morale à cause de la « plaque du dialecte »¹.

La pratique se déploie donc rapidement à travers toute la préfecture d'Okinawa à partir des années 1900 et sera en usage pendant des décennies. Sayaka Yoshimura note qu'elle a été « largement rapportée par les magazines scolaires, les journaux de village et les journaux de hameau, suggérant les profondes impressions qu'elle a laissées »². Elle perdurera très probablement jusqu'au début des années 1970, à l'époque de la rétrocession d'Okinawa au Japon. Dans une enquête menée par l'Okinawa Times, dont les résultats ont été publiés le 1er janvier 2001, une personne née en 1962 affirme en effet avoir connu le *hōgen fuda* à l'école³.

3.3.3.2.3.3. La méthode

Le recours à la « plaque du dialecte » est attesté sur l'ensemble du territoire d'Okinawa durant la première moitié du XX^e siècle, mais il ne semble pas qu'il ait été en usage systématiquement dans toutes les écoles. D'autre part, les modalités de son application pouvaient varier d'un établissement à l'autre⁴.



Illustration 9. Exemple de "hōgen fuda", au Japon.

Hauteur 17 cm, largeur à la base 5 cm, épaisseur 9 mm.

Source: musée Kihoin Shushukan, Ile de Taketomi

¹ Shuzen Hokama, *op. cit.*

² Sayaka Yoshimura, *op. cit.*, p. 92 : "a vast record remained in school magazines, village papers and hamlet papers suggestive of the deep impressions made by the dialect tag".

³ Ken'ichirō Kondō, cours de 2005.

⁴ Ken'ichirō Kondō, *art. cit.*, 2014, p. 60.

Il s'agissait d'une petite plaque de bois ou d'un écriteau en papier, comportant l'inscription *hōgen fuda*, et suspendu au cou des « fautifs »¹, tout comme le *Welsh Not* au Pays de Galles ou les plaques de bois avec inscription en usage en Bretagne et au Sénégal.

La méthode était aussi la même : l'élève qui se voyait attribuer la pancarte devait ensuite surprendre un camarade parlant également en langue maternelle et lui repasser l'objet. Enfin, le dernier détenteur en fin de journée était puni : station debout prolongée devant la classe (plus ou moins équivalente à notre mise « au piquet »), nettoyage de la salle de classe après l'école², mais aussi diminution des notes³. A cela il faut ajouter que « porter la plaque était une humiliation en soi »⁴

Les quelques exemples qui suivent⁵ permettent de constater d'autres similarités entre la pratique du *hōgen fuda* à Okinawa et celle du « symbole », ou équivalents, en Europe.

Le premier témoignage cité par Kondo est celui de Kasé Hanashiro au début des années 1900⁶ : « Alors que nous jouions, j'ai dit en dialecte à mon copain qu'il avait perdu, et on m'a passé le *hōgen fuda* immédiatement. Je l'avais toujours après cinq jours ; le professeur m'a dit que mon attitude était mauvaise et il m'a fait rester debout devant l'estrade pendant une heure ». Le deuxième est celui de Kamejiro Tamai⁷, vers la même période : « À cette époque, les professeurs étaient tracassés parce que le dialecte était utilisé à l'intérieur et à l'extérieur de l'école; ils ont demandé aux élèves de trouver un moyen de contrôler son usage. L'idée d'utiliser le *hōgen fuda* a été proposée par un élève de grande classe. Celui qui portait le *hōgen fuda* était obligé de faire le ménage, c'était dur quand on l'avait pour plusieurs jours ».

Les jeux perturbés par l'irruption de la plaque, les punitions, l'usage de la langue maternelle considéré comme une « mauvaise attitude », et jusqu'à l'intervention des élèves de grande classe sont autant d'éléments que l'on retrouve dans les témoignages de France et d'Afrique subsaharienne francophone.

3.3.3.2.3.4. Des élèves entre jeu et ressentiment

Comme ailleurs, l'appréciation de la pratique par les enfants était mitigée, selon qu'elle était prise comme un jeu ou qu'elle donnait lieu à des punitions ou des humiliations.

Au rang des anecdotes amusantes, Masayoshi Nakasone raconte comment la règle pouvait être contournée :

« Certains élèves étaient très malins : ne parvenant pas à s'exprimer comme ils le voulaient dans la langue standard, ils commençaient leurs phrases en japonais en disant : "en dialecte on dit comme ça..." et continuaient à parler en dialecte. Cette façon

¹ Ken'ichirō Kondō, cours de 2004.

² Ken'ichirō Kondō, *art. cit.*, 2014, p. 61.

³ Shinzato, 1963, cité par Mark Anderson, *Emergent Language Shift in Okinawa*, thèse, University of Sidney, Australie, 2009, p. 34.

⁴ Mark Anderson, *ibid.* : "The wearing of the tag was humiliating in itself".

⁵ Ken'ichirō Kondō, cours de 2004.

⁶ Colloque « Cent ans de l'école Kitatani », document commémoratif du centenaire de l'établissement, 1984, p.311, cité par Ken'ichirō Kondō, cours de 2004.

⁷ « A propos de l'École 'shibi' », document commémoratif du centenaire de l'école Haneji, 1983, p.102, cité par Ken'ichirō Kondō, cours de 2004.

de parler était acceptable et ne pouvait pas être sanctionnée. Les professeurs ne pouvaient qu'en rire jaune »¹.

Le poète Baku Yamanokuchi avait quant à lui moins de latitude pour se moquer des enseignants :

« Entre nous, nous n'appelions pas les professeurs par leur nom mais nous utilisions des surnoms. Avec l'apparition du *hōgen fuda*, nous ne pouvions plus les utiliser parce qu'ils étaient en dialecte. Par exemple, le professeur de dessin avait pour surnom *aabukuu*, qui veut dire en dialecte "écume", parce que de la bave coulait de chaque côté de sa bouche quand il parlait. Le professeur de japonais était appelé « *niibuyaa* », c'est-à-dire *assoupissement* en dialecte, parce qu'il avait toujours l'air à moitié endormi quand il donnait son cours, les yeux se fermant de sommeil. Puisque tous ces surnoms étaient en dialecte, avec le *hōgen fuda*, pour nous élèves, c'était comme si on nous avait cloué le bec »².

La pratique donnait en réalité lieu à une surveillance mutuelle dans l'enceinte de l'école, qui empêchait les enfants de profiter des temps de pause pour s'amuser comme il se doit. Le même Masayoshi Nakasone, qui racontait joyeusement les bons tours joués aux enseignants, décrit aussi les récréations gâchées par la crainte de se faire attraper :

« A l'école, nous avons une belle cour, elle était recouverte de pelouse, mais en fait la récréation me donnait le cafard, car il y avait toujours quelqu'un qui cherchait à m'attraper³.

Les stratagèmes pour piéger les camarades allaient ainsi bon train et n'étaient pas toujours très *fair-play* :

« J'avais tendance à rester consciemment silencieux parce que porter la plaque du dialecte autour du cou était considéré comme une honte extrême. [Dès que je l'avais], je ne pensais qu'à la refiler à quelqu'un d'autre aussi vite que possible. Je marchais sur le pied d'un autre élève pour lui faire dire "*agaa*" (« *aïe* »). Alors je lui donnais la plaque en disant qu'il avait parlé en dialecte »⁴.

La délation était aussi de mise, et l'atmosphère dans la cour de récréation s'en ressentait, ainsi que l'expose Kondo :

« D'une part, il y avait ceux qui surveillaient leurs pairs et qui, conformément aux instructions de ne pas utiliser les langues des Ryukyu à l'école, rapportaient aux maîtres quand certains parlaient en langue locale ; d'autre part il y avait aussi des signalements

¹ Interview de Masayoshi Nakasone dans l'Okinawa Times, 1982, cité par Ken'ichirō Kondō, cours de 2005.

² Baku Yamanokuchi, « L'île des villages », in 山之口 穉沖繩隨筆集 (*Recueil d'essais sur Okinawa*), Heibonsha, 2004, p.191-192. Texte probablement écrit en 1962, cité par Ken'ichirō Kondō, cours de 2005.

³ Interview de Masayoshi Nakasone dans l'Okinawa Times, 1982, cité par Ken'ichirō Kondō, cours de 2005.

⁴ Ken'ichirō Kondō, *art. cit.*, 2014, p. 61 : "*I tend to be consciously quiet since having the dialect tag around my neck was considered an extreme disgrace. [Whenever I had it on], I thought about passing it on to someone else as soon as possible. I used to step on someone's foot and make them say 'agaa' ('ouch'). Then I would give the tag to that pupil, saying that they had used dialect*".

d'élèves qui frappaient leurs amis pour se venger de les avoir trahis en leur donnant la plaque »¹.

Le chercheur en fournit d'ailleurs un exemple, les faits relatés remontant aux années 1900 :

« Quand on jouait à *chiburu-saaee* (« tête touchée », un jeu d'enfants où celui dont on parvient à toucher la tête a perdu), les enfants devaient porter la « plaque du dialecte » quand ils disaient “*yaa ya makitan*” (« tu as perdu »). Une fois, j'ai frappé mon copain de classe pour m'avoir donné la plaque du dialecte. Je me suis plaint et je lui ai demandé pourquoi il m'avait donné la plaque alors que moi-même je ne la lui avais pas donnée [précédemment quand il avait lui-même utilisé la langue locale]. Malgré tout, c'est moi qui ai été accusé et j'ai été frappé par Mr Irei. J'ai dû porter la plaque pendant cinq jours et le maître m'a fait me tenir debout devant la classe pendant une heure en me disant “tu as une mauvaise attitude” »²

Ces tensions n'allaient pas sans susciter le ressentiment, qui pouvait lui-même se transformer en colère. Il arrivait par exemple que la plaque soit détruite par des élèves fatigués d'être astreints à se taire à cause de la crainte qu'inspirait le *hōgen fuda*³.

Le poète Baku Yamanokuchi, enfin, pointe le peu d'efficacité de la méthode :

« Il y avait un élève qui utilisait exprès le dialecte pour collectionner les *hōgen fuda*. Pour ma part, j'ai parfois jeté les *hōgen fuda*, que je gardais dans mes poches, aux toilettes. Pour les élèves comme moi, le *hōgen fuda* n'était pas un encouragement à utiliser le japonais, mais seulement le fait d'avoir une mauvaise note en morale »⁴.

3.3.3.2.3.5. Quelques voix discordantes

S'il est certain que la grande majorité des maîtres a collaboré à l'imposition de la langue japonaise via l'enseignement, il s'est néanmoins trouvé quelques cas isolés de remise en cause de l'usage de la plaque. Le *hōgen fuda* ne faisait donc pas l'unanimité.

Kondo cite ainsi longuement une nouvelle de Sakura Ryuji, publiée en 1935. L'auteur y raconte l'affrontement entre deux maîtres, ardents promoteurs de la langue unique, mais dont l'un est fermement opposé à l'usage de la « plaque du dialecte ». Il préconise de trouver un autre moyen pour améliorer le niveau des élèves en japonais, estimant qu'une méthode plus douce serait plus efficace. La majorité des autres enseignants lui est opposée, mais il est néanmoins décrit comme le personnage sympathique de l'histoire⁵. Une certaine conscience des limites

¹ Ken'ichirō Kondō, *art. cit.*, 2014, p. 61: “*On the one hand, there were those who monitored their peers and reported their use of local languages in accordance with the teachers' instructions not to use Ryukyuan languages at school, but on the other hand there were also reports of pupils who would hit their friends in revenge for betraying them and giving them the tag*”.

² Ken'ichirō Kondō, *art. cit.*, 2014, p. 60: “*When playing chiburu-saaee ('head-touch', a children's game in which one loses when one's head is touched), children were made to wear the dialect tag when they said “yaa ya makitan” ('you lost')*. Once I hit my classmate for giving me the dialect tag. I complained and asked why he'd given me the tag even though I hadn't given it to him [on a prior occasion when he had used the local language]. However, I got the blame and got punched by Mr Irei. I had to wear the tag for five days and the teacher made me stand for an hour in front of the classroom, telling me “you have a bad attitude”.

³ Ken'ichirō Kondō, *art. cit.*, 2014, p. 66.

⁴ Baku Yamanokuchi, *op. cit.*, cité par Ken'ichirō Kondō, cours de 2005.

⁵ Ken'ichirō Kondō, *art. cit.*, 2014, pp. 67-68.

de ce système existait donc alors parmi quelques lettrés, mais leur voix restera inaudible, et le *hōgen fuda* perdurera encore près de quarante ans.

Il n'empêche, la question de l'efficacité se pose réellement. Nous avons vu un peu plus haut l'exemple d'une personne préférant se taire plutôt que risquer de se voir affubler de la fameuse plaque. Ce témoignage n'est pas isolé :

« Une école affirma que les méthodes établies pour encourager l'usage du japonais et punir le recours aux langues Ryukyu ne généraient pas l'effet souhaité en produisant de bons locuteurs de japonais. Au contraire, on constatait que les élèves avaient trop peur pour parler »¹.

Cela est confirmé par Ukumoto Seigen, un maître actif dans le mouvement de promotion de la langue japonaise et enseignant dans une école près de Naha, dont Kondo écrit que :

« Tout en soutenant le renforcement du japonais standard, il pointait aussi le fait que des élèves n'étaient plus intéressés à parler et préféraient souvent rester silencieux plutôt que d'être constamment réprimandés pour un usage inapproprié du japonais »².

On notera que ce travers de la méthode est également souvent évoqué dans les témoignages en Bretagne et au Sénégal, tout comme la honte que ressentaient les élèves ainsi stigmatisés. L'objectif déclaré était, au Japon comme en France, de faire disparaître les langues locales par tous les moyens, et

« les enseignants ne pouvaient trouver manière plus efficace que les techniques d'humiliation telles que le recours à la "plaque du dialecte" et la désignation de certains mots dans l'expression des enfants comme étant "mauvais". »³

3.3.3.2.3.6. La possible influence française

Il sera difficile de déterminer l'origine de la « plaque du dialecte » japonaise de façon certaine, mais nous allons à présent examiner les différentes possibilités, et notamment une éventuelle influence européenne, voire française. Certains chercheurs japonais, tels que Katsuhiko Tanaka, ont en effet décrit la méthode du « symbole » telle qu'appliquée en France, et en ont déduit que la pratique japonaise du *hōgen fuda* en était dérivée⁴.

Ken'ichirō Kondō, sans rejeter totalement cette hypothèse, estime que le *hōgen fuda* trouve plutôt son origine dans une pratique en vigueur dans les villages de l'île d'Okinawa à l'époque du royaume de Ryukyu, où un objet appelé *kuro fuda* (« plaque noire ») était mis autour du

¹ Ken'ichirō Kondō, *art. cit.*, 2014, p. 65 : "one school claimed that the established methods of encouraging the use of Japanese and of punishing the use of Ryukyuan languages were not having the desired effect of producing proficient speakers of Japanese. Rather, it was observed that pupils were just too scared to speak".

² Ken'ichirō Kondō, *art. cit.*, 2014, p. 71 : "While he supported the enforcement of Standard Japanese, he also pointed out that pupils would lose interest in talking and often preferred to remain silent when they were constantly being reprimanded for inappropriate Japanese language use".

³ Ken'ichirō Kondō, *art. cit.*, 2014, p. 66: "Teachers could not come up with a more effective way than humiliation tactics involving the use of the dialect tag and the designation of Ryukyuan elements in children's speech as being "wrong"".

⁴ Katsuhiko Tanaka, *ことばと国家* (« Langue et nation »), Iwanami, 1981.

cou de quiconque ne respectait pas les règles de la communauté. Il se serait ensuite transformé en « plaque du dialecte » à usage linguistique dans les écoles¹.

Cette explication est certainement valide, mais elle ne me paraît que partielle, et ne me semble pas contradictoire avec la possibilité d'une influence européenne conjointe. Un premier argument est que la pratique du *hōgen fuda* ne se limitait pas à Okinawa et aux autres îles de l'archipel, et qu'elle était aussi en usage dans les écoles de la préfecture de Kagoshima au sud du Japon, et de la préfecture de Tokohu au nord-est². Cette présence dans plusieurs parties du pays incite à penser à une origine autre que la seule pratique du *kuro fuda* de l'île d'Okinawa.

Quant à trouver un lien concret entre le « symbole » français et le *hōgen fuda* japonais, une piste possible est celle des missionnaires, qui auraient pu apporter la méthode aux Ryukyu comme ils l'avaient probablement introduite au Sénégal. La présence chrétienne au Japon est bien attestée à plusieurs périodes : on y trouve des jésuites à partir du XVI^e siècle, mais ils sont chassés en 1614 quand le shogunat Tokugawa interdit le christianisme. Puis il faut attendre le XIX^e siècle pour voir quelques prêtres s'y installer à nouveau, profitant d'expéditions de la marine française en Extrême-Orient qui embarquent à leur bord des représentants des Missions étrangères³. Plusieurs d'entre eux séjournent ainsi dans l'archipel, tout particulièrement sur l'île d'Okinawa, durant la période Meiji. Certains y passent même plusieurs années, mais ce sont essentiellement des éléments isolés qui n'ouvrent pas d'écoles. Enfin, les marianistes de la Société de Marie s'installent durablement au Japon et y installent progressivement des établissements scolaires, à partir de 1888⁴, mais il ne semble pas qu'ils en aient implanté à Okinawa, ce qui rend improbable leur responsabilité en ce qui concerne l'importation de la pratique du « symbole ».

Le lien est sans doute à chercher plutôt du côté des délégations japonaises qui avaient sillonné les États-Unis et plusieurs pays d'Europe au début de l'ère Meiji. Leur objectif était de rassembler des informations sur les différents pans de la civilisation occidentale, notamment les systèmes éducatifs, et elles avaient pour cela visité des établissements scolaires⁵. C'est ainsi le modèle français qui est retenu en premier lieu lorsque l'instruction publique universelle japonaise est instituée au retour des missions, pour être ensuite modifiée en 1886 sous l'influence américaine. Il n'est donc pas impossible que lors de ces visites, ou au cours de discussions avec des responsables éducatifs au Royaume-Uni ou en France, les membres des délégations aient eu connaissance de la pratique du « symbole » ou de son équivalent britannique.

¹ Ken'ichirō Kondō, cours de 2004 et échanges de courriels personnels.

² Patrick Heinrich, *art. cit.*, 2005, p. 4.

³ Patrick Beillevaire, *op. cit.*, pp. 133-164.

⁴ M. Compagnon, *Les collèges des marianistes au Japon*, 1908.

Accessible en ligne : <https://www.irfa.paris/fr/annales/les-collages-des-marianistes-au-japon>. Consulté le 12 février 2020.

⁵ Par exemple, Nakae Chomin, un étudiant de la délégation désireux d'apprendre la langue française, indique avoir fréquenté un temps une école primaire en France. Cf Romain Jourdan, *Les études françaises au tournant de Meiji, sur les pas de Nakae Chōmin*, mémoire de maîtrise, INALCO, 2006, p. 68.

Surtout, n'oublions pas Kazutoshi Ueda, le linguiste nationaliste japonais responsable de la politique de la langue unique au Japon, qui séjourna en France en 1890. Là encore on peut supposer qu'il a pu alors avoir connaissance de la pratique du « symbole » en milieu scolaire. Étant ensuite en poste au ministère de l'Éducation, où il avait un pouvoir de décision certain, il a pu porter à la connaissance des membres du corps enseignant les méthodes qu'il avait peut-être observées en Europe et recommander qu'elles soient également utilisées au Japon pour mieux imposer la langue nationale.

Enfin, si l'objet *hōgen fuda* était sans conteste proche du *kuro fuda*, la très grande similarité entre les modalités très spécifiques des pratiques japonaises et européennes paraît trop frappante pour être fortuite : la règle selon laquelle l'élève porteur de la plaque devait épier, voire piéger, ses camarades pour en trouver un qui parle à son tour en langue maternelle ; le fait que le dernier porteur de l'objet était puni ; et le type de punitions, avec la mise au « piquet » ou le nettoyage de la classe.

Finalement, il est donc tout à fait possible, voire probable, que le *hōgen fuda* soit le fruit de la combinaison d'une tradition réglementant la vie villageoise sur l'île d'Okinawa, d'une part, et de l'importation d'une méthode alors en vigueur dans les écoles de plusieurs pays d'Europe, notamment en France et au Royaume-Uni, d'autre part.

Quoi qu'il en soit, et quelles que soient les origines du *hōgen fuda*, force est de constater que la ligne suivie par le Japon à partir de la dernière partie du XIX^e siècle en matière linguistique est très similaire à celle choisie par la France. Ceci n'a rien d'étonnant si l'on considère que, s'inspirant de quelques pays européens, il s'est transformé en quelques décennies en État-nation à langue unique. On retrouve ainsi des deux côtés une volonté d'expansion galvanisée par un nationalisme puissant, reposant lui-même sur la colonisation linguistique des territoires annexés. L'école aura été, de part et d'autre, le bras armé de cette volonté.

3.4. Pratiques similaires ailleurs dans le monde

Au terme de ce voyage à travers l'empire français, l'empire britannique et le Japon, nous constatons que les pratiques de substitution linguistique imposée ont été semblables dans les écoles de certains pays d'Europe, d'Afrique et d'Asie, et qu'un lien existe probablement entre tous ces exemples.

Il serait intéressant d'explorer également la manière dont la question a été traitée par d'autres États ailleurs dans le monde, mais l'étude des empires espagnol, portugais, allemand, belge etc. va au-delà de l'objet de la présente thèse. Nous pouvons néanmoins en faire un bref tour d'horizon, simplement pour signaler les exemples glanés ici et là au fil de mes travaux, qui donnent à penser que le champ de recherche est encore largement ouvert.

3.4.1. Ailleurs en Europe

3.4.1.1. L'Espagne

Comme la France et le Royaume-Uni, l'Espagne a constitué un vaste empire colonial, et a d'autre part connu à plusieurs reprises de grandes périodes de centralisation. Nous allons à présent survoler les politiques linguistiques des siècles passés et évoquer quelques témoignages sur les pratiques scolaires, dans le pays et dans ses anciennes colonies.

3.4.1.1.1. Un interdit de longue date

Les hostilités sont déclarées très tôt contre la Principauté de Catalogne, qui perd son autonomie à l'issue de la guerre de Succession d'Espagne (1702-1714). Une monarchie absolue est alors installée par les Bourbons à Madrid, et le décret de *Nueva Planta* pris par Philippe V (petit-fils de Louis XIV) en 1716 met un terme aux institutions catalanes, et notamment aux *Corts* (l'organe législatif) et aux *fueros* (juridictions). L'espagnol devient obligatoire dans toutes les instances administratives et judiciaires, et les universités catalanes sont supprimées en 1717. C'est le début d'une politique centralisatrice inspirée par le régime français¹.

Quelques décennies plus tard, les langues de la péninsule ibérique sont touchées par des ordonnances royales (*Real Cédula*) qui imposent l'espagnol dans toute la vie publique, et plus particulièrement dans les écoles. L'ordonnance du 23 mai 1768 commande ainsi que « dans tout le Royaume on agisse et on enseigne en castillan »², et celle du 10 mai 1770 étend cette injonction aux colonies du Nouveau Monde, « afin que l'on parvienne une fois pour toutes à ce que les différents idiomes s'éteignent (...) et que l'on parle uniquement le castillan »³

¹ Alain Milhou (textes recueillis et présentés par), *Langues et identités dans la péninsule ibérique*, Cahiers du C.R.I.A.R. (Centre de recherches d'études ibériques et ibéro-américaines), n° 9, Université de Rouen, 1989, p. 8.

² "(...) en todo el Reyno se actúe y enseña en lengua castellana".

³ "(...) para que de una vez se llegue a conseguir el que estingan los diferentes idiomas (...) y solo se hable el castellano (...)."

Au XIX^e siècle, le Plan général de l'instruction publique du 4 août 1836 établit que « la langue nationale est la seule qui sera utilisée dans les explications et les manuels ». Les langues autres que l'espagnol sont ainsi formellement exclues de l'enceinte des écoles¹. Puis, en 1857, la loi Moyano sur l'Instruction publique renforce l'orientation nationaliste de l'éducation sur tout le territoire : non seulement le castillan est la seule langue de l'école et son étude est obligatoire, mais on enseigne de surcroît uniquement l'histoire et la géographie « universelles » et celles de l'Espagne².

En 1902, les enseignants sont contraints d'enseigner également le catéchisme en espagnol, sous peine de sanctions sévères. Un arrêté royal stipule en effet dans son préambule que

« ce serait aussi une vaine illusion de croire que l'enseignement de la doctrine chrétienne dans une langue autre que l'espagnol n'entraînerait pas nécessairement une méconnaissance regrettable de la langue nationale avec de graves dommages aux intérêts de la patrie, pour qui la langue est le lien le plus précieux entre toutes les provinces du royaume, lien qu'il importe de renforcer nulle part autant que dans les écoles, fondement le plus solide de l'éducation nationale. »³

Et l'article 2 précise :

« Les maîtres et maîtresses de l'enseignement primaire qui enseignent à leurs disciples la doctrine chrétienne ou toute autre matière dans une langue ou un dialecte autre que la langue castillane, seront punis d'une réprimande au premier manquement (...) et s'ils récidivent, après avoir subi une réprimande, ils perdront leur magistère officiel, et tous les droits que leur reconnaît la Loi. »⁴

Vient ensuite la dictature de Miguel Primo de Rivera (1923-1930), durant laquelle les langues non-castillanes sont à nouveau la cible des autorités. Une ordonnance de 1926, notamment, prévoit que

« Les enseignants qui interdisent, abandonnent ou entravent l'enseignement de la langue officielle dans les régions où une autre langue maternelle est préservée feront

¹ David Pujol i Fabrelles, « Un estat contra l'escola en català », (« Un état contre l'école en catalan »), in *Presència*, n° 2227, 11 janvier 2015, p. 5.

² Joan Pagès Blanch, « L'école et la question nationale en Catalogne (XVIIIe-XXe siècle) », in *Histoire de l'éducation*, n° 126, 2010, pp. 79-80.

Accessible en ligne : <https://journals.openedition.org/histoire-education/2151>. Consulté le 26 décembre 2021.

³ «*fuera también vana ilusión creer que la enseñanza de la doctrina cristiana en lengua distinta del castellano no habría de redundar forzosamente en lamentable desconocimiento del idioma nacional, con grave daño de los intereses de la Patria, que en la lengua tiene su más preciado vínculo de unión entre todas las provincias del reino, vínculo que en ninguna parte importa tanto robustecer como en las escuelas, fundamento el más firme de la educación nacional*». Cité par Jean Haritschelhar, in Alain Milhou, *op. cit.*, pp. 70-71.

⁴ «*Los maestros y maestras de instrucción primaria que enseñasen a sus discípulos la doctrina cristiana u otra cualquiera materia en un idioma o dialecto que no sea la lengua castellana, serán castigados por primera vez con amonestación (...) y si reinciden, después de haber sufrido una amonestación, serán separados del magisterio oficial, perdiendo cuantos derechos les reconoce la Ley*». Cité par Jean Haritschelhar, *op. cit.*, p. 71.

l'objet de poursuites et pourront faire l'objet d'une suspension de leur emploi et de leur salaire. »¹

La Seconde République (1931-1936) est en revanche une période de répit pour les minorités du royaume : la Constitution de 1931 réitère certes l'obligation de maîtriser le castillan, mais elle accorde également une place officielle aux autres langues du territoire, à travers les articles 4 et 50 :

« Le castillan est la langue officielle de la République.

Tout Espagnol a l'obligation de le connaître et le droit de l'utiliser, sans préjudice des droits que les lois de l'État reconnaissent aux langues des provinces ou des régions. »

« Les régions autonomes peuvent organiser l'enseignement dans leurs langues respectives, conformément aux facultés qui leur sont attribuées dans leurs statuts. »²

Si la maîtrise du castillan est donc toujours obligatoire, les langues régionales peuvent également être langues d'enseignement dans les écoles, ce qui constitue un grand contraste avec toutes les périodes précédentes.

Cette embellie ne dure pas, puisque la prise de pouvoir par le général Franco est le point de départ de plusieurs décennies de recentralisation (la Catalogne perd son statut) et d'exclusion des langues non-castillanes des différents secteurs de la vie publique (administration, tribunaux, signalisation, hôtels, cinéma, radio, édition, publicité, etc.), sans compter la sévère répression qui s'abat sur les minorités. Désormais cantonnées au domaine familial, les langues non-castillanes sont également, une fois de plus, bannies des écoles, et beaucoup d'enseignants doivent fuir³.

La mort de Franco en 1975 permet le retour de la démocratie et un nouveau développement des régions autonomes, qui peut s'appuyer sur la Constitution de 1978⁴. Celle-ci réaffirme en son article 2 « l'unité indissoluble de la nation espagnole, patrie commune et indivisible de tous les Espagnols », mais elle « reconnaît et garantit » par ailleurs « le droit à l'autonomie des nationalités et des régions qui la composent et la solidarité entre elles »⁵.

¹ « Los maestros que proscriban, abandonen o entorpezcan la enseñanza del idioma oficial en aquellas regiones en que se conserva otra lengua nativa, serán sometidos a expediente, pudiendo serles impuesta la suspensión de empleo y sueldo ».

² « El castellano es el idioma oficial de la República. Todo Español tiene obligación de saberlo y derecho de usarlo, sin perjuicio de los derechos que las leyes del Estado reconozcan a las lenguas de las provincias o regiones. »

« Las regiones autónomas podrán organizar la enseñanza en sus lenguas respectivas, de acuerdo con las facultades que se concedan en sus Estatutos. »

Texte complet de la Constitution de 1931 accessible en ligne :

https://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf. Consulté le 22 décembre 2021.

³ Joan Pagès Blanch, *op. cit.*, pp. 92-94 ; Jean-Marie Izquierdo, *La question basque*, Éditions Complexe, Bruxelles, 2000, p. 85.

⁴ L'intégralité du texte de la Constitution de 1978 est accessible en ligne :

[https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con). Consulté le 22 décembre 2021.

⁵ « Artículo 2:

La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas. »

Sur le plan linguistique, l'article 3 reprend l'article 4 de la Constitution de 1931, qui établit que le castillan est la langue officielle de l'État, mais ajoute en son deuxième alinéa que

« Les autres langues espagnoles sont également officielles dans les Communautés Autonomes respectives conformément à leurs statuts. »¹

Enfin, l'article 148 liste toutes les compétences de ces communautés, parmi lesquelles figurent

« La promotion de la culture, de la recherche et, le cas échéant, de l'enseignement de la langue (...) »²

Durant les trois siècles passés, les langues régionales d'Espagne ont donc connu de longues périodes de répression et d'exclusion, notamment de la vie scolaire. Voyons à présent si cet interdit s'est traduit par l'application de méthodes punitives similaires à celles que nous avons observées en différents points du globe.

3.4.1.1.2. Quelques exemples

Il semble qu'aucune étude systématique n'ait été menée pour rassembler l'ensemble des textes mentionnant les modalités de l'apprentissage du castillan au sein des écoles de l'Empire espagnol. Je n'ai pas plus retrouvé de collecte de témoignages oraux qui permettrait de déterminer dans quelle mesure les méthodes en usage étaient coercitives, voire violentes. Je me contenterai donc de citer les quelques exemples relevés dans différents ouvrages, complétés par quelques mentions orales issues d'un entretien personnel et d'un film.

3.4.1.1.2.1. Au Pays basque

C'est essentiellement au Pays basque que j'ai pu repérer des descriptions de modalités d'exclusion de la langue maternelle et de l'imposition du castillan au sein des établissements scolaires. Avant de passer ces cas en revue, précisons que, comme dans tous les pays que nous avons abordés, les situations sont souvent complexes et hétérogènes, selon les lieux, les périodes et les contextes. En effet, bien que les langues régionales aient été officiellement bannies des établissements scolaires à plusieurs reprises, dès la fin du XVIII^e siècle, il apparaît, par exemple, que le basque est présent dans certaines écoles sous l'Ancien Régime. L'historien Rafael Lopez Atxurra indique ainsi que la langue d'enseignement faisait alors débat, et que des livres d'apprentissage du castillan s'appuyant sur le basque ont été en usage tout au long du XIX^e siècle. De même, des ouvrages religieux bilingues étaient édités, et il pouvait être demandé aux instituteurs de maîtriser la langue maternelle des enfants, puisque c'est en cette langue qu'était enseignée la doctrine chrétienne. Enfin, certains enseignants faisaient

¹ « Artículo 3 :

1. *El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.*

2. *Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.*»

² « Artículo 148 :

1. *Las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias en las siguientes materias:*

(...)

§17. *El fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma.*»

classe uniquement en basque, et l'on trouve des dénonciations au début du XIX^e siècle de maîtres incapables de parler castillan¹.

Cela étant posé, nous allons pouvoir examiner les contours des pratiques en usage dans les écoles où l'interdit linguistique était bien appliqué. Nous avons déjà évoqué dans la première partie de cette thèse le contrat du maître d'école de Beasain, en Guipúzcoa, qui, dès 1730, précisait que des punitions basées sur le port d'un anneau seraient infligées aux élèves pour imposer qu'ils parlent uniquement en espagnol. Un peu plus tard, dans les années 1780, deux autres documents relatifs à l'engagement d'enseignants, également en Guipúzcoa, portent des mentions similaires. Ainsi, à Aia, l'acte du 27 novembre 1784 précise que :

« Il donnera des ordres stricts pour que [les enfants] ne se parlent jamais en basque, mais seulement en castillan. Et pour l'observance ponctuelle de cet ordre, il utilisera le moyen commun, la bague, il statuera sur son sort chaque samedi et réprimera ou avertira, et punira directement quiconque se trouve en sa possession. »²

Et la deuxième clause du contrat signé par Gregorio Landíbar à Elgóibar le 18 mars 1787 stipule quant à elle :

« Qu'il ne permette pas aux enfants de parler une langue autre que l'espagnol à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école ; et qu'il remette l'anneau pour qu'il circule parmi eux pour les fautes qu'ils commettent ; et à la dernière personne qui portera cet anneau à l'école, qu'il lui applique la peine du fouet ou une gifle légère. »³

De fait, ceci est confirmé par les propos d'Agustin de Cardaberaz (1703-1770), professeur à l'université de Bilbao et écrivain, qui se plaint en 1761 du sort réservé à la langue basque du côté espagnol :

« *On n'a vu nulle part dans la société de langue ayant un sort plus malheureux que celui de la langue basque ; on veut l'enterrer et la retirer de la société des gens comme si elle n'était pas notre langue maternelle ou de naissance, et dans les écoles ils veulent l'interdire au moyen de la punition, du fouet et de l'anneau ou signal. Quelle folie plus abominable que celle-là ?* »⁴.

Et il compare avec l'autre côté de la frontière où, selon lui, « on explique et enseigne les règles de grammaire en basque aux Basques français », indiquant ainsi une antériorité des pratiques coercitives de substitution linguistique dans les écoles du côté espagnol. On note aussi que

¹ Rafael Lopez Atxurra, "Historia de las instituciones educativas en Euskal Herria. La enseñanza primaria en el Antiguo Régimen. Pautas para la investigación" (« Histoire des institutions éducatives au Pays basque. L'enseignement primaire sous l'Ancien Régime. Lignes directrices de recherche »), in Rafael Mieza y Juan Gracia (eds.), *Haciendo Historia. Homenaje a M^a Angeles Larrea*, EHU-UPV, Bilbao, 2000, pp. 436-444.

² Cité par Antoni-Ignasi Alomar Canyelles, « La imposició lingüística a l'ensenyament mitjançant la delació de compnys », in *Treballs de Sociolingüística Catalana*, n° 27, 2017, p. 259 : "Darà orden estrecha de que [los niños] nunca hablen entre sí el vascuence, sino castellano. Y para puntual observancia de esta orden se valdrá del medio común o sortija, tomando cada sábado razón de su paradero y reprendiendo o apercibiendo y castigando directamente al que se hallase con él."

³ Cité par Antoni-Ignasi Alomar Canyelles, « La imposició lingüística a l'ensenyament mitjançant la delació de compnys », in *Treballs de Sociolingüística Catalana*, n° 27, 2017, p. 259 : "Que no permita a los niños hablar dentro ni fuera de la escuela otro idioma que no sea el castellano; y entregue el anillo para que vaya circulando entre ellos en las faltas que incurrieren; y al último que llevase el tal anillo a la escuela, le aplique la pena de azotes o palmada con suavidad."

⁴ Cardaberaz, *Eusqueraren berri onac*, 1761, p. 17. Cité par Bernard Oyharçabal, « Statut et évolution des lettres basques durant les XVII^e et XVIII^e siècles », in *Lapurdum*, 2001, n° VI, pp. 219-287.

dans les deux cas, l'objet cité est un anneau, également désigné sous le nom de « signal » (*siñalea*). C'est a priori la première fois que des auteurs évoquent l'usage d'un objet de ce type pour contraindre à parler non pas le latin mais une langue vernaculaire, l'espagnol, et c'est aussi la première fois que le terme *signum* est traduit dans la langue imposée.

Pour ce qui est des XIX^e et XX^e siècles, je m'appuierai principalement sur le texte de l'écrivain et homme politique Justo Gárate Arriola intitulé "El anillo escolar en la proscripción del Euskera" (« L'anneau scolaire dans l'interdiction de la langue basque »)¹, dans lequel l'auteur recense divers écrits qui font état de pratiques coercitives basées sur le port d'un objet stigmatisant, également un anneau (*annillo*), en règle générale.

Les premiers témoignages qu'il reprend sont ceux du prêtre et écrivain Juan Antonio Moguel (1745-1804), qui évoque le sujet à plusieurs reprises. En 1802, dans une lettre adressée à José de Vargas Ponce (1760-1821), homme politique, officier de la marine d'État et poète satirique, il écrit brièvement :

« Les maîtres forcent les enfants à parler castillan ; les omissions sont punies »²

Il poursuit en 1804, dans son livre *L'histoire et la géographie de l'Espagne illustrées par la langue basque* :

« Les garçons sont obligés de parler l'espagnol par des enseignants (qui vont jusqu'à leur infliger des punitions), mais dès qu'ils sortent de l'école ils retrouvent avec le plus grand plaisir et engagement leur langue maternelle. »³

Mais c'est surtout vers 1803 qu'il rédige un ouvrage intitulé "Apologia del vascuence" (« Apologie de la langue basque »)⁴, dans lequel il décrit dans le détail un processus punitif brutal, à une époque où, rappelons-le, l'Inquisition a encore cours⁵. Il commence par dépeindre, avec emphase, des enseignants inspirant la terreur :

« La violence, pour ne pas dire l'inhumanité et la tyrannie, atteint un tel niveau que les professeurs apparaissent avec des visages féroces, fouet à la main, criant des menaces, disant que personne ne me parle en basque, mais en espagnol. »⁶

Mais les enfants ne connaissent pas d'autre langue que leur langue maternelle quand ils démarrent leur scolarité :

« Le conflit vient de là ; souvent ils ne savent pas comment s'expliquer en espagnol ; Ils ne desserrent pas les lèvres, ils veulent s'expliquer par des signes, et quand le besoin

¹ Justo Gárate Arriola, "El anillo escolar en la proscripción del Euskera" (« L'anneau scolaire dans l'interdiction de la langue basque »), in *Fontes linguae vasconum, Studia et documenta*, 8e année, n° 24, 1976, pp. 367-388.

² Juan Antonio Moguel, "Cartas a Vargas Ponce" (« Lettres à Vargas Ponce »), in *Revista Euskalerría*, San Sebastián, tome 67, lettre du 20 juillet 1802 : "Los Maestros obligan a los niños a que hablen castellano; son castigados los omisos." Cité par Justo Gárate Arriola, *art. cit.*, p. 370.

³ Juan Antonio Moguel Urquiza, "La Historia y la Geografía de España ilustradas por el idioma Vascuence", in *Revista Euskera*, Bilbao, 1936, p. 75 : "Los muchachos a quienes obligan maestros (hasta con castigos) a hablar en castellano, apenas salen de la escuela, vuelven con el mayor placer y empeño a su idioma nativo." Cité par Justo Gárate Arriola, *art. cit.*, p. 370.

⁴ Juan Antonio Moguel, "Apologia del vascuence" (« Apologie de la langue basque »), écrit en 1803 et publié dans *Euskalerría*, San Sebastián, 1891, tome XV, pp. 118-119.

⁵ Elle n'est supprimée définitivement qu'en 1834.

⁶ Juan Antonio Moguel, *art. cit.* : "Llega a tanto la violencia, por no decir la inhumanidad y tiranía, que se presentan los maestros con semblantes fieros, con el azote en la mano, clamando con amenazas, cuenta que nadie me hable en vascuence, sino en castellano." Cité par Justo Gárate Arriola, *art. cit.*, p. 368.

de parler se fait pressant, ils s'appuient contre un mur ; face à lui ils disent en basque ce qu'ils ne peuvent pas communiquer au camarade en espagnol. »¹

Puis l'auteur évoque un système où les enfants commettant la « faute » linguistique passent pour des « criminels » poursuivis en justice :

« Ils ont des procureurs. Les accusations sont acceptées, et pour preuve du crime, une bague passe de main en main, parmi ceux qui ont eu la faiblesse de prononcer un seul mot en basque. »²

Et l'infortuné détenteur de l'accessoire maudit

« marche de groupe en groupe parmi les jeux des enfants, observant si l'un d'entre eux prononce par négligence une expression en basque. »³

La méthode, basée sur l'espionnage et le piégeage des camarades, ne manque pas de générer querelles et batailles, qui se terminent parfois par « du sang sur le nez ». Et quand arrive le samedi, « jour cruel » car jour de punition, le maître se transforme en juge et demande, « avec un visage terrible », quel est l'élève qui a l'anneau :

« Tous accusent le prévenu ; Il ne peut nier le crime, les genoux tremblants, il sort son insigne funeste ; et après une sévère réprimande pour avoir parlé dans sa langue maternelle, et non pas dans la langue qui lui est étrangère, le maître, s'il veut faire preuve de quelque miséricorde, prend ses mains et frappe sur ses paumes, et le malheureux petit garçon se retire sans oser verser une seule larme afin qu'on ne double pas sa sanction ; mais si le maître veut suivre la rigueur judiciaire, il le fouette comme un esclave, s'imaginant que les mots castillans rentreront par le sang. »⁴

La violence de ces châtements produit bien l'effet escompté :

« Tous les jeunes écoliers assistent à ce spectacle sanglant, ils voient ce châtement avec effroi, et pour que la colère du maître ne s'abatte pas sur eux le lendemain du jugement scolaire, ils se gardent bien de parler en basque. »⁵

Justo Gárate reprend ensuite l'article d'un pédagogue, Agustín Pascual Iturriaga (1778-1851)⁶, auteur de nombreux ouvrages didactiques bilingues et d'articles tels que ce *Mémoire* présenté

¹ Juan Antonio Moguel, *art.cit.* : « *Allí es el conflicto; no saben muchas veces cómo explicarse en castellano; no abren los labios, quieren explicarse con señas, y cuando urge la necesidad de hablar, se arriman a una pared; dicen contra ella en bascuence lo que no pueden comunicar al socio en castellano.* » Cité par Justo Gárate Arriola, *art. cit.*, p. 369.

² Juan Antonio Moguel, *art.cit.* : « *Se ponen fiscales. Se admiten acusaciones, y para prueba del delito, corre un anillo de mano en mano, entre los que han tenido la fragilidad de haber hablado un solo vocablo bascongado.* » Cité par Justo Gárate Arriola, *art. cit.*, p. 368.

³ Juan Antonio Moguel, *art.cit.* : « *El que quedó con el anillo, anda de corrillo en corrillo entre los entretenimientos pueriles, observando si alguno se descuida en proferir alguna expresión bascongada.* » Cité par Justo Gárate Arriola, *art. cit.*, p. 369.

⁴ Juan Antonio Moguel, *art.cit.* : « *Todos acusan al reo; éste no puede negar el crimen, saca su funesta insignia temblándole las rodillas, y después de una severa reprimenda por haber hablado en su idioma patrio, y no en el extraño, si quiere usar el Maestro de alguna misericordia, tómale las manos, y golpea sus palmas, y se retira el infeliz chiquillo sin atreverse a derramar una sola lágrima para que no le doblen la pena. pero si quiere seguir el Maestro el rigor judicial, le azota como a un esclavo, imaginando que la castellana letra «con la sangre entra.* » Cité par Justo Gárate Arriola, *art. cit.*, p. 369.

⁵ Juan Antonio Moguel, *art.cit.* : « *Todos los jóvenes escolares asisten a este sanguinario espectáculo, ven con espanto aquel castigo, y para que la ira del Maestro no recaiga sobre ellos el próximo día del juicio escolar, se cautelan de hablar en vascuence.* » Cité par Justo Gárate Arriola, *art. cit.*, p. 369.

⁶ José Ignacio Lasa, «Iturriaga, adelantado en las artes pedagógicas sobre el Vascuence», in *Boletín Amigos del País*, 1965, pp. 185-187.

aux Assemblées générales de Guipuscoa en juin 1830¹, dans lequel il rend, déjà, l'école et la pratique des anneaux responsables de l'abandon de la langue basque par les jeunes :

« A un autre âge où ils ressentent plus le besoin de maîtriser le castillan, ils s'aperçoivent des difficultés que leur cause le basque dans leur apprentissage, et cela, combiné au souvenir des anneaux fatals et des punitions qui y faisaient suite, fait qu'ils détestent leur langue maternelle. »²

En 1965, à l'occasion de la publication de l'article, le prêtre franciscain José Ignacio Lasa (1903-1993) commente à son tour :

« Il (Agustín Pascual Iturriaga) reconnaît et regrette amèrement la triste situation (de la langue basque), les dangers qui le menacent et les pertes territoriales qu'il a subies, en désignant comme cause et ennemi numéro un les écoles primaires. Dans ces établissements, il croit que se trame une conjuration systématique et permanente qui se traduit par les méthodes antipédagogiques utilisées pour enseigner la lecture aux enfants, par l'abus des anneaux fatals, et par d'autres châtiments qui conduisent à l'aversion du basque, en forgeant ainsi constamment des armes pour détruire la langue et en faisant des enfants autant de titans destinés à déchiqueter leur mère. »³

Au tournant du XX^e siècle, c'est le prêtre et ethnologue Jose Miguel Barandiarán (1889-1991) qui fournit le premier témoignage écrit de la pratique de l'anneau, repris par le journaliste et homme politique Martin Ugalde (1921-2004) dans son livre *Hablando con los vascos* (« En parlant avec les Basques »)⁴. Barandiarán évoque l'instituteur de son enfance, Manuel Arrese :

« Il ne vous a jamais appris à lire un texte en basque ?

- Jamais. Celui qui était attrapé pour avoir commis la faute de parler entre nous dans notre langue était puni par le système de l'anneau, alors normal dans nos écoles.
- J'ai entendu parler de cet anneau plusieurs fois, comment ça se passait entre vous ?
- Eh bien, comme ceci : quand don Manuel en entendait un parler en basque, il lui mettait l'anneau ; cet anneau passait d'élève en élève, au fur et à mesure que les fautes étaient commises, ce qui provoquait chez nous une grande peur et une méfiance à nous approcher du camarade qui l'avait dans sa poche, car il pouvait provoquer la faute, s'adressant en basque à n'importe lequel d'entre nous, pour nous passer l'anneau de

¹ Agustín Pascual Iturriaga, "Memoria sobre el decreto de la ultimas Juntas Generales de Mondragón, relativo a la conservación de la lengua vascongada", écrit en 1830 et publié dans le *Boletín Amigos del País*, San Sebastián, 1965, pp. 187-196.

² Agustín Pascual Iturriaga, *art. cit.*, p. 189: "En otra edad en que sienten más la necesidad de poseer el castellano, se aperciben de las dificultades que para aprenderlo les pone el vascuence, y este conocimiento, junto con el recuerdo de los fatales anillos y los castigos, que a ellos se siguieron, hace que aborrezcan su lengua nativa." Cité par Justo Gárate Arriola, *art. cit.*, p. 371.

³ José Ignacio Lasa, *art. cit.*, p. 186 : "Reconoce (Pascual Iturriaga) y lamenta amargamente la triste situación (del euskera) y los peligros que le amenazan y las pérdidas territoriales que ha experimentado, señalando como causante y enemigo número uno, a las escuelas de primeras letras. En esos centros, cree que se trama una conjuración sistemática y permanente por los métodos antipedagógicos que se emplean para enseñar a leer a los niños, por el abuso de los fatales anillos, y otros castigos que llevan al aborrecimiento del vascuence, forjando así constantemente armas para destruir la lengua y haciendo de los niños otros tantos titanes destinados a destrozar a su madre." Cité par Justo Gárate Arriola, *art. cit.*, p. 371.

⁴ Martin Ugalde, *Hablando con los vascos*, Ariel, Barcelona, 1974.

l'infamie ; nous le fuyions tous ; ainsi, l'anneau remplissait un double objectif : à cause de lui on se sentait seul, évité par ses camarades de classe, et on se retrouvait avec la peur de recevoir des coups de bâton, puisque celui qui l'avait en fin de semaine était puni.

- Si vous aviez eu l'occasion de recevoir cette première instruction dans votre langue maternelle, auriez-vous été plus loin dans vos études ?

- Sans aucun doute, et j'aurais été plus heureux, et je ne serais pas passé par l'état de panique que j'ai connu en arrivant au Séminaire. »¹

Martin Ugalde lui-même poursuit en déclarant que

« la coercition physique, celle très connue de l'anneau de la délation, dans les écoles basques, (...) allait plus loin que d'étouffer la langue basque dans les écoles, car, en incitant à la délation entre camarades, cette odieuse graine sociale de dénonciation était semée comme si elle était une vertu. »²

Le journaliste donne ensuite quelques autres exemples, sans indications sur les dates des pratiques, comme cet article de la revue *Zeruko Argia* d'avril 1975, dans lequel I. L. Mendizabal raconte que

« celui qui portait l'anneau à l'un de ses doigts le samedi était obligé de lécher (*ka milizpetu* ou *mieztu*) le sol, en traçant une croix »³.

Cela nous rappelle deux exemples observés en Bretagne, où les enfants devaient lécher le tableau noir, l'estrade ou le sol de la classe, l'un étant rapporté par la petite-fille d'une femme née en 1908 et l'autre par le petit-fils d'un homme né en 1915, qui précise en outre que la punition s'appelait *pinijenn an teod* (« la pénitence de la langue ») et que la langue devait dessiner une croix, comme dans l'exemple basque. On se souvient pourtant que, dès 1706, Jean-Baptiste de la Salle, dans la *Conduite des écoles chrétiennes*, s'élevait contre cette pratique consistant à contraindre l'écolier à esquisser des croix avec sa langue sur le plancher de la classe, une pratique dont il estimait qu'elle n'était pas « seyante ».

¹ Martin Ugalde, *op. cit.*, page 19 :

“¿Nunca les enseñó a leer un texto en vascuence?”

- Nunca. Al que cogía en esta falta de hablar entre nosotros en nuestra lengua, lo castigaba mediante el sistema del anillo, entonces normal en nuestras escuelas.

- He oído hablar muchas veces de ese anillo, ¿cómo funcionaba entre ustedes?

- Pues así: al que don Manuel oía hablar en vascuence, le colocaba un anillo; este anillo pasaba de alumno a alumno, según iban produciéndose las faltas, lo que provocaba entre nosotros un miedo muy grande y el recelo de acercarnos al compañero que lo tenía en el bolsillo, porque éste podía pouocar la falta, dirigiéndose en euskera a cualquiera de nosotros, para pasarnos el infamante anillo; todos escapábamos de él; así el anillo cumplía un doble objetivo: le hacía a uno sentirse solo, evitado por sus compañeros de clase, y le quedaba el temor a los palos que recibía, puesto que quien lo tenía a fin de semana, era castigado.

- Si usted hubiese tenido la oportunidad de recibir esta primera instrucción en su lengua materna, (hubiese adelantado más en sus estudios?)

- Sin ningún género de dudas, y hubiese sido más feliz, y no hubiese tenido que pasar por el pánico con que llegué al Seminario.”

Cité par Justo Gárate Arriola, *art. cit.*, pp. 375-376.

² Martin Ugalde, *op. cit.*, page 21: “la coerción física, la muy conocida del anillo delator, en las escuelas vascas, y que iba más lejos que estrangular al euskera en las escuelas, porque, preparando la soplonería entre los compañeros, sembraba esa odiosa semilla social de la delación como si fuese una virtud.”

³ Revue *Zeruko Argia*, avril 1975. Cité par Martin Ugalde, *op. cit.*, page 125.

Enfin, le dernier cas cité par Ugalde est celui du footballeur Xabier Berasaluze Markiegi, né en 1931, qui raconte qu'en son collège de Déva en 1940,

« ils utilisaient une bille d'acier dans le même but et celui qui la portait à la fin restait une heure de plus à l'école, ou devait copier ce qu'on lui ordonnait de copier. Un jour, la bille d'acier s'est retrouvée dans un égout. »¹

On relève là plusieurs éléments récurrents au nord des Pyrénées : la bille pour objet, les retenues et les lignes à copier comme sanction, et la disparition de l'accessoire, non pas au fond du puits comme en Bretagne, mais dans les égouts.

Justo Gárate Arriola ajoute un autre cas tiré d'un article de 1974 publié dans un magazine mexicain intitulé *Vision* :

« Quand j'étais jeune, mes parents ne parlaient pas espagnol et naturellement ils m'ont appris le basque. Mais la maîtresse d'école nous a interdit de parler notre langue. Si on parlait basque, elle nous donnait un petit bâton qu'on devait garder dans la bouche jusqu'à ce qu'on trouve un autre enfant disant un mot en basque. Alors on le transmettait à un autre et celui qui l'avait à la fin de la journée était puni. En plus d'être contraire à l'hygiène, on devait se comporter en mouchards. »²

L'auteur de l'article, Pablo Huneeus, ne donne pas de précisions sur la date des faits³, ni même sur le lieu, mais on se souvient qu'un témoin en Bretagne, né en 1898, évoquait également « une petite croix de bois ou une médaille qu'on devait garder dans la bouche ».

Plus près de nous, un autre prêtre écrivain, José María Satrustegui (1930-2003), commente à son tour la perpétuation de l'usage de l'anneau au XX^e siècle, et la violence qui s'abattait sur les élèves bascophones :

« L'organisation des écoles ne nous aide pas beaucoup non plus. Dans la plupart d'entre elles, il y avait des professeurs de langue castillane et les enfants ne pouvaient pas les comprendre. Ils inventaient les choses les plus étranges pour les forcer à parler espagnol. L'anneau maléfique circulait de main en main. Ils le passaient au dernier qui parlait basque. Ils savaient ce qui leur arrivait ensuite. Le bâton.

Mais on ne les frappait pas de n'importe quelle manière : on le faisait de telle sorte que cela leur fasse le plus mal possible. On leur donnait des coups de bâton sur le bout des doigts, réunis et dirigés vers le haut. Il y a cinq ou six ans, un maître de Navarre est allé jusqu'à saisir la langue d'un enfant avec un compas et il a déchiré son frein. Il est rentré chez sa mère en sang. Avec la fine arête d'une règle, le même maître a ouvert une blessure sur une autre tête, qui ne s'est pas refermée en trois mois. Et cela malgré les

¹ "(...) utilizaban una bola de acero con idéntica finalidad y quien la portaba al final, se quedaba una hora más en el colegio o bien debía copiar lo que se le ordenaba. Cierta día, la bola de acero fue a parar a una alcantarilla". Cité par Justo Gárate Arriola, *art. cit.*, p. 375.

² *Vision*, 21 octobre 1974, p. 32: "Cuando chaval, mis padres no hablaban castellano y naturalmente me enseñaron euskera. Pero la maestra de la escuela nos prohibió hablar nuestra lengua. Al que hablaba euskera le daba un palito que debía guardar en la boca hasta que encontrara a otro diciendo alguna palabra en euskera. Entonces se lo pasaba a (ese) otro y el que lo tenía al final del día, era castigado. Además de antigénico el asunto, se tenía que hacer de chivato."

³ Gárate reproduit simplement ce paragraphe de l'article en signalant qu'il est écrit par Pablo Huneeus. Il est probable que ce dernier n'est cependant pas celui qui a vécu les faits, Pablo Huneeus étant un sociologue né au Chili en 1940.

soins quotidiens qui lui étaient prodigués. Ces derniers faits se sont produits en 1969. Les parents de ces enfants me les ont racontés. »¹

Ce dernier cas remonte ainsi à la toute fin des années 1960, c'est-à-dire à la période des derniers feux du régime franquiste. Quelques années plus tard, il ne sera plus question de punir les enfants pour avoir parlé basque à l'école, puisque la constitution de 1978 garantira le respect et même l'enseignement des langues autres que le castillan au sein des Communautés autonomes.

3.4.1.1.2.2. Aux Baléares

Les pratiques scolaires visant à imposer l'espagnol sont aussi attestées à une date assez ancienne aux Baléares. Le contexte historique est celui de la rupture entre les pays catalans des Pyrénées du Sud et les îles, également catalanophones, et du renforcement d'une politique d'assimilation passant par la langue espagnole. Le philologue Antoni-Ignasi Alomar Canyelles² reprend ainsi longuement un édit daté du 22 février 1837, dont l'auteur est Rodrigo Fernández Castañón. Désigné comme « chef supérieur », ou « chef politique des îles Baléares », ce dernier ordonne le recours au port d'un anneau pour sanctionner ceux qui parleraient en langue maternelle dans l'enceinte de toutes les écoles publiques. Ce document est particulièrement important car il est le seul que j'aie trouvé, à travers tous les territoires explorés dans le cadre de cette étude, où l'on voit une autorité politique donner ordre de recourir à cette méthode du « symbole ».

Rodrigo Fernández Castañón commence par souligner que « l'exercice des langues scientifiques est le premier instrument d'acquisition et de transmission des sciences ». Puis il déplore que l'enseignement de la « langue nationale », c'est-à-dire de l'espagnol, soit délaissé dans les îles, où « de nombreux talents vivent dans l'obscurité, qui pourraient s'illustrer non seulement dans leur pays mais dans toute la nation ». Il indique enfin que c'est avec l'approbation de « Son Excellence le Député Provincial », que la décision suivante a été prise :

« Chaque maître ou maîtresse aura un anneau en métal, qu'il remettra le lundi à l'un de ses disciples, avertissant les autres qu'au-delà du seuil de l'école personne ne doit prononcer un seul mot qui ne soit pas de l'espagnol, sous peine que le détenteur de l'anneau ne l'entende et ne le lui remette immédiatement, le coupable ne pouvant refuser de le prendre ; mais étant bien considéré que celui qui à son tour entendrait

¹ José Maria Satrustegui, «Lur eta gizon», in *Euskal Herria*, Jakin, Oñate, 1974, p. 303: «*Tampoco la marcha de las escuelas nos ayuda mucho. En la mayoría había maestros de habla castellana y los niños no podían comprenderlos. Inventaban las cosas más extrañas para obligarles a hablar en castellano. De mano en mano solía andar el maléfico anillo. Se lo pasaban al último que habla euskera. Ya sabían lo que luego les venía. El palo.*

*Pero no se les golpeaba de cualquier manera: sino en la forma que más daño les producía. El palo les castigaba en las yemas de los dedos, colocados juntos y dirigidos hacia arriba. Hace cinco o seis años, un maestro de Navarra llegó hasta agarrar a un niño la lengua con un compás y le desgarró su frenillo. Ensangrentado se fue donde su madre. Una herida que el mismo maestro abrió en otra cabeza con la aguda arista de una regla, no se cerró en tres meses. Y eso que todos los días se lo curaban! Estos últimos hechos sucedieron en 1969. Me los contaron los padres de dichos niños.» Cité et traduit du basque par Justo Gárate Arriola, *art. cit.*, p. 372.*

² Antoni-Ignasi Alomar Canyelles, « La imposició lingüística a l'ensenyament mitjançant la delació de compnyts », in *Treballs de Sociolingüística Catalana*, n° 27, 2017, pp. 255-268. Citant Josep Melià, *Josep Informe sobre la lengua catalana*. Magisterio Español, Madrid, 1970.

dans ce même endroit un camarade commettre la même erreur, il lui reviendra de lui passer l'anneau, et celui-ci à un autre de la même manière, et ainsi successivement pendant toute la semaine jusqu'à l'après-midi du samedi. Et à l'heure indiquée, celui entre les mains duquel se trouvera alors l'anneau subira la peine, qui dans les premiers cas sera très légère, mais qui augmentera, tout comme le périmètre de l'interdiction sera élargi, au fur et à mesure que les élèves auront acquis une plus grande facilité à s'exprimer en espagnol. (...)

De cette façon, insensiblement, sans aucun travail de la part des enseignants, et les punitions étant incomparablement plus légères que les fautes, on obtiendra non seulement qu'après un certain temps de constance, la jeunesse majorquine parviendra à se familiariser avec la langue dans laquelle sont écrites les doctrines et les connaissances qu'elle apprend, et à les exprimer facilement et couramment, mais on obtiendra aussi plus de silence dans les écoles, chacun craignant d'encourir la peine de l'anneau par inadvertance, s'exposant ainsi à la punition, ou du moins aux inquiétudes qui le précéderont toujours.

Le zèle le mieux observé par les maîtres à proposer et à soutenir cette mesure si simple, et la progression de leurs élèves, seront un mérite particulier pour les uns et les autres, et un objet spécial d'examen lors de la visite annuelle que je ferai à toutes les écoles de la province ; et pour le souvenir perpétuel et l'observance de cette disposition, cet édit sera affiché à l'intérieur des écoles. »¹

¹ Texte de l'édit : *“Considerando que el ejercicio de las lenguas científicas es el primer instrumento para adquirir las ciencias y transmitir las, que la castellana, además de ser la nacional, está mandada observar en las escuelas y establecimientos públicos, y que por haberse descuidado esta parte de instrucción en las islas viven oscuros muchos talentos que pudieran ilustrar no solamente á su país sino a la nación entera; deseando que no queden estériles tan felices disposiciones; y considerando finalmente que sería tan dificultoso el corregir este descuido en las personas adultas como será fácil enmendarle en las generaciones que nos sucedan, he creído conveniente con la aprobación de la Excm. Diputación provincial, que en todos los establecimientos de enseñanza pública de ambos sexos en esta provincia se observe el sencillo método que á continuación se espresa y se halla adoptado en otras con mucho fruto.*

Cada maestro ó maestra tendrá una sortija de metal, que el lunes entregará á uno de sus discípulos, advirtiéndole á los demás que dentro del umbral de la escuela ninguno hable palabra que no sea en castellano, so pena de que oyéndola aquel que tiene la sortija, se la entregará en el momento, y el culpable no podrá negarse á recibirla; pero con el bien entendido de que en oyendo este en el mismo local que otro condiscípulo incurre en la misma falta, tendrá acción á pasarle el anillo, y este á otro en caso igual, y así sucesivamente durante la semana hasta la tarde del sábado, en que á la hora señalada aquel en cuyo poder se encuentre el anillo sufrirá la pena, que en los primeros ensayos será muy leve; pero que se irá aumentando así como se irá ampliando el local de la prohibición, a proporción de la mayor facilidad que los alumnos vayan adquiriendo de expresarse en castellano. (...).

De esta manera, insensiblemente, sin trabajo alguno de parte de los maestros, y siendo los castigos incomparablemente menores que las faltas, se conseguirá no solamente que al cabo de algún tiempo de constancia llegue a familiarizarse la juventud mallorquina con la lengua en que están escritas las doctrinas y conocimientos que aprende, y a expresarlos con facilidad y soltura, sino también el que se guarde más silencio en las escuelas por temor que cada uno tendrá de recurrir inadvertidamente en la pena del anillo, es exponerse al castigo, ó á lo menos a las zozobras que siempre le precederán. El zelo mejor entendido de los maestros en plantear y sostener esta medida tan sencilla y el adelantamiento de sus discípulos, será un mérito particular para unos y otros y un objeto especial de examen en la visita anual que pasaré á todas las escuelas de la provincia; y para perpetuo recuerdo y observancia de esta disposición se conservará fijo en el interior de las escuelas el presente edicto.”

Les caractéristiques de la méthode ordonnée par Rodrigo Fernández Castañón sont peu ou prou les mêmes que celles que nous avons observées partout ailleurs : port par les « coupables » d'un objet identifiable, surveillance entre élèves, dénonciation et transmission de l'objet, punition au bout d'un certain temps, ici en fin de semaine. A cela le « chef politique des îles Baléares » ajoute un autre bienfait : le silence que les enseignants obtiendraient ainsi parmi les élèves.

Antoni-Ignasi Alomar Canyelles donne par ailleurs quelques autres conséquences du recours à cette pratique, là encore identiques à celles constatées partout, à savoir « l'exclusion des jeux et des conversations de ceux qui avaient l'anneau et la méfiance et la méchanceté envers les camarades ». Et il ajoute que « les plaintes, qui pouvaient être calomnieuses, débouchaient sur des bagarres, selon la nature des accusés ou leur réseau de relations sociales. »¹

Le philologue mentionne enfin la congrégation des Frères des écoles chrétiennes de Saint Jean Baptiste de la Salle, que nous avons déjà beaucoup évoquée dans les chapitres consacrés à la France. Les Frères appliquaient en effet cette même technique dans les territoires catalanophones et bascophones du royaume d'Espagne, pour contraindre les enfants à parler le français. A Majorque, l'objet stigmatisant qu'ils devaient porter lorsqu'ils parlaient en catalan était connu sous le nom de « la parleuse », et il s'agissait cette fois, non pas d'un anneau, mais d'un bâton. Des témoignages attestent que la pratique était en usage jusqu'au XX^e siècle, notamment celui de Nicolau Sitjes Miralles à Aina Sitjes Daviu dans les années 1960².

En ce qui concerne les autres parties de la péninsule ibérique, telles que la Catalogne, les Asturies ou la Galice, la volonté d'imposer le castillan s'est traduite également par un interdit scolaire, notamment à la période franquiste. La Catalogne ayant connu plusieurs périodes de répression brutale, l'on pourrait s'attendre à une profusion de témoignages similaires à ceux rassemblés au Pays basque, mais il semble que peu de documents ont été publiés à ce sujet. Je n'en ai trouvé quoi qu'il en soit que très peu de traces, notamment ces quelques lignes écrites par l'historien de l'éducation Salomó Marquès dans *Mare de Déu, quina escola ! Els mestres contra Franco* (« Mère de Dieu, quelle école ! Les maîtres contre Franco »)³ :

« Dans certaines écoles, lorsque les enfants parlaient catalan entre eux, on leur donnait un morceau de bois, celui qui l'avait devait s'en débarrasser le plus rapidement possible et il devait le donner lorsqu'il entendait un autre enfant qui parlait catalan. A la fin de la journée, celui qui se retrouvait avec le témoin recevait la punition. »⁴

¹ «l'exclusió en els jocs i les converses de qui tenia l'anellet i la malfiança i la malvolença envers els companys. A més, les denúncies, que podien ser calúmnies, solien originar baralles, depenent del caràcter del denunciat o de la seva xarxa de relacions socials.»

² Antoni-Ignasi Alomar Canyelles, *ibid.*

³ Raimon Portell et Salomó Marquès, *Mare de Déu, quina escola! Els mestres contra Franco* (« Mère de Dieu, quelle école ! Les maîtres contre Franco »), Ara Llibres, Badalona, 2008.

⁴ «En algunes escoles quan els nens entre ells parlaven en català, se'li s'hi donava un troç de fusta, se l'havia de treure com més aviat possible i li havia de donar quan escoltava a un altre nen que parlava català. Al final del dia qui es quedava amb el testimoni, li tocava rebre.»

Une méthode identique à celle en usage dans l'Hexagone a donc existé également en Catalogne du Sud, mais nulle précision n'est ici donnée et nous ne savons donc pas si elle était fréquente ou limitée, ni à quelle période elle avait cours. Il manque assurément une étude en profondeur sur ce sujet.

3.4.1.2. L'Italie

C'est également sous un régime totalitaire que l'Italie a recours à ce même type de pratiques dans les écoles, comme le décrit l'écrivain et homme de théâtre Andréa Camilleri (1925-2019), scolarisé en internat à Agrigente :

« On nous imposait de parler en italien, mais avec un subtil raffinement sadique : l'*accipe*. L'*accipe* était un petit bout de bois sculpté que l'on devait se passer entre copains à peine entendions-nous l'un d'entre nous parler patois. On commençait dès le matin, et ça passait de main en main, celui qui le recevait devait le passer au copain qui disait un mot en patois. Le soir, dans la chambrée, avant d'aller se coucher, le préfet demandait : « Qui a l'*accipe* ? » Et celui qui l'avait devait rester une heure, une heure et demie, debout, pendant que les autres pouvaient aller se coucher. »¹

Le système décrit est rigoureusement celui du « symbole » ou du « signal », tant en ce qui concerne l'objet (« un petit bout de bois sculpté »), que le mode de circulation, la désignation du dernier coupable et le type de punition. Il n'est pas impossible que la méthode soit arrivée jusqu'en Italie à partir de l'Hexagone.

En dehors de cette période particulière, il ne semble pas qu'une exclusion linguistique ait été mise en œuvre dans les écoles, l'État n'ayant, en règle générale, pas considéré que la langue italienne commune nécessitait une remise en cause de la grande diversité des langues présentes sur le territoire (romanes, germaniques, slaves, etc.). Cette approche tranche avec celle pour laquelle la France a opté, comme le souligne le linguiste Pierre Escudé :

« Contrairement à l'idéologie monolithique française (...), le pragmatisme italien traite d'un continuum entre plusieurs langues et de la capacité toujours vive d'un véritable plurilinguisme intérieur : la majorité des Italiens d'aujourd'hui sait "l'italien" comme le dialecte de sa région. (...) Certes, l'Italie a connu sous le fascisme une centralisation forte et une chasse aux dialectes agressive assez proche de ce que nous avons connu, mais, du fait de la jeunesse de l'unité politique italienne, sans commune mesure avec la longue histoire linguistique française. »²

¹ Andrea Camilleri & Tullio De Mauro, *La lingua batte dove il dente duole*, Laterza, 2013, Traduction française Pierre Escudé : « La langue bat où la dent fait mal », Lambert-Lucas, 2017, pp. 86-87.

² Pierre Escudé, « Tullio De Mauro, L'Educazione linguistica democratica », in ADEB, 2018. En ligne : <http://www.adeb-asso.org/tullio-de-mauro-leducazione-linguistica-democratica-editori-laterza-2018/> Consulté le 21 décembre 2021.

3.4.1.3. La Suisse

Peuplée de 8,6 millions d'habitants, la Suisse est constituée en État fédéral, selon un système politique qui vaut que l'on s'y attarde. Il comporte en effet 26 cantons, qui ont donc statut d'États, rassemblés au sein de la Confédération et dotés chacun de leur propre constitution, de leur parlement et de leur gouvernement. Une démocratie de proximité y est largement pratiquée, qui permet de voter des lois et d'appliquer des mesures différentes dans chaque territoire, y compris sur le plan linguistique.

Le pays est formellement plurilingue, puisqu'il compte trois langues officielles (l'allemand, le français et l'italien), et quatre langues nationales (les mêmes, auxquelles s'ajoute le romanche). On y trouve également ce qu'il est convenu d'appeler des « dialectes » en Suisse alémanique et des « patois » en Suisse francophone¹, qui sont traités différemment selon les cantons et même les districts. Ces « dialectes » et « patois » ont connu des fortunes diverses, et je m'appuierai ici principalement sur des textes de Claudine Brohy, de l'université de Fribourg, qui aborde la question de leur évolution selon les lieux et les époques².

3.4.1.3.1. L'école et le déclin des « patois »

Si les dialectes alémaniques sont encore très vivants, y compris en zones urbaines, il n'en va pas de même des « patois » romands, c'est-à-dire du francoprovençal (dont nous avons vu qu'il est également présent de l'autre côté de la frontière, en France et en Italie), et du franc-comtois. En Suisse, ces deux langues connaissent en effet un déclin constant de longue date, puisqu'elles avaient déjà presque disparu des villes et des campagnes protestantes en 1850. Si elles sont parvenues à se maintenir plus longtemps dans certaines zones, grâce notamment au catholicisme, à l'éloignement des centres urbains et à la faible industrialisation, ce répit n'aura pas été durable : les dernières personnes dont le « patois » est la seule langue maternelle sont nées dans les années 1920, et le nombre de locuteurs de francoprovençal dans le pays est estimé aujourd'hui à seulement 4 000 environ³.

L'école semble avoir joué, ici comme ailleurs, un rôle capital, devenant au fil du temps « un formidable outil d'uniformisation linguistique »⁴. Plusieurs commentaires de voyageurs des siècles passés indiquent en effet une progression de la langue française qui va de pair avec le développement de l'instruction.

Les deux descriptions suivantes, respectivement de 1778 et 1781, montrent que les langues locales sont toujours prépondérantes à la fin du XVIII^e siècle :

¹ Précisions que les termes « dialectes », et surtout « patois », ne sont pas dépréciatifs en Suisse, et que ce sont les termes utilisés par les locuteurs eux-mêmes.

² Claudine Brohy, « Les patois gallo-romans en Suisse romande : entre nostalgie, protection et revitalisation », in Ali Reguigui, Julie Boissonneault, Leila Messaouidi, Hafida El Amrani, Hanane Bendahmane (dir.), *Langues en contexte, Languages in Context*, Série monographique en sciences humaines 22 / Human Sciences Monograph Series 22, Université Laurentienne, Ontario, Canada, 2019, pp. 125-150 ; Claudine Brohy, « Rapports entre "petites" et "grandes" langues : tensions et négociations identitaires, exemples dans divers contextes », in *Alterstice*, n° 2, 2012, pp. 55-66.

³ Claudine Brohy, échanges personnels.

⁴ Claudine Brohy, *art. cit.*, 2019, p. 139.

« Cet État (...) [de Fribourg] est divisé en deux portions, dont la plus grande fait usage d'un patois françois ou romand, pendant que dans l'autre on parle un allemand corrompu »¹

« Les peuples du canton [de Fribourg] ne savent guère que le patois : ce dialecte est généralement en usage même dans la bonne compagnie ; c'est celui de tout le pays de Vaud parmi le peuple. »²

Mais un siècle plus tard, en 1895, Jakob Zimmerli constate que si le « patois » est toujours la langue des adultes, l'école a réussi à imposer le français auprès des enfants, y compris en dehors de son enceinte, puisqu'ils le parlent même dans la rue³.

De fait, plusieurs règlements d'établissements primaires, comme celui du 10 août 1850, attestent l'interdit linguistique :

« La langue maternelle (le français ou l'allemand) est seule en usage dans l'école, le maître cependant pourra, de temps en temps, se servir du patois, comme moyen d'interprétation »⁴.

On note que les « patois » visés par l'interdit sont admis éventuellement en tant que medium d'explication, mais n'ont pas le statut de langue maternelle, réservé au français et à l'allemand. Puis la scolarisation obligatoire, instaurée en 1874 au niveau fédéral⁵, fait du français la langue unique de l'école en zone romande, et une politique répressive envers les variantes dialectales est mise en œuvre. A Fribourg, par exemple, un nouveau règlement scolaire, en 1886, est nettement plus strict que celui de 1850 :

« L'usage du patois est sévèrement interdit dans les écoles. La langue française et l'allemand grammatical (Schriftdeutsch⁶) sont seuls admis dans l'enseignement. Les instituteurs veillent à ce qu'il en soit de même en dehors de l'école et dans la conversation entre enfants. »⁷

L'interdiction s'étend donc cette fois jusqu'à l'extérieur des établissements et concerne dès lors tous les échanges entre élèves, où qu'ils soient. L'on n'est par conséquent pas surpris du commentaire de Zimmerli en 1895 à propos des enfants qui parlent en français dans la rue. Il faut ensuite attendre 1942 pour que l'interdit à l'extérieur de l'école soit effacé du règlement du canton de Fribourg, et 1960 pour qu'il soit levé également à l'intérieur, le règlement ne faisant désormais figurer que « l'obligation d'enseigner en français et en allemand » et

¹ Abraham Ruchat, *État et délices de la Suisse, ou, Description historique et géographique des treize cantons suisses et de leurs alliés*, Neuchâtel, Samuel Fauche, 1778, p. 38. Cité par Claudine Brohy, *art. cit.*, 2019, pp. 135-136.

² Johann Rudolf Von Sinner, *Voyage historique et littéraire dans le Suisse occidentale*, Tome 2, Neuchâtel, Imprimerie de la Société Typographique, 1781. Cité par Claudine Brohy, *art. cit.*, 2019, p. 136.

³ Jakob Zimmerli, *Die deutsch-französische Sprachgrenze in der Schweiz*, vol. 1-3, Basel & Genf, H. Georg, 1891-1899. Cité par Claudine Brohy, *art. cit.*, 2019, p. 136.

⁴ Règlement général du 10 août pour les écoles primaires. Cité par Claudine Brohy, *art. cit.*, 2019, p. 140.

⁵ Les cantons étant responsables de leurs politiques scolaires, certains ont rendu l'école obligatoire à une époque très ancienne (1536 dans le canton de Genève, 1615 dans celui de Vaud, etc.), mais c'est la constitution de 1874 qui a officialisé cette obligation au niveau fédéral.

⁶ C'est-à-dire l'allemand écrit, représenté en lettres gothiques.

⁷ Article 171 du Règlement Général, canton de Fribourg, 1886, cité par Claudine Brohy, *art. cit.*, 2019, p. 140.

recommandant même par ailleurs « l'entière liberté pour tous et chacun de parler le langage qui est le leur. »¹

En ce qui concerne les modes d'application de ces règlements, des méthodes coercitives très similaires à celles observées en France sont appliquées en Suisse romande, notamment des châtiments corporels tels que les classiques coups de règle ou de baguette sur les doigts ou les oreilles. Une femme de Gruyère, dans le canton de Fribourg, évoque ainsi les instituteurs qui « cassaient parfois les règles sur les mains des élèves et tiraient les oreilles et les petits cheveux derrière les oreilles »².

Citons aussi le journal *Le Temps*, qui met en ligne en janvier 2020 une vidéo intitulée *Le patois de Bagnes, une langue ressuscitée*³, filmée dans une ancienne commune du canton du Valais, au sud du pays. Le reportage met en valeur un nouveau dictionnaire de la langue locale, riche de 15 000 mots, et ce faisant donne la parole à quelques locuteurs qui mentionnent les sanctions linguistiques. L'on y voit d'abord un homme indiquer que « dès 1900, les autorités valaisannes ont interdit aux enfants de parler le patois dans l'enceinte de l'école », alors que c'était la langue d'usage dans les familles, et que le français était encore « une langue étrangère ». Puis un extrait d'archives filmées, daté de 1970, montre un homme d'un certain âge racontant des punitions que nous avons maintes fois décrites :

« si à l'école ou bien en récréation on était surpris à parler patois, on avait des amendes, ou des verbes : "je dois parler français à l'école ou en récréation" etc., 10, 20, 30 ou jusqu'à 100 fois. »

Claudine Brohy donne par ailleurs un cas d'utilisation du « symbole »⁴ en Gruyère, l'un des sept districts du canton de Fribourg, à l'ouest de la Suisse : un homme, né en 1924, décrit un bouton, ou une pièce de monnaie, des accessoires que l'on trouve aussi dans les pratiques hexagonales. Le terme est le même que celui utilisé en Bretagne (« symbole ») et le processus décrit est également identique : les élèves devaient s'épier pour se débarrasser de l'objet, qui circulait de l'un à l'autre durant toute la journée ; ils élaboraient des stratégies pour piéger les camarades en les amenant à parler en « patois » ; et en fin de journée le dernier attrapé était puni, écopant généralement de lignes, par exemple « je ne parle pas le patois à l'école », à copier cent fois⁵.

Les exemples nommant le « symbole » semblent avoir été limités à ce district⁶, mais la pratique de « ce procédé pervers infligeant aux enfants le double rôle de victimes et de bourreaux, complices du système de répression et de châtiments » a aussi existé dans le Valais, sans en porter le nom, l'objet décrit étant une médaille de fer. Sont aussi mentionnées dans ce canton la pratique de la délation, les punitions et les amendes⁷.

¹ Bulletin du Grand Conseil, 1960, p. 979. Cité par Claudine Brohy, *ibid.*

² Claudine Brohy, *art. cit.*, 2019, p. 140.

³ *Le Temps*, reportage de 3'12" accessible en ligne : <https://www.facebook.com/letemps.ch/videos/816896955419372/>. Consulté le 16 janvier 2022.

⁴ Le « symbole » est bien le nom donné à l'objet par le témoin.

⁵ Claudine Brohy, *art. cit.*, 2019, pp. 140-141.

⁶ Claudine Brohy, *art. cit.*, 2019, p. 141.

⁷ Claudine Brohy, échanges personnels.

3.4.1.3.2. La mauvaise image des « patois »

Aux pratiques intra-scolaires il faut ajouter que les « patois » étaient largement discrédités par ceux qui représentaient le savoir et l'autorité. Nous avons vu que le règlement scolaire de 1886 à Fribourg donnait pour consigne aux enseignants de veiller à ce que leurs élèves ne s'expriment pas en « patois » à l'extérieur de l'école. Certains instituteurs allaient même jusqu'à recommander aux parents de ne parler que le français à la maison pour donner de meilleures chances de réussite à leurs enfants. Ainsi, *de facto*, le bannissement linguistique s'étendait jusqu'au au cadre familial¹, et l'on observe que cette prescription rencontrait un écho favorable au sein des foyers, car la communauté francophone de Suisse considérait souvent négativement les variantes dialectales. Ces « sentiments hérités de longue date et partagés avec le voisin français » prennent racine dans un dénigrement régulier, que l'on trouve par exemple dans ces quelques lignes de Fred de Diesbach, qui ne sont pas sans rappeler une vision également présente dans l'Hexagone :

« Ces dialectes, s'ils possèdent une littérature qui n'est pas sans saveur, n'ont point d'orthographe, point de syntaxe commune, donc point de grammaire. Ils sont impossibles à codifier, par leur diversité même. »²

Nous ne nous attarderons pas sur l'ineptie d'une telle affirmation, étant entendu qu'il n'existe pas de langue sans grammaire.

Signalons pour terminer que l'approche n'est aujourd'hui pas la même partout en Suisse. La zone romande étant sous influence française, elle a adopté la même posture de dépréciation des variantes linguistiques et appliqué un interdit scolaire efficace. Cette proscription des « patois » à l'école et au-delà aura été « un formidable outil d'uniformisation linguistique »³, qui a abouti à une chute drastique du nombre de locuteurs.

Dans la partie alémanique du pays, en revanche, les « dialectes » sont toujours très vivaces. N'ayant pas embrassé cette vision centralisatrice et uniformisante, les germanophones ne les ont jamais considérés négativement, et si l'allemand standard y est la langue d'enseignement dès l'école maternelle⁴, le « dialecte » demeure la langue de la maison dans 90 % des foyers⁵. Cette situation génère un certain antagonisme entre les francophones (qui ne connaissent plus les « patois » romands) et les germanophones (qui parlent toujours, en plus de l'allemand standard, leurs dialectes germaniques). Dans un numéro de 2006 du périodique suisse *L'Hebdo*, par exemple, un journaliste romand réputé, Jacques Pilet, parle des locuteurs alémaniques en évoquant la supposée « prise de conscience d'un véritable handicap linguistique. Et peut-être intellectuel, car ces sympathiques parlers locaux, si riches dans le vocabulaire campagnard, ne sont pas des outils raffinés de la pensée »⁶. Le rédacteur ne semble cependant pas bien informé puisque les cinq millions de personnes concernées vivent

¹ Claudine Brody, *art. cit.*, 2019, p. 141.

² Fred de Diesbach, *Vérité sur la Suisse*, Le milieu du monde, Genève, 1943, p. 27.

³ Claudine Brody, *art. cit.*, 2019, p. 139.

⁴ Claudine Brody précise que le recours à l'allemand standard vise surtout à faciliter l'intégration des migrants.

⁵ Claudine Brody, échanges personnels.

⁶ Jacques Pilet, « Baragouins », in *L'Hebdo*, 19 janvier 2006.

en réalité, en grande partie, en zone urbaine, et elles sont en règle générale loin d'être positionnées en bas de l'échelle sociale et culturelle¹.

Les linguistes Marinette Matthey et Daniel Elminger analysent ainsi cette hostilité entre germanophones pratiquant plusieurs variantes de leur langue et francophones ne tolérant que le français standard :

« La diglossie alémanique est très souvent objet, au mieux, de moqueries, au pire, de discours haineux de la part des Romand·e·s (...). Ces derniers reprochent aux Alémaniques de se servir trop souvent des dialectes, à l'oral, au lieu de la langue standard. Les Alémaniques quant à eux considèrent souvent que les Romand·e·s ne comprennent pas grand-chose au statut de leurs dialectes. »²

3.4.1.4. La Belgique

On trouve quelques exemples de discrimination linguistique dans un autre pays à forte composante francophone, la Belgique. Je ne m'y arrête que pour signaler succinctement deux cas cités par Reine Meylaerts dans son ouvrage intitulé *L'aventure flamande de la «Revue Belge» - Langues, littératures et cultures dans l'entre-deux-guerres*³, où elle aborde notamment la question linguistique et la construction d'une identité nationale.

L'auteur décrit comment, dès le XVIII^e siècle, alors que le territoire est sous domination autrichienne, le français prime dans les échanges au sein des couches supérieures de la société et jouit donc d'un certain prestige. Ce statut de langue de la promotion sociale est renforcé quand le pays est occupé par la France sous la Révolution et l'Empire et qu'une politique active d'unification linguistique est conduite. La Belgique passe ensuite sous la couronne néerlandaise à l'issue du Congrès de Vienne en 1815, et le roi Guillaume cherche à implanter le néerlandais comme langue nationale⁴. Ainsi, lorsque l'indépendance est proclamée en 1830, le paysage est très diversifié : le français est toujours la langue des classes cultivées, mais les classes populaires parlent différentes variétés de flamand au nord et plusieurs langues d'oïl (wallon, picard, lorrain, etc.) au sud, sans compter l'allemand au sud-est et le néerlandais standard. La liberté linguistique est d'emblée inscrite dans la Constitution⁵ et le pays compte à ce jour trois langues officielles, le français, le néerlandais et l'allemand.

Malgré cette acceptation de la pluralité linguistique, le français est, de fait, la langue désirable, celle des élites et de la réussite. C'est aussi la langue de l'école, et les règlements des établissements stipulent souvent qu'elle doit être parlée même en dehors des cours. Le

¹ Claudine Brody, *art. cit.*, 2012, p. 60.

² Marinette Matthey, Daniel Elminger, « Introduction », in *Langage et Société*, n° 171, *Diglossie, une notion toujours en débat*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, octobre 2020, pp. 9-32. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2020-3.htm>. Consulté le 16 janvier 2022.

³ Reine Meylaerts, *L'aventure flamande de la «Revue Belge» - Langues, littératures et cultures dans l'entre-deux-guerres*, Peter Lang, Bruxelles, 2004.

⁴ Reine Meylaerts, *op. cit.*, p. 34.

⁵ *Ibid*, p.35.

néerlandais devient « synonyme de pauvreté, d'infériorité sociale », et les élèves « l'intériorisent donc comme une langue mineure, à éviter »¹.

Reine Meylaerts cite ainsi deux écrivains d'expression néerlandaise, tous deux issus de familles paysannes, et qui ont décrit des pratiques d'imposition du français au tournant du XX^e siècle.

Ernest Claes (1885 – 1968) fait ses études secondaires de 1898 à 1905 au collège de Herentals en Flandre, où la plupart des autres élèves appartiennent à la bourgeoisie francophone. Son niveau de français étant insuffisant, il doit passer par une classe préparatoire où le *signum linguae* est en usage :

« Celui qui parlait flamand recevait un petit rouleau de papier portant son nom comme signe de déshonneur. On devait le garder sur soi jusqu'à ce qu'on puisse prendre quelqu'un d'autre en flagrant délit ».

Il s'oppose à cette méthode, participe aux réunions interdites de l'association des étudiants flamands et devient un sympathisant de cette cause, malgré la désapprobation des enseignants et de la direction².

August Van Cauwelaert (1885 –1945) suit quant à lui des études secondaires au séminaire de Hoogstraten, où l'enseignement est dispensé principalement en français. Là aussi le recours au néerlandais est interdit et le *signum linguae* est en vigueur. L'auteur, comme son contemporain Ernest Claes, décrit un petit rouleau sur lequel le nom de chaque fautif est inscrit, chacun devant s'en débarrasser au plus vite en le repassant à un camarade ayant commis la même erreur.³

Il semble par ailleurs que la méthode ait également été en usage en Belgique romane, afin de contraindre les élèves à parler français et non wallon ou picard.

3.4.1.5. L'Allemagne

Signalons également en quelques mots qu'un interdit linguistique a également existé au sein de certaines minorités en Allemagne. On le retrouve par exemple chez les Sorabes de Lusace, une région partagée entre les länder de Brandebourg et de Saxe, près des frontières avec la Pologne et la Tchéquie. Le sorabe compte encore aujourd'hui, selon les estimations, entre 20 000 et 30 000 locuteurs, dont moins de 10 000 sont de langue maternelle.

Ce peuple slave, installé à l'est de l'actuelle Allemagne depuis le VI^e siècle, a connu périodiquement, depuis son annexion par les Germains au X^e siècle, des périodes de discrimination passant par des interdictions linguistiques et culturels répétés. Le XIX^e siècle est ainsi le théâtre de politiques de germanisation, tout particulièrement lors de la constitution de l'unité allemande par Bismarck, mais c'est au XX^e siècle, sous le pouvoir nazi, que la répression se fait la plus sévère.

¹ *Ibid*, pp. 41-42.

² *"Ik schreef zoals ik het vertelde"* : Ernest Claes. 1885-1968, Publikaties van de stadsbibliotheek en het AMVC, n°9, Antwerpen, 1985, p.11. Cité par Reine Meylaerts, *op. cit.*, pp. 41 et 269.

³ Reine Meylaerts, *op. cit.*, p. 289.

Gregor Kliem, un journaliste travaillant à un programme en bas-sorabe à Radio Berlin-Brandebourg, m'écrit ceci en avril 2021 :

« A la génération de ma grand-mère, les enfants étaient encore punis quand ils utilisaient le sorabe, à l'époque du régime nazi et pendant la Seconde Guerre mondiale.

Le journaliste fait ensuite le lien entre les sanctions linguistiques à l'école et le déclin de la langue :

« L'oppression du sorabe à cette époque est l'une des principales raisons de la rupture de sa transmission intergénérationnelle. Le traumatisme est toujours vivant dans la très vieille génération (80 ans et plus) et se transmet inconsciemment à la génération suivante d'une manière ou d'une autre.

Il n'y a jamais eu de véritable discussion ouverte sur l'effet qu'a pu avoir ce traumatisme subi à l'école (les Sorabes punis n'ont pas donné la langue à leurs enfants) et le niveau encore faible (bien que grandissant lentement) du prestige du sorabe (considéré comme démodé, mort, inutile).

D'autres facteurs ont contribué à un changement linguistique massif au XX^e siècle, comme l'installation de nombreux réfugiés allemands venus du territoire polonais après la Seconde Guerre mondiale dans la région sorabe, mais le rôle de l'école remonte plus loin dans le temps (au moins depuis 1880), et il a eu un impact profond sur l'identité du peuple bas-sorabe. »

Nous avons vu que le régime nazi, peu enclin à l'acceptation de la diversité, avait également été très sévère à l'égard des Alsaciens. L'Allemagne n'a donc pas toujours été exemplaire sur ce plan, tout au moins sur ses marges.

3.4.1.6. L'Europe de l'Est

Ici encore, nous ne ferons qu'effleurer le sujet, à partir des quelques cas qui m'ont été rapportés, étant entendu qu'une étude complète reste à faire.

3.4.1.6.1. La Pologne sous domination prussienne

Bien que disposant de peu de documentation sur les politiques linguistiques en milieu éducatif en Pologne, je mentionne ce pays car il a été le théâtre d'un épisode intéressant, sur fond de rébellion contre l'imposition d'une langue dominante, ici l'allemand.

Partagée entre la Russie, la Prusse et l'Autriche en 1795, la Pologne a en effet connu des situations de discrimination diverses : si l'Autriche a été globalement plutôt respectueuse envers la langue polonaise, enseignée dans les écoles et les universités, il n'en va pas de même de la Russie, qui ont mis en place des pratiques d'assimilation linguistique plus ou moins intensives selon les régions et les périodes. Quant à la Prusse, tolérante jusqu'en 1870, elle passe ensuite à une politique centralisatrice : l'allemand devient alors la langue d'enseignement de toutes les matières dans l'ensemble des écoles secondaires, et le polonais cesse d'être un sujet d'étude dès 1887. Seule l'instruction religieuse demeure en langue

maternelle dans les lycées, mais elle disparaît également progressivement à partir de 1900¹. Cette approche visant à exclure la langue polonaise de l'éducation se traduit, ici également, par des méthodes punitives envers les enfants s'exprimant en langue maternelle².

Puis, à l'aube du XX^e siècle, se dessine un mouvement de grève scolaire, quand les élèves de Września s'insurgent, en 1901, contre l'imposition d'un nouveau livre de catéchisme publié en allemand. Leur enseignant répond par des châtiments corporels et de longues heures de détention. Les parents se plaignent et la situation dégénère, les professeurs s'autorisant à battre violemment les enfants, au-delà de ce que la loi autorise. Les adultes qui s'opposent sont également réprimés sévèrement et se voient infliger des amendes.

Cette première manifestation est suivie en 1905 d'autres protestations à travers le pays, mais l'administration prussienne se montre intransigeante et opposée à tout compromis. Des mesures extrêmes sont prises, telles que l'emprisonnement des parents et des prêtres réfractaires, ainsi que des sanctions financières.

L'épilogue de cette histoire, rapportée par Katarzyna Gmerek, est que l'affaire est exposée dans la presse de différents pays en Europe par des écrivains polonais, et qu'elle trouve un écho particulier en Irlande : une certaine mobilisation émerge en effet dans l'île, notamment dans les écoles du nord du pays, où le militant Shane Leslie collecte des signatures d'enfants irlandais en soutien aux élèves polonais³.

3.4.1.6.2. Les pays sous domination russe

L'Empire des Tsars a pratiqué des politiques de russification plus ou moins intenses au XIX^e siècle au sein des pays annexés sur ses marges, comme l'Ukraine, la Biélorussie, la Pologne, ou les pays baltes plus au nord.

La langue russe y est implantée par la coercition sous Alexandre II (empereur de 1855 à 1881), puis sous Alexandre III (1881-1894). Le polonais est ainsi remplacé par le russe dans les écoles secondaires, et le catéchisme est la seule matière enseignée en langue maternelle. Celle-ci est par ailleurs exclue de l'administration et ne doit plus figurer sur les enseignes des magasins. On rapporte qu'elle est même interdite en cour de récréation sous peine d'amende. Quant au lituanien, il ne doit plus être écrit qu'en cyrillique, les caractères latins étant interdits⁴.

La médaille ci-après, une médaille de métal qui rappelle celles utilisées comme « symbole » en Bretagne, était en usage dans les écoles de la fin du XIX^e siècle. Je ne dispose pas de plus amples renseignements sur cet objet, dont j'ai découvert la photographie sur Internet, si ce n'est qu'elle porte une inscription en letton / lituanien « сода медалисъ », composée des mots

¹ Katarzyna Gmerek, "Shane Leslie and the Irish Support for Language Struggle in Poland", in *Studia Celtica Posnaniensia*, Vol. 3, De Gruyter Open, 2018, pp. 89-108.

² "There have been many cases of the brutal beating of the gallant Polish children because they were speaking to each other in their native tongue", in Gertrude M. Godden, *Murder of a nation: German destruction of Polish Culture*, Burns and Oates, London, 1943. Citée par John Lorne Campbell, *Gaelic in Scottish Education and Life, Past, Present and Future*, Johnston, Edinburgh, 1945, p. 64.

³ Cette histoire est racontée dans le détail dans l'article de Katarzyna Gmerek déjà cité.

⁴ Georges Castellan, « Le russe, instrument de la politique tsariste et soviétique », in Salem Chaker (ed.), *Langue et pouvoir, de l'Afrique du Nord à l'Extrême-Orient*, Edisud, Aix-en-Provence, 1998, pp. 215-216.

« soda », génitif de « sods », qui signifie « punition » en letton, et « medajis », la « médaille » en lituanien¹. Il s'agit donc bien d'un médaillon attribué pour sanctionner les élèves, mais nous ne savons pas en quelles circonstances.



Illustration 10. Médaillon de punition en Lettonie ou Lituanie.

3.4.2. Dans le reste du monde

Nous pourrions passer en revue chaque endroit du globe où des peuples ont été soumis par d'autres et où cette domination s'est traduite pas l'imposition de la langue de l'État conquérant au détriment des langues autochtones. Un tel travail dépasse bien entendu le cadre de la présente thèse, et il ne saurait être question d'explorer ici chaque pays qui aurait pu faire face à ce type de situation. Cela étant, je vais à présent relever aux Amériques quelques exemples de substitution linguistique qui me semblent compléter utilement la collecte entamée en Europe et en Afrique.

3.4.2.1. L'Amérique du Nord

Avant la prise de possession des terres du Nouveau Monde par les colons européens, plusieurs centaines de langues autochtones étaient présentes sur le continent. Seule une poignée d'entre elles a aujourd'hui une réelle chance de survie en tant que medium de communication usuel. Beaucoup ont en effet disparu, soit que les peuples qui les parlaient ont été décimés par les armes ou les maladies, soit qu'ils ont été contraints de s'adapter à l'anglais et au mode de vie des colons.

¹ Le terme letton pour médaille » est « medaļa ».

L'école a, comme ailleurs, été un outil d'éradication des langues des premières nations, mais je n'ai trouvé dans cette partie nord du continent aucune trace de recours à un objet stigmatisant de type « symbole ». En revanche, les sanctions et les châtiments corporels sont largement attestés, et surtout on y trouve, tant aux États-Unis qu'au Canada, des internats réservés aux enfants de ces communautés qui étaient ainsi séparés de leurs familles et soustraits à leur environnement culturel et linguistique. Signalons que cette méthode a également été appliquée en Australie à l'encontre de la « génération volée », c'est-à-dire des enfants aborigènes ou métis qui, jusqu'en 1969, étaient enlevés à leurs familles pour être placés dans des orphelinats pour y recevoir une éducation européenne élémentaire, les destinant aux travaux manuels¹. La pratique a ensuite été interdite et a donné lieu à un rapport en 1997, le *Report of the National Inquiry into the Separation of Aboriginal and Torres Strait Islander Children from Their Families* (« Rapport de l'enquête nationale sur la séparation des enfants aborigènes et insulaires du détroit de Torres de leurs parents »), également désigné sous le nom de *Bringing them home Report*².

3.4.2.1.1. Le Canada

Ces internats sont mis sur pied dès le XIX^e siècle au Canada, afin de scolariser, christianiser et acculturer les enfants autochtones. Les chiffres officiels estiment le nombre de ceux qui ont ainsi été arrachés à leurs parents à 150 000, répartis sur un siècle et demi, jusqu'à la fermeture du dernier établissement de ce type à la fin des années 1990². Cette entreprise est décrite de façon détaillée dans le Rapport de la « Commission Vérité et Réconciliation du Canada », fruit de travaux menés de 2007 à 2015³, qui établit dès l'introduction que

« La négligence à l'égard des enfants était institutionnalisée, et le manque de supervision entraînait des situations où les enfants étaient victimes d'agressions sexuelles et physiques. »⁴

Il est ensuite également reconnu que

« Le Canada a (...) séparé les enfants de leurs parents en les envoyant dans des pensionnats. Cela n'a pas été fait pour les éduquer, mais principalement pour rompre leurs liens avec leur culture et leur identité. »⁵

L'objectif des autorités, en les coupant ainsi de leurs proches et de leur environnement, était de contraindre ces jeunes autochtones à s'assimiler. Le changement de culture passait bien entendu par un processus de substitution linguistique, longuement décrit dans le rapport, qui commence par préciser que

« Les langues et les cultures autochtones étaient rabaissées et bannies. »⁶

¹ Peter Read, *The Stolen Generations: the removal of Aboriginal children in New South Wales 1883-1969*, New South Wales Department of Aboriginal Affairs, Surry Hills (Australie), 1981.

² Site du gouvernement du Canada : <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/eng/1100100015576/1571581687074>. Consulté le 5 janvier 2022.

³ Rapport « Ce que nous avons retenu : les principes de la vérité et de la réconciliation », in *Commission Vérité et Réconciliation du Canada*, 2015. Accessible en ligne : https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/04/2-Principes_de_la_verite_et_de_la_reconciliation.pdf. Consulté le 5 janvier 2022.

⁴ Rapport cité, p. 7.

⁵ *Ibid.*, p. 6.

⁶ *Ibid.*, p. 7.

Cette interdiction était si sévère qu'elle inquiétait le supérieur général des oblats, Théodore Labouré, qui déclarait en 1935 que

« L'interdiction faite aux enfants de parler indien, même en récréation, était tellement stricte dans certaines de nos écoles, que tout manquement était sévèrement puni ; au point que les enfants étaient portés à considérer cela comme une faute sérieuse. »¹

De fait, de nombreux témoignages en ce sens émaillent les pages suivantes du rapport, dont voici quelques exemples² :

« Mary Angus, inscrite au pensionnat de Battleford à la fin du XIX^e siècle, se rappelle que les élèves surpris à parler leur langue maternelle étaient punis en se faisant couper les cheveux très courts : "Tous les cheveux étaient coupés, comme un homme. C'est ce qu'ils faisaient pour nous empêcher de parler. On avait peur de cela, de nous faire couper les cheveux." »

« Melvina McNabb avait sept ans lorsqu'elle est arrivée au pensionnat de File Hills et "ne parlait pas un mot d'anglais. Je parlais le cri et je subissais de mauvais traitements pour cela; j'étais battue et forcée d'essayer de parler anglais." »

« Raymond Hill, qui était élève à l'Institut Mohawk à Brantford dans les premières années du XX^e siècle, affirme : "J'ai perdu ma langue. Ils nous menaçaient de coups de courroie si on parlait notre langue. En moins d'un an, je l'avais complètement perdue. Ils ont dit qu'ils croyaient qu'on parlait dans leur dos." »

« Meeka Alivaktuk est arrivée au pensionnat de Pangnirtung, dans ce qui est aujourd'hui le Nunavut, sans aucune connaissance de l'anglais. N'ayant pas obéi à une directive parce qu'elle ne l'avait pas comprise, elle a été frappée sur les mains. "C'est ainsi que mon éducation a commencé." »

« Lors de son premier jour de classe au pensionnat de Pangnirtung, l'enseignant a entendu Sam Kautainuk parler à un ami en inuktitut. "Il a pris une règle, m'a attrapé la tête comme cela, puis il m'a frappé sur la bouche avec la règle quatre fois." »

« Au pensionnat de Qu'Appelle au milieu des années 1960, Greg Ranville affirme avoir été puni parce qu'il avait enfreint des directives données dans une langue qu'il ne comprenait pas. "Les sœurs se fâchaient après nous lorsqu'elles nous parlaient en français ou en anglais, mais on ne comprenait pas ce qu'elles disaient. Elles nous tiraient par l'oreille." »

« Au pensionnat de Shubenacadie, une employée, surprenant William Herney en train de parler le micmac avec son frère, l'a attaché et lui a lavé la bouche avec du savon. Alphonsine McNeely a subi la même punition à l'école catholique romaine d'Aklavik dans les années 1940. »

« Pierrette Benjamin affirme qu'elle a été forcée de manger du savon au pensionnat de La Tuque. "La directrice, elle me l'a mis dans la bouche et a dit 'Mange-le, mange-le'." »

A la lecture de cette série d'exemples, on est frappé du côté « universel » des sanctions, que l'on retrouve d'un continent à l'autre : enfants frappés, coups de courroie, coups sur les mains,

¹ *Ibid.*, p. 53. Référence de l'archive : CVR, ARN, Archives de St. Paul, actes de visite canonique, 1883-1966, réserves 2L, Acte Général de Visite des Missions Indiennes du Nord-Ouest Canadien par le T.R.P. Théodore Labouré, O.M.I., Supérieur Général, Rome Maison Générale, p. 45. [OMI-034614].

² Tous les exemples cités sont en pages 53-54 du rapport.

oreilles tirées, savon enfoncé dans la bouche... On constate aussi que cette pratique qui associait châtiments et séparation du milieu familial s'est révélée très efficace puisque plusieurs de ces témoins indiquent avoir perdu leur langue.

Quelques autres exemples identifiés dans la presse viennent compléter ces déclarations. En 2018 paraissait sur les écrans une œuvre de fiction intitulée *SGaawaay K'uuna* (« Bord du couteau »), tournée intégralement en langue haïda, sur l'archipel Haïda Gwaii, à 100 kilomètres au large de la côte ouest du Canada. La nation haïda compte aujourd'hui quelques milliers de membres, mais seulement 445 locuteurs, selon le recensement de 2016.

A l'occasion de la sortie du film, la BBC World en faisait une présentation¹ et, après avoir mentionné les fameux internats et l'interdit linguistique qui y était de rigueur, elle donne la parole à Diane Brown, une femme de la communauté, qui déclare que « certains enfants étaient battus pour avoir parlé leur langue maternelle » et que « des enseignants avaient dit à ses parents que s'ils parlaient leur langue, ils iraient en enfer »².

Quant à Rosa Violet Pitawanakwat-Burke, une femme Odawa de Manatoulin, une île au nord de l'Ontario, elle raconte au Huffington Post³, en 2017, comment elle a été enlevée de force à ses parents à la fin des années 1940 pour être placée en internat. Âgée de 76 ans au moment de l'entretien, elle se souvient que les enfants n'osaient pas s'exprimer publiquement dans leur langue, et qu'ils faisaient semblant de sortir faire des corvées pour pouvoir discuter entre eux. Elle déclare ensuite que le but de l'école était de « détruire l'Indien en chaque personne. De nous donner honte. » Mais sa mère, qui avant elle avait également été emmenée loin de la cabane familiale pour intégrer un internat où il était interdit de parler en langue maternelle, lui prodiguait ses conseils :

« tu continues, ne les écoutes pas. Simplement, ne parle pas devant eux pour ne pas être fouettée »⁴.

Puis elle se désole du déclin inexorable de l'odawa, malgré les efforts actuels pour lui redonner une place à l'école :

« Lorsque les enfants rentrent à la maison, ils n'ont personne avec qui pratiquer parce que les parents ne le parlent pas »⁵.

La chaîne de transmission a en effet été rompue et les générations précédentes, ayant trop souffert dans les pensionnats à cause de leur langue et de leur culture, ne connaissent généralement plus l'odawa, selon un schéma proche de celui que nous connaissons en Bretagne.

¹ Article accessible en ligne : https://www.bbc.com/news/world-us-canada-48028970?fbclid=IwAR2gc_ezUVQbexZCjfy932mmv8VtHM8dWH1IPpICqaq38IWCrRmtNWi-Sek. Consulté le 5 janvier 2022.

² « Diane Brown said that her parents were told by teachers that if they spoke their language they would go to hell. Some children were beaten for speaking their mother tongue. »

³ Joshua Ostroff, « She's Singing To Save The Language Her Residential School Tried To Destroy », in *Huffington Post*, 5 octobre 2017. Accessible en ligne : https://www.huffpost.com/archive/ca/entry/indigenous-language-odawa-ottawa_n_16370410 Consulté le 4 janvier 2021.

⁴ « you keep going, don't listen to them. Just don't speak in front of them so you don't get the strap. »

⁵ « when the children go home they have no one to practice on because the parents don't speak it. »

3.4.2.1.2. Les États-Unis

Les États-Unis ont connu le même système d'internats, établi selon des principes identiques, et dont les pratiques ont été tout aussi traumatisantes. Mais contrairement à leurs voisins du nord, les peuples autochtones étasuniens ne sont pas parvenus à obtenir une commission de type « Vérité et Réconciliation ». Nous disposons cependant de quelques exemples, qui se rapprochent de ce que nous venons de voir au Canada.

3.4.2.1.2.1. Oregon : langue klamath-modoc

La région qui constitue aujourd'hui l'État d'Oregon était, avant la conquête, riche d'une grande diversité linguistique, avec au moins 25 langues autochtones. Il en reste à présent seulement cinq ou six, et aucune d'entre elles n'est transmise comme langue maternelle d'une génération à l'autre.

Le linguiste Scott DeLancey¹ explique ce déclin par une combinaison de trois facteurs, les mêmes que ceux qui s'appliquent au reste des États-Unis : les grandes épidémies des XVIII^e et XIX^e siècles, apportées par les Européens, qui ont décimé des groupes linguistiques entières ; l'instauration du système des réserves, au XIX^e siècle, qui a amené des communautés disposant d'un nombre réduit de locuteurs à cohabiter, et donc à communiquer entre elles par une sorte de *lingua franca* ; enfin, le système des internats mis sur pied par le Bureau des Affaires indiennes.

DeLancey décrit ainsi le processus linguistique à l'œuvre dans ces pensionnats, et les punitions infligées aux enfants qui persistaient à s'exprimer dans leur langue maternelle :

« L'usage des langues indiennes était rigoureusement interdit et les enfants étaient sévèrement punis si on les surprenait parlant leur propre langue. Celia Langell m'a rapporté ce qui lui était arrivé à l'internat quand on l'avait surprise à parler modoc. C'était en hiver, et les enseignants la firent sortir et la forcèrent à mettre sa langue sur une rambarde en fer, si bien qu'elle y est restée collée, gelée. Nul besoin de préciser qu'elle ne put plus parler aucune langue pendant quelques jours, et qu'après cela, elle n'a jamais oublié la leçon. Une femme tolowa m'a aussi raconté comment elle fut contrainte à peler et couper 100 kilos d'oignons, et comment à la fin, elle s'est retrouvée avec un chemisier complètement trempé, couvert de larmes et de morve. Les hommes, eux, racontent des punitions encore bien pires, qui incluaient souvent des corrections physiques violentes. »²

Tout comme au Canada, on comprend aisément que, soustraits à leurs familles, séparés de leurs communautés, sévèrement punis pour avoir parlé leur langue, ces enfants, une fois devenus adultes, ne se sont pas réappropriés leur culture. Et le linguiste conclut :

« Même ceux qui avaient gardé une certaine connaissance de la langue de leurs parents, malgré ce type de répression, ne voulaient souvent plus la transmettre à leurs

¹ Scott DeLancey, « Derniers locuteurs et revitalisation des langues indiennes de l'Oregon », in Colette Grinevald et Michel Bert (dir.), *Linguistique de terrain sur langues en danger. Locuteurs et linguistes*, Faits de langues n° 36-37, Paris, Ophrys, 2010, pp. 323-333.

² Scott DeLancey, *Ibid.*, pp. 327-328.

enfants, de peur qu'ils n'aient à connaître les mêmes horreurs qu'eux-mêmes avaient connues. »

Ceci rejoint tout à fait ce que nous avons déjà relevé maintes fois : la langue maternelle était associée à la punition et à la douleur, et l'on considérait dès lors qu'il était préférable de ne pas la transmettre.

On note aussi que, dans l'une des sanctions régulièrement évoquées, la langue en tant qu'organe est associée à la langue maternelle qu'il s'agit de réprimer : en Oregon, une « fautive » a été contrainte de se brûler la langue sur du métal, comme cela a également été mentionné en Occitanie ; en Bretagne et en Pays basque Sud, nous avons plusieurs cas où les récalcitrants devaient lécher l'estrade en traçant des croix sur le sol ; en Martinique et au Canada des témoins rapportent avoir dû se laver la bouche au savon, et dans une école de Provence les petites filles devaient nettoyer les toilettes avec leur langue. La symbolique est lourde de sens puisque la langue familiale est liée à la saleté, ou à une faute qu'il faut expier par la brûlure ou par une extrême humilité devant Dieu.

3.4.2.1.2.2. Caroline du Nord : langue cherokee

Le film *First language – The race to save Cherokee* (« Première langue – La course pour sauver le cherokee »)¹, réalisé par Dunica Cullinan et Neal Hutcheson, donne la parole à des membres de la communauté cherokee mobilisés pour sauver leur culture et leur langue, qui compte encore 12 000 locuteurs, principalement en Oklahoma et en Caroline du Nord. Plusieurs personnes âgées racontent comment tous parlaient en cherokee quand ils étaient jeunes, et peu nombreux étaient ceux qui s'exprimaient en anglais. Ce qu'ils décrivent ensuite est en tous points similaire à ce que nous avons déjà observé ailleurs :

Un homme :

« quand j'ai démarré l'école, je ne parlais pas anglais, je parlais uniquement le cherokee. Le maître nous punissait si on ne parlait pas anglais. (...) »²

Jerry Wolfe :

« Nous n'avions pas le droit de parler notre langue à l'école. (...) Ça venait du gouvernement fédéral. Ils avaient leur manière de nous punir, si on nous attrapait à parler notre langue. »³

Davy Arch, artiste :

« En grandissant j'ai entendu mes parents raconter des histoires à propos des internats et de la pression pour les assimiler. Mon grand-père disait qu'il avait appris assez d'anglais les six premiers mois pour éviter de recevoir des coups de fouet tous les jours.

¹ Accessible en ligne : https://youtu.be/e9y8fDOLsO4?fbclid=IwAR3qEy-oFPWOJOyxEwOSjApdnMUBni2qfV_UmrFFX0tsmkL27d0_IHvLRg. Consulté le 5 janvier 2022.

² « *When I started school I did not speak English, I only spoke Cherokee. The keeper of the school would punish us if we did not speak English. If we spoke Cherokee, he would paddle us.* »

³ « *We were not allowed to speak our language in school. (...) That come from the Federal Government. They had their ways of punishing us, if we were caught speaking the language.* »

Mais ils parlaient uniquement cherokee à la maison. Et il a dit que ça avait été traumatisant pour lui. »¹

(...)

Shirley Oswald, enseignante de cherokee :

« Je me souviens qu'au début des années 1960, quand j'étais petite fille, (...) des gens qui venaient du gouvernement (...) sont venus dans notre communauté et ils disaient à nos parents combien il était important que les enfants apprennent l'anglais. (...) Ils allaient pouvoir se rendre en ville et trouver un emploi. Je pense donc que, comme nos parents voulaient ce qui était bon pour nous, ou de meilleures choses pour nous, ils nous ont encouragés à parler anglais. (...) Ils auraient pu dire : "vous pouvez parler anglais, mais vous devez continuer de parler cherokee". Mais ce qu'ils ont fait, c'est qu'ils ont seulement pensé : "eh bien, c'est le mieux pour un enfant". Alors ils nous ont encouragés à parler anglais. Je crois que c'est à cette époque qu'on a commencé à perdre la langue. »²

(...)

Jerry Wolfe :

« Tous ces gens parlaient cherokee à cette époque-là, ils étaient 1 200. Et aujourd'hui on est 14 000 mais seulement 200 d'entre nous parlent la langue. Je ne sais pas, ça peut être plus, ça peut même être moins que 200 qui parlent la langue. »³

Les thèmes ici évoqués sont bien les mêmes que ceux rencontrés en Bretagne, en Afrique et dans les pays celtiques : l'ignorance de la langue dominante en arrivant à l'école, les punitions, la pression pour apprendre l'anglais, y compris de la part des parents qui souhaitaient un meilleur avenir pour leurs descendants, et finalement le déclin extrêmement rapide du cherokee à partir du moment où les enfants étaient contraints de parler anglais à l'école.

3.4.2.1.2.3. Louisiane : langue française

Il est intéressant de noter que ce que la France a fait subir à ses langues minoritaires, le français l'a également enduré aux États-Unis, en Louisiane.

Vendue par Napoléon Bonaparte en 1803, cette colonie française est en effet anglicisée au fil de quelques étapes clef : tout d'abord, le français perd sa position de langue officielle après la

¹ "Growing up I heard stories from my grandparents about the boarding school and the push for assimilation. Grandpa said he learnt enough English in the first 6 months to keep from getting a whipping everyday. And, but they'd only use Cherokee at home. And he said, so, it was traumatic for him."

² "I remember in the early sixties, as a little girl, (...) there was some people that came from the government, (...) and they came to our community, and they were telling our parents how important it was that the children learn English. (...) They were going to be able to go to town and get a job. So I think because our parents wanted what was good for us, or better things for us, they encouraged us to speak English. (...) Had they said : "it's OK if you speak English, but you need to keep talking Cherokee". But what they did, they just thought : well it's the best for a kid, so they encouraged us to speak English. I think it's that time period that we started losing the language."

³ "All those people spoke the Cherokee language in those days, 1200 of them. And today we have 14 000 and only outside 200 speak the language. I don't know whether, it might be more, it might be even less, than 200 that speak the language."

guerre de Sécession (1881-1885)¹. Puis la Constitution de Louisiane de 1921 marque une étape décisive, son article XII stipulant que :

« Les exercices généraux dans les écoles publiques seront menés en langue anglaise »²
Le français cesse donc alors d'être une langue scolaire et est désormais réduit à un usage privé, au sein de la cellule familiale et des communautés villageoises. Bien que se maintenant dans le domaine religieux, il est dévalorisé et perd du terrain tout au long du XX^e siècle.

L'obligation faite d'enseigner en anglais est assortie de sanctions infligées aux contrevenants pris à parler en français au sein des établissements scolaires. Les sites Internet consacrés à la langue française en Louisiane regorgent de mentions de punitions, dont je ne peux vérifier la véracité faute d'être en mesure d'effectuer une enquête sur place. Je reproduis néanmoins quelques exemples car ils rejoignent plusieurs descriptions précédemment citées en d'autres lieux, mais en soulignant leur fragilité :

« Nous n'avons pas un, mais dix, mais cent, mais mille témoignages qui attestent que l'on punissait, souvent par de légers châtiments corporels, les élèves qui, par nature, ou par mégarde, ou par volonté, parlaient français en classe ou dans les cours de récréation. Il arrivait que les maîtres contraignissent les enfants surpris à parler français à se laver la bouche au savon (sans doute pour en chasser les mots impurs) et à s'agenouiller pendant une heure sur des épis de maïs. »³

« Giflés avec une règle, obligés de s'agenouiller sur du maïs ou du riz, interdits de déjeuner – les écoliers francophones ont subi des punitions sévères pour parler en français. »⁴

Toujours sur Internet, Elaine Clément, enseignante de français, décrit dans une interview filmée comment le processus d'anglicisation de la Louisiane via l'école a débouché sur des générations coupées du français de leurs parents :

« Moi je fais partie des "générations perdues". Ce qui s'est passé à partir des années 1920, en Louisiane, c'était l'école : c'était obligatoire d'envoyer les enfants à l'école, et c'était aussi le commencement du mouvement de "seulement l'anglais". Il fallait aller à l'école en anglais et c'était interdit de parler le français à l'école. Il y a des générations, des années 20 jusqu'à... moi j'ai entendu des histoires dans les années 60 où les jeunes étaient punis à l'école pour avoir parlé le français. Alors les générations perdues sont les générations qui sont venues après, parce que les parents ne voulaient pas, ils voulaient protéger leurs enfants, alors ils ne leur ont pas permis de parler le français. »⁵

¹ Patrick Griolet, *Cadjins et créoles en Louisiane : histoire et survivance d'une francophonie*, Payot, Paris, 1986, pp. 84-87.

² Article XII, section 12 : "*The general exercises in the public schools shall be conducted in the English language.*" Consultable en ligne :

<https://archive.org/details/cu31924030492163/page/n119/mode/2up?view=theater>.

Consulté le 4 janvier 2022.

³ Blog : <http://louisiane.catalogne.over-blog.com/article-quand-les-langues-sont-menacees-73381374.html>. Consulté le 16 juin 2017.

⁴ Site : <https://www.newniveau.com/post/d-un-trait-de-plume-la-louisiane-s-est-fait-plumer-la-constitution-de-la-louisiane-de-1921>. Consulté le 4 janvier 2022.

⁵ Site *Encyclopédie du patrimoine culturel de l'Amérique française* :

<http://www.ameriquefrancaise.org/fr/article-356/De%20l%27interdiction%20la%20pr%C3%A9servation%20du%20fran%C3%A7ais%20paradoxes%20louisianais%20du%20XXe%20si%C3%A8cle.html#.YdRdxBPMIch>. Consulté le 4 janvier 2022.

Ce rejet de la langue maternelle par les parents est aussi attesté en Bretagne et dans d'autres régions de l'Hexagone, comme nous l'avons vu précédemment, mais pour des langues qui, à l'inverse, ont été exclues au profit du français.

3.4.2.2. L'Amérique Latine

3.4.2.2.1. Les pays de l'ancien empire espagnol

La relégation des langues autochtones en Amérique Latine remonte au décret de 1770 commandant que le castillan soit seul en usage, tant dans les territoires coloniaux qu'en péninsule ibérique. Bien que la plupart des pays de cette partie du continent acquièrent leur indépendance dès la première partie du XIX^e siècle, l'espagnol demeure en règle générale la langue du pouvoir, des institutions, de l'administration et du commerce. Quant aux nombreuses langues précolombiennes, elles n'ont toujours alors aucun droit de cité, mais elles subsistent néanmoins au sein des communautés. Au XX^e siècle, l'école vient bouleverser cette configuration. Nous passerons rapidement en revue quelques cas d'imposition linguistique en milieu scolaire, étant entendu qu'il ne s'agira, ici encore, que d'un aperçu très bref d'une étude qui reste à mener en profondeur.

Le Mexique, riche de dizaines de langues autochtones avant l'arrivée des Espagnols, en compte aujourd'hui encore un bon nombre. Beaucoup d'entre elles sont cependant déclinantes, et la scolarisation est, là encore, en partie responsable de l'arrêt de la transmission d'une génération à l'autre. Par exemple, la langue dizdea, parlée dans l'état de Oaxaca, n'est plus parlée que par des personnes âgées, depuis que l'implantation d'une école en 1950 a bouleversé les pratiques linguistiques dans la communauté. Quelques personnes de San Bartolo en témoignent dans *Mnech dizdea*, un film réalisé en 2013-2015¹ :

Celia Jiménez Lopez :

« Nous sommes allés à l'école, j'avais dix ans à l'époque, quand j'ai démarré l'école. Nous parlions seulement en dizdea quand nous avons démarré, nous tous, tous les enfants, petits et grands. Seulement le dizdea ! (...) »

A l'époque, le maître nous a dit de ne pas parler dizdea, de parler espagnol, de parler espagnol, mais nous parlions dizdea. Nous parlions deux ou trois mots en espagnol, mais nous ne pouvions pas le parler correctement. Alors le maître a dit que pour nous faire parler espagnol, nous serions punis. »²

(...)

Vidéo 2 : « Elaine Clément explique les générations perdues ».

¹ *Mnech dizdea*, réalisé par Luis Carlos Galván, Xëmba producciones, 2015. Accessible en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=eXoahWGFbP4>. Consulté le 7 janvier 2022.

² Interview en langue dizdea sous-titrée en espagnol :

CJL : « *Fuimos a la escuela, yo tenía diez años en ese tiempo, cuando entré a la escuela. Puro dizdea hablábamos todos los niños, todos nosotros, como entramos parejos grandes y chicos ipuro dizdea! (...) En ese entonces nos dijo el maestro que no habláramos dizdea, que habláramos español, que español íbamos a hablar, pero hablábamos dizdea. Hablábamos dos o tres palabras en español, pero no lo podíamos hablar bien. Entonces dijo el maestro que para que habláramos puro español, nos iban a castigar.* »

Esteban Antonio Santos :

« Quand nous étions enfants, nous arrivions à l'école, le maître était en colère parce que nous parlions dizdea. C'est pour ça que les maîtres nous punissaient, nous qui savions le dizdea. »¹

(...)

Tiburcio Martinez Santos :

« Quand je suis allé à l'école, peut-être parce que je parlais mal, l'instituteur m'a frappé ; si je retournais à l'école, l'instituteur allait me frapper encore ; et comme je ne voulais pas aller à l'école, mon père m'a frappé. »²

(...)

Feliciano Martinez Cirilo :

« Parce que, selon le professeur, ce n'était pas bien de parler le dizdea. (...) A cette époque-là, le dizdea ne valait rien »³

Au milieu du siècle dernier, quand ouvre l'école de San Bartolo, les enfants monolingues de langue dizdea doivent donc se conformer à l'obligation faite de parler espagnol, sous peine de punitions sévères, y compris des châtiments corporels. La constitution du Mexique ne prévoit pourtant pas de langue officielle, mais l'espagnol est, de fait, la langue dominante que tous doivent apprendre.

C'est plus au sud, en Colombie, que j'ai trouvé l'un des deux exemples de pratique du « symbole » dans cette partie sud du continent, de manière anecdotique mais intéressante : le linguiste Francesc Queixalos⁴ raconte en effet qu'au début des années 1970, lorsqu'il arrive en territoire sikuanis, près de l'Orénoque, à l'est du pays, il découvre une communauté de missionnaires montfortins, composée essentiellement de pères bretons, à l'exception d'un Hollandais⁵. Il apprend alors que la congrégation a implanté des internats pour les enfants autochtones, et que le « symbole » y est encore en usage. Ce qu'on lui décrit est en tous points identique à ce qui se faisait dans l'Hexagone et dans les colonies d'Afrique subsaharienne : l'enfant surpris à parler sa langue se voyait remettre un médaillon, qu'on appelait le *guahibo*⁶, et qui circulait de l'un à l'autre toute la journée. Son dernier détenteur était puni, et la sanction consistait à être privé de repas du soir, ce qui, pour un Indien, était un châtimement grave. Puis la pratique a disparu lorsque, vers la fin des années 1970 ou le début des années 1980, les missionnaires européens ont été remplacés dans cette région des savanes de l'Orénoque par des Colombiens de la même congrégation, mais jeunes et contemporains de la « théologie de la libération ».

¹ EAS: "Cuando nosotros eramos niños entramos a la escuela, se enojaba el maestro porque hablabamos dizdea. Por eso los maestros nos ponían castigos, a los que sabían dizdea."

² TMS: "Cuando yo fui a la escuela, a lo mejor porque hablaba dizdea, me pegó el maestro; si iba a la escuela, me iba a pegar el maestro otra vez; y como no quería ir a la escuela, mi papá me pegó."

³ FMC: "Porque tal vez, según el maestro, no estaba bien que habláramos el dizdea."

⁴ cette histoire m'a été communiquée par f. Queixalos dans une série de courriels.

⁵ La congrégation, aussi appelée Compagnie de Marie, a été fondée en 1715 par Louis-Marie Grignon de Montfort, originaire de Montfort-sur-Meu, dans le diocèse de Saint-Malo en Bretagne. Elle comptait généralement dans ses rangs une majorité de Bretons, et l'on estime que 80 % d'entre eux ont ainsi quitté la France entre 1901 et 1960, pour rejoindre des missions à travers l'Europe, l'Afrique, l'Asie et les Amériques.

⁶ Le *guahibo* est le nom de la langue des Sikuanis, comme le *Welsh* (ou *Welsh Not*) désignait au Pays de Galles la pancarte que portaient les élèves surpris à parler gallois (Welsh).

On peut supposer que les missionnaires montfortins appliquaient ce qu'ils avaient eux-mêmes connu en Bretagne et que, loin de la métropole, la méthode a pu prospérer tardivement. La seule différence est qu'il ne s'agissait pas, dans le cas présent, d'imposer le français mais l'espagnol, qu'ils parlaient eux-mêmes généralement assez mal.

L'autre mention du recours à un objet stigmatisant vient du Paraguay où, comme c'était le cas dans l'exemple colombien, la pratique a très probablement été apportée par les Européens, cette fois les Espagnols. Les langues amérindiennes du pays ont en effet été victimes de l'interdit scolaire à la suite du décret espagnol de 1770, qui étendait au Nouveau Monde l'ordonnance de 1768 commandant que « dans tout le Royaume on agisse et on enseigne en castillan »¹. Selon J. C. Centurion, cité par Garabato et Boyer, le premier élève surpris à parler guarani en classe se voyait ainsi remettre un anneau de bronze, qui circulait ensuite de l'un à l'autre tout au long de la journée, jusqu'à ce que, le samedi, tous ceux qui avaient porté l'objet reçoivent des coups de fouet². Cette pratique semble être la poursuite de la méthode en usage au Pays basque, où l'on avait également recours à un anneau, et dont nous avons vu qu'elle est attestée dès 1730.

On note que, deux siècles plus tard, le Paraguay changeait radicalement sa politique linguistique et faisait une place de choix à la langue précolombienne la plus parlée de son territoire, le guarani, qui devenait « langue nationale » en 1967, puis langue co-officielle, avec l'espagnol, dans la Constitution de 1992. Son article 140, « Sur les idiomes », dit en effet :

« Le Paraguay est un pays pluriculturel et bilingue. Les langues officielles sont le castillan et le guarani. La loi établira les modalités d'utilisation de l'une et l'autre. Les langues autochtones, ainsi que celles des autres minorités, font partie du patrimoine culturel de la Nation. »³

Et en ce qui concerne l'éducation, l'article 77 « Sur l'enseignement dans la langue maternelle » précise :

« L'enseignement au début du processus scolaire sera effectué dans la langue maternelle officielle de l'élève. Il sera également sensibilisé à la connaissance et à l'usage des deux langues officielles de la République.

Dans le cas des minorités ethniques dont la langue maternelle n'est pas le guaraní, l'une des deux langues officielles peut être choisie. »⁴

¹ « (...) en todo el Reyno se actúe y enseña en lengua castellana ».

² Carmen Alen Garabato, Henri Boyer, *Un post-colonialisme linguistique ?*, in « Mots, Les langages du politique », n° 106, 2014, p. 7, citant Graziella Corvalán, *Paraguay : nación bilingüe*, Asunción, Centro paraguayo de estudios sociológicos, 1981, p. 80.

Accessible en ligne : <https://journals.openedition.org/mots/21746>. Consulté le 8 janvier 2022.

³ « Artículo 140: De los idiomas

El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. La ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro. Las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación. »

Accessible en ligne : https://www.oas.org/juridico/spanish/par_res3.htm. Consulté le 8 janvier 2022.

⁴ « De la enseñanza en lengua materna.

La enseñanza en los comienzos del proceso escolar se realizará en la lengua oficial materna del educando. Se instruirá asimismo en el conocimiento y en el empleo de ambos idiomas oficiales de la república.

En el caso de las minorías étnicas cuya lengua materna no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los dos idiomas oficiales. »

3.4.2.2. Le Brésil

Pour terminer notre tour d'horizon du continent américain, nous évoquerons brièvement un exemple situé en Amazonie brésilienne, qui n'est pas sans rapport avec certaines pratiques observées en Amérique du Nord.

Dans un article¹ publié en 2008 au sein de la revue *Ateliers d'anthropologie*, l'ethnologue Dominique Buchillet présente une étude sur les archives des missionnaires salésiens² dans la région du Haut Rio Negro. Fondée en Italie en 1859, la congrégation Dom Bosco avait en effet été chargée par le pape Pie X de « catéchèse et civilisation » auprès des populations autochtones de cette région, qui étaient soumises aux attaques de militaires, et embarquées de force par des commerçants brésiliens et colombiens pour travailler dans les sites d'extraction de caoutchouc et autres matériaux. Les missionnaires contribuaient à les délivrer de ces maux, mais ils imposaient également leurs usages et leurs croyances.

La chercheuse décrit ainsi l'entreprise « décivilisatrice » de ces religieux, qui détruisaient les maisons communautaires, considérées comme des « maisons du diable », sapait l'autorité des chamanes qui s'opposaient à leur prise de contrôle et cherchaient à transformer profondément le mode de vie et de pensée de ces Amérindiens.

En ce qui concerne l'éducation des enfants, les Salésiens, comme c'était le cas en Amérique du Nord, les soustrayaient à l'autorité parentale en les plaçant dans des internats « à l'âge où les coutumes et les traditions de leur clan leur étaient généralement transmises ». Sur le plan linguistique « ils interdirent l'usage des langues vernaculaires dans les établissements scolaires ».

Dominique Buchillet n'en dit pas plus sur la nationalité, et donc la langue des missionnaires, ni même sur les méthodes mises en œuvre pour opérer la substitution linguistique, mais il est probable qu'il s'agisse du portugais, la langue officielle du Brésil.

3.4.2.3. Taiwan

Nous avons déjà étudié dans le détail le cas du Japon, et je ne m'attarderai pas sur l'ensemble de l'Asie, un vaste continent qui mériterait une étude complète. Je signalerai seulement un autre cas patent d'imposition d'une langue dominante, à Taiwan, dans le troisième tiers du XX^e siècle.

L'Histoire de l'île est en effet pleine de rebondissements sur le plan linguistique, liés aux colonisations successives³ : peuplée à l'origine par plusieurs groupes aborigènes parlant diverses langues austronésiennes, elle voit arriver, à partir du XIII^e siècle, diverses populations chinoises, dont des Hakkas, qui apportent leurs propres dialectes. Puis en 1895, l'île devient une colonie sous administration japonaise et se voit contrainte pendant ces décennies d'adopter le japonais comme langue nationale ; elle redevient ensuite chinoise à l'issue de la

¹ Dominique Buchillet, « Regard anthropologique sur l'oeuvre décivilisatrice des missionnaires salésiens dans la région du haut rio Negro (Amazonie brésilienne) », in *Ateliers d'anthropologie*, n° 32, 2008. Accessible en ligne : <http://journals.openedition.org/ateliers/2372>. Consulté le 9 janvier 2022.

² Congrégation fondée par saint Jean Bosco, qui lui donne le nom de saint François de Sales.

³ Les données qui suivent sont issues d'un article de Henning Klöter : « Vers une société bilingue », in *Perspectives chinoises*, n° 85, septembre-octobre 2004. Accessible en ligne : <http://journals.openedition.org/perspectiveschinoises/685>. Consulté le 5 janvier 2022.

guerre, en 1945 ; mais la prise de pouvoir de Mao Zedong en 1949 et la création de la République populaire de Chine provoque la fuite de Chiang Kai Chek, dirigeant de la République de Chine et anticommuniste, qui s'implante sur l'île avec près de deux millions de ses compatriotes.

Dès lors, une politique linguistique offensive se met en place, le parti au pouvoir, le Kuomintang (KMT) cherchant à imposer le mandarin, jusque-là très minoritaire, dans la population de l'île. Les différentes autres langues sont ainsi discriminées, à travers une série de lois et de décrets mis en application entre 1950 et 1980, dont l'interdiction du recours aux dialectes à l'école, en 1956. Des patrouilles disciplinaires sont même chargées de veiller à ce que la loi soit partout respectée. En 1957, ce sont les missionnaires qui sont visés, par une interdiction de prêcher en dialecte. Enfin, en 1976, la Loi sur la radiodiffusion et la télévision limite la présence des langues locales dans les médias. Il faudra attendre la fin des années 1970 pour que cette politique agressive sur le plan linguistique évolue, quand le pays amorce un virage vers la démocratisation. Progressivement, les lois interdisant l'usage des langues locales dans la vie publique sont levées et une place leur est désormais accordée, y compris dans les écoles. Le processus officiel de substitution linguistique aura donc duré seulement trois décennies, des années 1950 aux années 1970, mais il n'empêche, le mandarin, bien que langue maternelle de seulement 20 % de la population, demeure aujourd'hui la seule langue officielle.

Pour illustrer cet aperçu historique, citons le film d'animation *Happiness Road*, de Hsin-Yin Sung, qui retrace son enfance à Taiwan, et notamment son passage par l'école, quand parler en dialecte était encore interdit et puni d'une amende. Elle y évoque aussi sa grand-mère, une « indigène » qui fume et mâche du bétel, et dont elle dit dans une interview¹ qu'elle lui faisait honte car les gens disaient qu'elle était « barbare ». La réalisatrice explique que ce complexe venait de ce qu'elle avait elle-même été élevée dans un courant de pensée chinois, où les minorités étaient déconsidérées.

Conclusion

Au terme de cet examen des pratiques d'imposition de langues dominantes en milieu scolaire sur différents continents, quelques conclusions ressortent assez clairement.

Tout d'abord, la présence d'un accessoire stigmatisant de type *signum* est attestée dans une bonne partie de l'Europe, sous différentes formes. On le retrouve en effet dans les régions de l'Hexagone disposant de leur langue propre, dans toutes les îles britanniques, en Belgique, dans les pays baltes, en Suisse, en Italie et en Espagne. Cette liste n'est pas exhaustive et il est tout à fait possible qu'un tel objet ait été en usage ailleurs sans que cela ne soit répertorié.

Sur le plan historique, on constate une certaine continuité depuis la pratique du *signum* dans les écoles de l'Ancien Régime, où l'enseignement se faisait en latin : les dernières indications sur ce point sont situées en Italie, avec en 1675-1680 l'évocation d'une plaque figurant un âne

¹ Site « Little big animation » : <https://littlebiganimation.eu/retour-dans-le-quartier-dhappiness-road-avec-hsin-yin-sung-linterview>. Consulté le 5 janvier 2022.

que l'on portait autour du cou, et en Flandre avec la réédition en 1763 des *Dialogues* d'Antoine Van Torre décrivant la pratique du *signum*.

Parallèlement, l'*anillo* est évoqué en Espagne dès 1730, puis la *siñalea* en 1761, tous deux pour imposer le castillan. Viennent ensuite les pays celtiques : le premier témoignage de *Welsh lump* au Pays de Galles remonte à 1799, la *tessera* apparaît dans les textes en Écosse vers 1800, et le *tally stick* est attesté vers 1820 ou 1825 en Irlande. En France, le *signum* destiné à imposer le français est d'abord signalé en 1820 en Flandre, dans le département du Nord, et c'est en 1833 qu'est mentionné le recours à un morceau de bois en Bretagne.

A l'exception de l'Espagne, où les premiers témoignages sont donc plus anciens, les exemples que j'ai pu identifier remontent tous peu ou prou à la même époque, vers le tournant du XIX^e siècle, étant entendu qu'il est probable que la méthode ait été en usage dans tous ces lieux avant d'être rapportée dans les textes.

La politique mise en œuvre dans les écoles de la France hexagonale répond clairement à une volonté d'assimilation passant par l'éradication des langues autres que le français, à partir de la période de la Terreur sous la Révolution, comme nous l'avons vu en première partie de cette thèse. Le « symbole », ou « signal », est largement attesté en Bretagne, mais également dans les autres régions, et là où il n'est pas en usage, d'autres modes de sanctions sont mis en place, qu'il s'agisse de devoirs supplémentaires, de corvées, de châtiments corporels ou d'humiliations.

Dans l'Empire colonial français, les situations sont diverses et l'approche linguistique en milieu scolaire l'est tout autant, selon les statuts (colonies de peuplement ou simples protectorats), la couleur de peau, les cultures et les langues d'origine. En Indochine un certain respect pour la civilisation asiatique semble avoir mis les enfants à l'abri de pratiques punitives, et les langues locales ont même été médias d'enseignement et sujets d'étude. En Afrique du Nord, les populations sont perçues comme blanches et la civilisation arabe bénéficie de certains égards. La langue comptant en outre de très nombreux locuteurs à travers plusieurs pays, son éradication n'est pas au programme, et elle est même enseignée à diverses périodes. Je n'ai d'ailleurs trouvé de traces du « symbole » et de punitions qu'en Kabylie, où les habitants étaient estimés plus facilement assimilables. Comme au Vietnam, la politique éducative au Maghreb est en fait, en règle générale, mue par une volonté de créer une élite francophone acquise à la colonisation française.

De même, en Afrique subsaharienne, l'intention a été d'instruire seulement une petite partie des populations pour fournir les personnels nécessaires à la bonne marche des affaires coloniales. Ceux qui étaient scolarisés étaient certes sévèrement sanctionnés, tant par l'humiliation que par les châtiments corporels, mais il n'y a pas eu, là non plus, d'intention d'éradiquer les langues autochtones, simplement un mépris pour des peuples considérés primitifs.

La politique de l'Empire britannique, souvent décrite comme opposée à la politique coloniale française, n'est en fait pas si différente. La France n'a en effet été que peu assimilatrice en dehors des frontières de l'Hexagone, malgré les déclarations claironnées de « devoir de civilisation » ; quant aux Anglais, s'ils ont, en règle générale, pratiqué l'*indirect rule* dans les colonies lointaines (Inde, Afrique anglophone), ils ont en revanche mis en œuvre une

assimilation à marche forcée dans les pays celtiques voisins, peuplés de communautés blanches et chrétiennes.

En dehors des pays européens et de leurs empires coloniaux, l'exemple du Japon est assurément très instructif. Il est d'autant plus intéressant que ce pays a tardivement importé le concept d'État-nation et qu'il l'a assorti, comme en France, d'une politique d'imposition d'une langue unique, le *kokugo*, élaboré à partir du dialecte parlé par les strates éduquées de la population de Tokyo, de la même manière que la variété de français retenue pour l'ensemble du pays était celle en usage en Île-de-France au sein des classes dirigeantes. L'interdit linguistique a été appliqué tout particulièrement sur les îles Ryukyu, au sud de l'archipel, où l'on avait recours également à un objet de type « symbole », une plaque portant l'inscription *hōgen fūda* (« pancarte du dialecte »), que l'on devait se repasser de l'un à l'autre. Bien qu'aucune preuve n'ait été présentée, pour le moment, d'une filiation entre les pratiques européennes et la pratique japonaise, le lien est très probable, tant les modalités sont identiques.

Aux Amériques, enfin, la colonisation a été bien plus violente encore qu'en d'autres parties du monde, puisque des peuples entiers ont été exterminés afin que les Européens puissent s'approprier leurs terres et s'implanter durablement.

Sur le plan linguistique, les sanctions sont bien présentes dans les écoles du continent, mais j'ai relevé des traces de recours à des objets stigmatisants uniquement dans deux pays d'Amérique Latine (la Colombie et le Paraguay), qui paraissent être des prolongements de ce qui se pratiquait en France et en Espagne.

Les États-Unis et le Canada se caractérisent quant à eux par un système d'internats où l'on plaçait les enfants autochtones pour les assimiler, un système qui incluait des châtiments parfois particulièrement cruels pour ceux qui s'exprimaient dans leur langue. On note aussi le cas de la Louisiane où la langue française, dominante et excluante ailleurs, est là une langue minorée, rejetée et interdite à l'école pendant des décennies.

A l'issue de ce long cheminement à travers les époques et les continents, et bien que n'ayant pas eu la possibilité d'explorer les pratiques d'imposition linguistique dans tous les pays où elles ont pu être mises en œuvre, l'on constate que des langues dominantes ont été partout utilisées comme des moyens de soumission, que ce soit par assimilation forcée via l'instruction dans les établissements scolaires, ou par relégation quand les peuples conquis, ne parlant pas la langue des colons, n'avaient pas accès à l'éducation. Si l'acquisition de ces langues a pu être facteur d'ouverture pour beaucoup d'individus qui ont ainsi eu accès à des idées dépassant le cadre de leurs cultures d'origine, elles ont aussi été, en de multiples endroits du monde, des outils puissants d'asservissement, d'embrigadement et d'anéantissement de l'identité.

Je terminerai en insistant sur le fait que, si je pouvais initialement avoir des doutes sur la fiabilité des documents à cause de leur ancienneté, du côté indirect de certaines contributions, de l'âge des informateurs, etc., ils se sont envolés au fur et à mesure de ma recherche. Comment, en effet, mettre en doute, systématiquement, d'un pays à l'autre, des témoignages

aussi cohérents et concordants ? Tout d'abord, nous avons vu que l'on peut retracer assez clairement les voies de propagation du « symbole », depuis ses débuts dans les écoles latines jusqu'à son déploiement dans nombre de pays européens, quand il s'est agi d'imposer des langues locales devenues langues d'État conquérantes au détriment des autres langues vernaculaires. Ensuite, partout l'on retrouve les mêmes objets, les mêmes modes de circulation, les mêmes punitions, d'un bout à l'autre de l'Europe, puis en Afrique coloniale. Enfin, la proximité dans le temps des témoignages recueillis au Sénégal fait qu'ils ne peuvent être mis en doute, et leur similarité avec ce qui a été décrit précédemment en Europe montre une continuité qui renforce la crédibilité des contributions plus anciennes.

Ce sont bien les mêmes méthodes qui ont été appliqués, à des époques différentes selon l'histoire de chaque pays, et selon des idéologies qui pouvaient varier, mais on ne peut aujourd'hui contester, non seulement l'existence, mais l'ampleur de ces pratiques.

Quatrième partie

Tenants et aboutissants des processus de substitution linguistique

Nous avons démarré ce long cheminement visant à comprendre les causes et les mécanismes de substitution linguistique par la recherche des racines européennes de la pratique du « symbole », et plus largement de l'interdit scolaire, depuis la fin du Moyen Âge jusqu'à la période contemporaine. Nous avons ensuite considéré les différentes facettes de la mise en application de méthodes de ce type dans les écoles de deux territoires, éloignés géographiquement mais liés par la francophonie, le Sénégal et la Bretagne. Puis l'examen des approches linguistiques en milieu éducatif dans d'autres parties de l'Hexagone et d'autres pays du monde nous a permis d'observer que la France n'avait pas le monopole de l'imposition d'une langue dominante au détriment de langues autochtones.

Il est temps à présent de tirer profit de cette masse d'informations pour analyser les tenants et les aboutissements des processus de substitution linguistique.

A la lumière de l'histoire, de l'étude de cas et des pratiques similaires constatées sur plusieurs continents, je tenterai en premier lieu de répondre à la question posée en introduction à cette thèse : quels sont les facteurs qui ont conduit un peuple entier à changer de langue ? Quelle est, en Bretagne, la part de l'école dans la substitution linguistique ? Quelles ont été les étapes de la rupture de transmission de la langue maternelle ? Et peut-on réellement affirmer que la population brittophone a abandonné sa langue de son plein gré, ou y a-t-il eu volonté de l'éradiquer ?

Je comparerai ensuite avec la situation au Sénégal, où les mêmes pratiques ont abouti à un résultat différent, puisque les langues autochtones y sont toujours largement en usage et ne sont que peu concurrencées par le français. Nous verrons quels éléments ont permis ce maintien, et en quoi l'indépendance acquise en 1960 a finalement fait prendre au pays une voie radicalement différente de celle suivie par la Bretagne sur le plan linguistique.

Enfin, je procéderai à une étude des enjeux qui sous-tendent l'imposition de langues dominantes ici ou là. Je tâcherai tout d'abord de dégager les différents modèles qui ont été mis en œuvre par la France, le Royaume-Uni et le Japon. Puis seront examinées les fonctions de la langue unique selon les lieux, et je terminerai par quelques réflexions sur une hiérarchisation des langues qui n'a pas lieu d'être.

4.1. En Bretagne : une substitution linguistique qui a abouti

Le propos initial de la présente étude était de questionner le fait qu'en Bretagne les parents brittophones, nés dans la première partie du XX^e siècle, ont cessé progressivement de parler leur langue maternelle à leurs enfants, jusqu'à ce que la transmission s'éteigne totalement, à quelques rares exceptions près.

Rappelons le caractère surprenant de cette décision, de la part d'hommes et de femmes qui n'ont pas quitté leur territoire et n'ont donc pas eu, contrairement aux populations émigrées, à s'adapter à la langue d'un pays d'accueil. Les Bretons ont, en effet, dû assimiler une langue et une culture venues de l'extérieur, comme si, par exemple, tous les Français devaient à présent, en l'espace de quelques décennies, se mettre à parler l'anglais à leurs enfants. Une telle éventualité paraît, à juste titre, saugrenue, et pourtant c'est bien ce qui s'est passé dans les différentes régions de l'Hexagone. Pire, beaucoup de personnes appartenant à ces générations considèrent encore aujourd'hui que s'exprimer dans leur propre langue en public est incongru, voire malvenu, alors même qu'elles sont sur leur territoire.

Ces phénomènes sont si singuliers et surprenants que l'on doit s'interroger sur les raisons qui ont amené à une substitution linguistique d'une telle ampleur en un temps si court. De quoi la langue bretonne était-elle donc coupable pour être ainsi occultée, et parfois même rejetée, par ses propres locuteurs ? Je vais tenter de répondre à cette question en reprenant les déclarations des centaines de témoins déjà évoqués dans l'étude de cas, étant entendu que ces contributions sont autant d'histoires individuelles qu'il n'est pas question d'uniformiser. Il s'agit ici seulement de faire ressortir quelques tendances générales et de les valider par le nombre d'occurrences et grâce à l'éclairage des documents d'archives et des commentaires d'historiens, de sociologues et de psychiatres.

4.1.1. Le cadre de la substitution

4.1.1.1. Un contexte propice : les mouvements de population

Indiquons en premier lieu que le contexte de la première partie du XX^e siècle était un terrain favorable au changement de langue. Parmi les facteurs identifiés comme contribuant à cet environnement, on citera les mouvements de population, la mauvaise image de la langue bretonne et le désir d'élévation sociale.

4.1.1.1.1. Les voies de communication.

Le chemin de fer a assurément été un élément clef dans les échanges entre diverses populations dès le XIX^e siècle. D'une part il a fait venir en Bretagne de nombreux visiteurs, pour le travail ou le tourisme, qui donnaient ainsi à entendre le français aux populations locales. Celles-ci devaient se familiariser avec la langue de ces voyageurs pour en tirer quelque bénéfice, notamment dans les zones de villégiature de bord de mer.

Parallèlement, des contingents de Bretons quittaient leurs villages en direction de Paris pour sortir de la misère. L'abbé Élie Gautier, fondateur de la Mission bretonne de Montparnasse, qui accueillait les nouveaux arrivants, estime qu'ils étaient plus de 87 000 à vivre à la capitale

en 1901, et près de 110 000 en 1911, sans compter plus de 119 000 personnes supplémentaires dans le département de la Seine en 1901 et près de 160 000 en 1911¹. Les jeunes femmes, qui devenaient souvent « bonnes à tout faire » dans des familles bourgeoises, ont inspiré le personnage de Bécassine, toujours représentée sans bouche puisqu'elle ne parlait pas correctement le français. Tous ces Bretons expatriés, lorsqu'ils revenaient dans leurs foyers d'origine, y ramenaient la nouvelle langue et les nouvelles manières.

On trouve dans les archives différents documents qui montrent l'importance de ce nouveau moyen de communication rapide qu'était le train. Dès 1841, R.A. Hamon, secrétaire particulier du ministre Guizot, écrit par exemple :

« Qu'une ligne de chemin de fer soit construite à travers ce pays, une circulation rapide s'établira, des populations bretonnes descendront vers la France centrale et des populations des provinces plus avancées en civilisation viendront à leur tour visiter la Bretagne. Un chemin de fer apprendra en dix ans plus de français aux Bretons que les plus habiles instituteurs primaires et avancera de plus d'un siècle la fusion de cette vieille province avec nos jeunes départements. »²

Une vingtaine d'années plus tard, l'enquête Duruy est l'occasion de recueillir les commentaires de nombre d'inspecteurs à travers la France, qui ne manquent pas de donner leur avis sur les meilleurs moyens de propager le français. Ainsi l'inspecteur du primaire de Brest, dans le rapport qu'il adresse à l'inspecteur d'académie de Quimper en 1863, donne à son tour une liste de mesures et conditions pour y parvenir, parmi lesquels le chemin de fer figure en bonne place :

« En résumé, Monsieur l'Inspecteur, je suis persuadé que l'idiome breton ne fera définitivement place à la langue française que lorsque celle-ci sera devenue dans notre pays la langue des transactions commerciales, ce qui ne peut manquer d'arriver lorsque les voies ferrées, actuellement en cours de construction, auront mis nos populations en contact avec le reste de la France, dont elles sont aujourd'hui pour ainsi dire isolées. »³

Les bateaux de passage et le commerce sont également cités comme autant de facettes d'un dispositif de communication entre populations qui permet d'implanter la nouvelle langue jusqu'au bout du Finistère :

« déjà sur les côtes de l'Océan et de la Manche, les rapports continuent avec les équipages des navires en relâche, les relations commerciales que l'on entretient avec eux ont produit leur fruits, et il est aujourd'hui peu de familles sur le littoral dans lesquelles le français ne soit pas la langue habituelle. »⁴

Quant aux communes rurales, en revanche, c'est bien sur l'école qu'il faudra compter pour transformer les petits brittophones en francophones :

¹ Élie Gautier, « L'émigration bretonne. Où vont les Bretons migrants. Leurs conditions de vie », in *Bulletin de l'entr'aide bretonne de la région parisienne*, Paris, 1953, pp. 65-67.

² Lettre de R.A. Hamon, secrétaire particulier de Guizot, au rédacteur de l'*Union*, en 1841, in « Lettres sur le chemin de fer de Paris vers l'ouest et le nord-ouest à travers le Maine », 1842, cité par André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Retz, Paris, 2006 p. 32.

³ Archives départementales de Quimper, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938), Rapport sur la langue bretonne dans la circonscription de Brest, de l'inspecteur du primaire à l'inspecteur d'académie de Quimper, 3 novembre 1863.

⁴ *Ibid.*

« Espérons, Monsieur l'inspecteur, qu'il en sera bientôt de même pour les localités situées dans l'intérieur des terres, et que les écoles aidant, cette transformation du langage s'effectuera sans que les craintes exprimées par certains membres du clergé se trouvent justifiées. »¹

Puis à la fin du siècle, Irénée Carré fait à son tour une analyse similaire sur les bienfaits du train pour civiliser les Bretons :

« Je le répète, ce qui fait l'originalité de la Bretagne, c'est qu'elle est arriérée ; et le retard qu'elle marque dans ses diverses parties est d'autant plus grand que celles-ci sont plus isolées. Pour la rattacher à la mère patrie (car le Breton est Breton avant d'être Français) et la faire participer à sa civilisation, il faut la mettre en rapport avec elle. Deux choses seules y contribueront : les chemins de fer et les écoles.

C'est un fait que partout où l'on a ouvert une ligne de chemin de fer, on a tracé comme un sillon à la civilisation. Aux environs des gares et le long des voies, ce sont des idées françaises qui circulent avec les voyageurs venus d'ailleurs. Le fait est si patent que je n'y insisterai pas.

(...)

Qu'on lui donne des chemins de fer et des écoles, ce seront les agents les plus sûrs et les plus prompts de sa transformation. »²

Les commentateurs de l'époque en sont donc convaincus, le français viendra aux Bretons grâce au train. De fait, les nouvelles voies de communication amènent aussi en Bretagne des travailleurs venus d'autres parties du pays, et ces déplacements ne sont pas sans effets sur le plan linguistique, ainsi que le note André Chervel :

« dans les villes et dans les bourgs où s'arrête [le] train, les enfants de paysans côtoient sur les bancs de l'école les enfants d'ouvriers et de cheminots originaires d'autres régions. On apprend aussi le français à l'école parce qu'on y fréquente des enfants venus d'ailleurs »³.

Enfin, la fonction publique n'est pas en reste, et le système républicain qui s'est mis en place fait que, de l'instituteur au préfet, les uns et les autres peuvent officier n'importe où en France. Sous la Monarchie de Juillet, par exemple, les sous-préfets en poste en Bretagne viennent à 72 % de l'extérieur de la région⁴. La langue de communication ne peut dès lors être que le français.

L'impact des voyages sur les langues locales ne cessera ensuite de s'amplifier tout au long du XX^e siècle, au fur et à mesure que se développeront les routes, les chemins de fer et les lignes aériennes, ainsi que les échanges par les ondes comme la radio, la télévision ou Internet. Tous ces outils, en mettant le monde à portée de chacun, précipiteront partout le déclin des langues qui ne disposent pas d'un État pour les protéger et en assurer la diffusion. On citera par exemple l'implantation de routes rapides entre l'Angleterre et le Pays de Galles

¹ *Ibid.*

² Irénée Carré, *La Basse-Bretagne. Ses habitants, ses mœurs, ses usages, ses écoles*, in *Annuaire de l'enseignement primaire*, Paris, Armand Colin, 1891, pp. 489 et 499.

³ André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, op. cit., p. 32.

⁴ Yann Lagadec, Jean Le Bihan, « Les sous-préfets de Bretagne sous la Monarchie de Juillet (1830-1848) », in *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest*, tome III, n° 4, 2004, p. 52.

qui, générant une arrivée massive d'Anglais, a fini par rendre progressivement le gallois minoritaire dans certaines zones.

4.1.1.1.2. L'armée et la guerre 14-18

En 1881, dans le Finistère, un conscrit sur deux ne parle ni ne comprend le français¹. L'arrivée au régiment les contraint d'emblée à apprendre la langue de la République, nécessaire pour être fonctionnel et pour survivre en situation de guerre. Le brassage de soldats d'origines diverses contraint en effet les uns et les autres à parler une langue commune, et les ordres et consignes sont assurément donnés en français. André Chervel parle d'ailleurs, à partir des guerres napoléoniennes et pendant les décennies qui suivent, de la « fonction enseignante des armées »².

De fait, les rapports des inspecteurs d'académie mentionnent les effets du service militaire sur la francisation. L'inspecteur du primaire dans la circonscription de Brest écrit ainsi en 1863 :

« Déjà la loi sur le recrutement de l'armée appelle chaque année sous les drapeaux un certain nombre de jeunes gens qui tous reviennent dans leurs communes avec une certaine connaissance du français. »³

Irénée Carré également, après s'être lamenté, en 1891, de ce que beaucoup d'enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas l'école, indique :

« Qu'on ne croie pas, en effet, que le Breton n'aime pas l'instruction : s'il y tient peut-être moins pour ses filles, qui ne lui paraissent pas en avoir autant besoin, il y tient beaucoup pour ses garçons, qui doivent le service militaire. »⁴

Et selon la *Revue pédagogique*, ceux qui ne savent rien de la langue de la République en arrivant au régiment en apprennent les bases rapidement :

« Au bout de deux mois, la plupart ont acquis la connaissance d'un nombre suffisant de mots pour comprendre et se faire comprendre »⁵.

Mais les témoignages de ceux qui sont eux-mêmes passés par l'armée donnent un autre regard sur la question linguistique. Dans son autobiographie intitulée *Mémoires d'un paysan bas-breton*⁶, Jean-Marie Déguignet (1834-1905), paysan pauvre de la région de Quimper devenu soldat à travers le monde, raconte comment il se rend à Lorient en 1854 pour s'engager, et découvre vite les traitements réservés à ceux qui ne comprennent pas le français :

« Robic m'avait dit que ces instructeurs étaient ordinairement méchants et brutaux vis-à-vis des jeunes recrues, surtout des Bretons qui ne comprennent pas les commandements, ni les observations. Et j'avais vu en effet pousser plusieurs et les

¹ Eugen Weber, *op. cit.*, p. 129.

² *Ibid*, pp. 32-33

³ Archives départementales de Quimper, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938), Rapport sur la langue bretonne dans la circonscription de Brest, de l'inspecteur du primaire à l'inspecteur d'académie de Quimper, 3 novembre 1863.

⁴ Irénée Carré, *op. cit.*, 1891, p. 490.

⁵ « De la manière d'enseigner le français aux petits Bretons », in *Revue pédagogique*, 15 mars 1894, p. 218.

⁶ Jean-Marie Déguignet, *Histoire de ma vie, L'intégrale des Mémoires d'un paysan bas-breton*, An Here, Le Relecq-Kerhuon, 2001 (2^e ed.).

secouer par les épaules, leur arranger les pieds avec la crosse du fusil, prendre certains par le nez pour leur faire tourner la tête du côté indiqué. Tout cela me donnait quelques frissons. »

Puis il relate son étonnement lorsqu'un autre soldat le prend en charge afin qu'il se fasse immatriculer :

« On donna au planton une note et l'ordre de me conduire chez le sergent-major de la 2^e compagnie du 3^e bataillon. Pendant ce trajet, ce planton ne cessait de me parler, et je ne comprenais pas un seul mot de ce qu'il me disait. Tonnerre, pensai-je, alors le français n'est donc pas partout le même ? Car là-bas, à Quimper, je comprenais beaucoup de mots, tandis qu'ici je ne comprends pas un seul. A la fin cependant, je compris ce que voulait mon conducteur quand il me dit : "*Noun pagas pao l'agouteur*"¹, et de peur que je ne compris pas encore, il fit le geste significatif avec sa main droite et son coude. »²

Dans cet exemple du milieu du XIX^e siècle, on voit ainsi de jeunes hommes arriver à la caserne ne sachant que peu de français, et contraints d'apprendre vite, sous peine de sévices. Quelques décennies plus tard, malgré l'école obligatoire, beaucoup n'ont bénéficié que d'une scolarité réduite et le problème demeure. De jeunes recrues, nées à la fin du XIX^e siècle ou au début du XX^e, se retrouvent encore en mauvaise posture à cause de leur méconnaissance du français, et il semble que des méthodes similaires à celles en usage dans les écoles soient mises en pratique. Dans un numéro de *La Réforme sociale* publié en juillet 1908, l'économiste Jean Choleau observe en effet que :

« Le conscrit se trouve au milieu d'anciens qu'on a tout d'abord "débrettonnés", - commandé par des sous-officiers qui ont reçu l'ordre de ne pas parler breton à leurs compatriotes, - sous la coupe de jeunes officiers venus en Bretagne pour y faire des études de mœurs et qui, las de ne rien comprendre à notre race, passent sur le dos des soldats leur mauvaise humeur. Quel fut le résultat, au point de vue moral et militaire, de la mesure prise jadis par le commandant du 11^e corps, le général Pelloux, si je ne me trompe, supprimant les permissions aux petits soldats du 118^e de Quimper, surpris conversant en langue bretonne dans la cour du quartier ? »³

Parmi les témoignages des personnes nées à la fin du XIX^e siècle ou au début du XX^e, plusieurs évoquent les difficultés éprouvées à l'armée parce qu'ils ne savaient pas beaucoup de français. La loi rendant l'école obligatoire était récente, beaucoup d'enfants n'avaient à l'époque bénéficié que d'une scolarité réduite, et l'arrivée au régiment était souvent un choc. Un paysan, né en 1898 au Grouanec dans le nord-Finistère et interrogé par l'ethnologue Fañch Élégœt, évoque ainsi le calvaire que fut pour lui le service militaire à cause de la langue :

« Quand je suis parti à l'armée, je me rappelle... oh bon sang ! Bon, tu n'es pas obligé de me croire. Une fois je me suis dit, en montant me coucher : "Oh punaise ! Ne serai-

¹ « Tu ne paies pas la goutte ? », c'est-à-dire « tu ne paies pas un verre ? », en occitan.

² Jean-Marie Déguignet, *op. cit.*, pp. 156-157.

³ « La consommation de l'alcool et la natalité en Bretagne », *La Réforme sociale*, Tome 2, 16 juillet 1908, p. 102.

je pas mort pour demain !” J’étais tellement mal à cause du français ! Ce n’était pas le mal du pays, non, mais c’était le français ! »¹

De fait, les gars de la campagne étaient perdus dans cet environnement nouveau, où rares étaient ceux qui parlaient leur langue :

« Il y avait [des soldats] de Morlaix, aussi. Des gars... mon Dieu, ceux-là n’en avaient rien à foutre de rien. Et nous on était là, alors... une bande de Bretons, de Plouvien et des environs... Eux aussi étaient bretons, mais enfin... nous on était des gens de la campagne, et on était là, donc, tous recroquevillés dans un coin. On ne pensait pas à péter ni quoi que ce soit, ni à bouger, tellement on avait peur. Oh, la vache ! Et quand je pense... à quel point les gens étaient arriérés à la campagne, quand même. C’était épouvantable ! (...) Il y en avait cinq ou six de Brest et quatre de Morlaix, tous ceux-là ne parlaient que le français. Alors que nous nous ne le parlions pas. »²

Pourtant, précise-t-il, « à l’école on parlait français », mais cela ne lui avait pas été d’un grand secours, car ajoute-t-il encore :

« quand je suis revenu à la maison, je n’ai plus jamais parlé français, de toute ma vie »³.

Et Fañch Élégœt en déduit que c’est souvent l’armée qui a appris le français aux paysans bretons.

De même, Soazig Porhell, née en 1902, se remémore l’état d’esprit de l’époque :

« Certains, quand ils partaient à l’armée, ne savaient que le breton, si bien qu’on se moquait d’eux. (...) Quand ils sont partis comme soldats comme ça. Quand ils ont quitté la maison. Si bien que les vieux disaient : “oh, mon fils en tous cas, il saura le français”. »⁴

Et Louise Le Goff, née dans les années 1920 à Lanhouarneau, voit dans ces difficultés une des raisons de l’opposition de certains au maintien de leur propre langue :

« J’ai un beau-frère, qui est mort maintenant, et qui était, pourtant c’était un homme intelligent, et il n’était pas du tout favorable au breton. Et pourquoi ? Parce qu’il avait souffert lui-même pendant son service militaire. Il ne savait pas s’expliquer en français, et quand il était parmi les autres, dans d’autres pays, il y avait des gens qui parlaient, qui savaient bien le français, mais lui était un peu comme un imbécile, quoi. Et ça ça a fait du mal, certainement. »⁵

Plus tard encore, l’historien Louis Élégœt rend compte de ce qu’ont traversé au régiment les hommes qu’il a interrogés à la fin des années 1970 dans la commune de Saint-Méen (nord-Finistère), dont certains ont été incorporés à la fin des années 1940 :

« Au service militaire, on n’aimait pas ces Bretons qui, quand ils étaient assez nombreux, se regroupaient pour pratiquer leur langue maternelle. Comme ils ne s’étaient exprimés qu’en breton depuis qu’ils avaient quitté l’école, six ou sept ans plus tôt, leur expression en français était lente, laborieuse et malhabile, quand elle s’avérait nécessaire. Rappelant ce passé, ces anciens militaires avouent qu’ils en rejetèrent la responsabilité

¹ Paysan du Grouanec, né en 1898, témoignage dans Fañch Élégœt, op. cit., 1975, pp. 178 et 181. Traduit du breton.

² *Ibid.*, pp 125-126.

³ *Ibid.*

⁴ Soazig Porhell, née en 1902, Ploudiry (F), enregistrement Mikael Madeg en 1976. Traduit du breton.

⁵ Louise Le Goff, née dans les années 1920, date de naissance du beau-frère non précisée, enregistrement Régis Simon, déposé à Dastum. Traduit du breton.

sur le breton. “*Me meus bet drouk diouz ar brezhoneg*”, “J’en ai voulu au breton”, me disait un Mévennais d’une cinquantaine d’années. »¹

Les situations sont plus critiques encore lorsque survient la guerre, comme le raconte Berthe Jaouen, née en 1920 à Loctudy, dans le sud-Finistère :

« Car mon père, ils sont allés à la guerre, il ne savait pas lire, il ne savait pas du tout le français, et il dit : ça, ça a été terrible pour les Bretons car il y avait partout des pancartes indiquant aux soldats où aller, mais ils ne savaient rien. »²

Plus tragique encore est l’histoire de François Laurent, un soldat de Mellionec, en Côtes-d’Armor, réputé avoir été exécuté en 1916 en tant qu’espion, faute d’avoir pu se faire comprendre³. Cette situation rappelle celle observée aux îles Ryukyu, durant la Seconde Guerre mondiale, quand des milliers d’Okinawais furent tués à bout portant par des soldats japonais « les accusant d’être des espions, parfois sur la base de quelques mots prononcés en dialecte »⁴.

Les jeunes soldats de la guerre 14-18 étaient aussi confrontés à d’autres difficultés de communication, vers l’arrière, cette fois :

« Quand ils sont allés là-bas ils ont dû trouver des gens pour leur rédiger leurs lettres, pour les leur lire. Ils n’étaient pas plus bêtes que les autres, mais tout était en français, alors... Ils étaient avec les Corses, les Marseillais. Ils avaient l’air fin ! Un Breton qui ne savait que le breton était justement un idiot. Mais ils ont vite appris. Car mon père a appris le français dans les tranchées, il avait appris à signer et à faire pas mal de choses pendant qu’il était dans les tranchées. »⁵

De fait, l’historienne Odile Roynette insiste également sur le rôle de la Première Guerre mondiale dans l’apprentissage du français, y compris dans sa forme écrite :

« L’écriture, la correspondance familiale s’effectuent en français. Certes, loin des normes de l’Académie française, mais la Grande Guerre a été une expérience d’écriture et de diffusion du français considérable, compte-tenu de l’intensité des échanges entre le front et l’arrière. Elle a consolidé ce processus de très longue durée de diffusion de la langue française à l’écrit et d’alphabétisation. »⁶

¹ Louis Élégoët, *Ancêtres et terroirs. Onze générations de paysans de Basse-Bretagne*, Ouest-France, Rennes, 1990, p. 365.

² Berthe Jaouen, née en 1920, Loctudy (SF), transcription d’enregistrement par Andrev Daniel dans les années 1980. Traduit du breton.

³ Morvan Lebesque, *Comment peut-on être Breton* Éditions du Seuil, Paris, 1970, p.117.

⁴ Steve Rabson, *Assimilation policy in Okinawa: promotion, resistance and “reconstruction”*, article n°8 du Japan Policy Research Institute, 1996 : “*Japanese soldiers shot thousands at point-blank range in their anger over defeat, accusing the Okinawans, sometimes on the basis of a few words uttered in dialect, of being spies*”..

⁵ Berthe Jaouen, née en 1920, Loctudy (SF), transcription d’enregistrement par Andrev Daniel dans les années 1980. Traduit du breton.

⁶ Odile Roynette, in Le Figaro, 8 novembre 2018 : <http://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/2018/11/04/37002-20181104ARTFIG00012-11-novembre-comment-la-grande-guerre-a-fait-du-francais-la-langue-de-la-nation.php>

Voir aussi Odile Roynette, *Mots des tranchées. L’invention d’une langue de guerre, 1914-1919*, Armand Colin, Paris, 2010.

Quant à savoir si les conscrits continuaient à pratiquer le français à leur retour chez eux, il est probable que ce n'était pas le cas jusqu'à une certaine époque, tout au moins dans les campagnes. Ceux qui avaient connu la guerre 14-18 étaient en effet nés à la fin du XIX^e siècle et avaient pour la plupart peu fréquenté l'école. Ils étaient généralement plus à l'aise en breton, de même que le reste de la famille, surtout ses membres plus âgés, encore parfois monoglottes. Lorsqu'ils avaient à leur tour des enfants, dans les années 1920 ou 1930, c'est donc le breton qui demeurait généralement la langue du foyer¹.

Si le service militaire et la guerre ont bien été une première porte ouverte sur le français pour beaucoup d'hommes des classes populaires, ils n'ont par conséquent eu que peu d'impact immédiat sur la transmission de la langue. D'ailleurs, le nombre de locuteurs est resté plutôt stable en ce début de siècle, et il faut attendre la génération suivante, celle qui aura des enfants après la Seconde Guerre mondiale, pour que la bascule s'opère réellement. C'est alors, dans les années 1950-1960, que l'abandon de la langue, sorte de continuum depuis le début du XX^e siècle, connaît un pic final.

4.1.1.2. Un facteur décisif : l'image négative de la langue

Ces premières percées de la langue française grâce aux mouvements de population sont soutenues par un autre facteur déterminant, la mauvaise image de la langue bretonne, qui va de pair avec une mauvaise image des Bretons eux-mêmes. Cette question est l'une des clefs de compréhension de la substitution linguistique en Bretagne, qui imprègne toutes les autres, et que l'on retrouve de manière très pesante, à la fois dans les textes des commentateurs des XIX^e et XX^e siècles et dans les témoignages issus des différentes collectes.

4.1.1.2.1. Les langues régionales vues par les commentateurs

Nous avons vu dans la partie historique de la présente thèse que les révolutionnaires, et ceux qui les ont suivis, avaient recours à plusieurs termes pour désigner les différentes langues en usage sur le territoire : parmi elles, seul le français était gratifié de l'appellation « langue » ; le breton, le basque, l'allemand et l'italien étaient qualifiés d'« idiomes » par Barère, alors que les langues latines étaient considérées comme des « dialectes » du français ou des « patois ». D'autres commentateurs ne font pas cette distinction et usent des termes « patois », « dialectes » et « idiomes » indifféremment, le mot « idiome » étant alors généralement suivi des adjectifs « grossier », « corrompu » ou « barbare ».

Ces différentes appellations traduisent une hiérarchisation des langues qui n'est pas sans conséquences. Elles influent en effet sur la façon dont les uns et les autres perçoivent tout à la fois les langues et ceux qui les parlent : quand elles utilisent ces termes, les classes dirigeantes marquent une certaine condescendance, voire du mépris, alors que les locuteurs intègrent en conséquence un sentiment d'infériorité.

¹ Eugen Weber, *op. cit.*, p. 129.

4.1.1.2.1.1. En France : les patois

Considérons le terme « patois », qui n'est en réalité guère admis en linguistique car il ne recouvre aucune réalité tangible scientifiquement et porte de surcroît une dimension péjorative : « spécifique à l'histoire sociolinguistique de la France, [il] renvoie aux processus de marginalisation des langues de France autres que le français depuis le XVII^e siècle. »¹

L'étymologie du mot est en soi instructive : John Orr, dans *Essais d'étymologie et de philologie française*², écrit en effet qu'il viendrait de l'ancien français *patoier*, dont le sens était « agiter les mains, gesticuler », puis « se comporter, manigancer ». Le terme « patois » aurait ainsi signifié d'abord « gesticulation » puis « comportement grossier » et « langage particulier ».

On le trouve également dans un texte de 1285, le *Tournoi Chauvenci*, de Jacques Bretel, où il désignait une « langue incompréhensible, grossière »³.

Quelques siècles plus tard, plusieurs dictionnaires en donnent des définitions similaires, compilées par Pierre Laurendeau⁴ :

« Langage de païsan, ou du vulgaire. »⁵

« Sorte de langage grossier d'un lieu particulier & qui est différent de celui dont parlent les honnêtes gens. »⁶

« Langage corrompu & grossier tel que celui du menu peuple des paysans & des enfans qui ne savent pas encore bien prononcer. »⁷

« Langage rustique, grossier comme celui d'un païsan, ou du bas peuple. »⁸

En 1765, Diderot et d'Alembert se font plus précis, dans l'*Encyclopédie* :

« Langage corrompu tel qu'il se parle presque dans toutes les provinces : chacune a son *patois* ; ainsi nous avons le *patois* bourguignon, le *patois* normand, le *patois* champenois, le *patois* gascon, le *patois* provençal, etc. On ne parle la langue que dans la capitale. »⁹

Les auteurs reprennent ici la distinction que faisaient les révolutionnaires entre la langue, qui ne pouvait être que celle de Paris, et les patois parlés dans toutes les provinces.

¹ Henri Boyer, « Patois », in *Langage et société*, HS1 (hors-série), 2021, p. 255.

² John Orr, *Essais d'étymologie et de philologie française*, Klincksieck, Paris, 1963, pp. 61-75, cité par le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales).

<https://www.cnrtl.fr/etymologie/patois#:~:text=Patois%2C%20suivant%20l'%C3%A9vol.,ex>. Consulté le 24 mars 2022.

³ Jacques Bretel, *Tournoi Chauvenci*, 1285, Édition complète par Maurice Delbouille, Vaillant-Carmanne, Liège, et Droz, Paris, 1932, p. 683, cité par le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales).

<https://www.cnrtl.fr/etymologie/patois#:~:text=Patois%2C%20suivant%20l'%C3%A9vol.,ex>. Consulté le 24 mars 2022.

⁴ Pierre Laurendeau, *Le concept de patois avant 1790, vel vernacula lingua*, in Raymond Moucheron et Edouard Beniak : *Les origines du français québécois*, Les presses de l'Université Laval, Saint-Foy, 1994, p. 148, cité par Henri Boyer, « "Patois". Continuité et prégnance d'une désignation stigmatisante sur la longue durée », *Lengas*, 57, 2005, pp. 75-76. Les exemples qui suivent sont repris sur H. Boyer.

⁵ A. Oudin, *Curiositez françoises, pour supplément aux dictionnaires*, Paris, 1640.

⁶ P. Richelet, *Dictionnaire françois*, Genève, 1680.

⁷ A. Furetière, *Dictionnaire universel*, La Haye et Rotterdam, 1690.

⁸ *Le dictionnaire de l'Académie françoise*, Paris, 1694.

⁹ Denis Diderot et Jean Le Rond d'Alembert, *Encyclopédie*, Tome XII, 1765, p. 174.

Quant aux dictionnaires contemporains, ils ont considérablement édulcoré leurs définitions, pour ne retenir que le côté rural qui, bien que moins offensif que ce qui précède, peut être perçu comme dépréciatif.

Larousse :

« Système linguistique essentiellement oral, utilisé sur une aire réduite et dans une communauté déterminée (généralement rurale), et perçu par ses utilisateurs comme inférieur à la langue officielle. »

Robert :

« Parler local employé par une population généralement peu nombreuse, souvent rurale. »

Dans sa magistrale *Histoire de la langue française des origines à 1900*, Ferdinand Brunot retrace la manière dont, au fil du temps, les « patois » ont été relégués au rang de langues orales, parlées uniquement dans les campagnes, souvent par des paysans peu instruits, devenant dès lors inférieures et synonymes de déclassement :

« Les patois déchus n'avaient pas conservé le rang de langue écrite. Interdits par l'ordonnance de Villers-Cotterêts, ils avaient, comme les recherches récentes l'ont montré, disparu en moins d'un siècle des pièces officielles. Et peu à peu ils s'étaient trouvés aussi hors d'usage dans les papiers privés. On s'était déshabitué de les lire. (...) Pareille cause d'infériorité devait apparaître de plus en plus grande, au fur et à mesure que plus de gens sauraient lire et écrire.

C'était un grave tort aussi que de n'être pas la langue des « Messieurs », de ceux qui étaient "sortis", des commerçants, des compagnons, des anciens domestiques, qui partageaient avec les "gros", les nobles, les curés, les gens de robe, le privilège d'user de la langue supérieure. »¹

Eugen Weber conclut que « le dédain à l'égard des patois se généralisa » et que « leur destin fut dès lors scellé »².

Les « patois » sont non seulement déconsidérés, mais ils sont la cible des inspecteurs et des éducateurs. En 1766, Desgrouais, professeur au collège royal de Toulouse, recommande d'« ouvrir les yeux aux Gascons, même lettrés », afin qu'ils soient « les premiers à reconnoître la source du mal, le patois »³. En 1893, un article de Henri Boitiat, inspecteur primaire à Barcelonnette, dans les Alpes de Haute-Provence, est bien plus virulent encore :

« Le patois est le pire ennemi de l'enseignement du français dans nos écoles primaires. La ténacité avec laquelle, dans certains pays, les enfants le parlent entre eux dès qu'ils sont libres fait le désespoir de bien des maîtres qui cherchent par toutes sortes de moyens, à combattre cette fâcheuse habitude »⁴.

¹ Ferdinand Brunot, *Histoire de la langue française des origines à 1900*, Tome VII, Armand Colin, Paris, 1926, pp. 30-31.

² Eugen Weber, *op. cit.*, p. 132.

³ Cité par Pierre Escudé, « Histoire de l'éducation : imposition du français et résistance des langues régionales », in *Histoire sociale des langues de France* (dir. Georg Kremnitz), Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2014, p. 340.

⁴ Henri Boitiat, in Correspondance générale de l'inspection primaire, 13 septembre 1893, p. 346.

En Bretagne la situation est sensiblement différente, et Irénée Carré, déjà maintes fois mentionné, sort du lot en ce qu'il distingue le breton des autres langues du territoire français. Après avoir regretté que la langue armoricaine soit un « obstacle aux progrès de l'instruction », il précise que :

« Ailleurs, il y a des patois ; mais les patois sont du français rudimentaire qui n'est pas arrivé à l'état adulte, tandis que le breton n'est pas un patois, c'est une langue, une vraie langue, qui n'a rien de commun, ni comme vocabulaire, ni comme syntaxe, avec la langue française. »¹

Sans doute le temps passé en Bretagne à élaborer et appliquer sa méthode directe lui avait-il permis de comprendre que le breton, appartenant à une autre famille linguistique que le français, en était très différent. En revanche, toutes les autres langues romanes de l'Hexagone sont qualifiées, classiquement, de « patois ».

Seule voix discordante dans ce concert de déclarations hostiles, Jean Jaurès se montre plus ouvert puisque, dans un article publié par *La Dépêche* en août 1911, il désapprouve que l'on appelle ces langues « d'un nom grossier, "le patois" » pour recommander que l'on s'en serve pour enseigner le français aux enfants².

On retrouve aussi régulièrement le mot « patois » sous la plume acérée des écrivains et des journalistes des XIX^e et XX^e siècle. Ernest Renan (1823-1892), dans un discours intitulé « Peut-on travailler en province ? », ne manque pas de dénigrer insidieusement ces langues considérées comme de simples vestiges d'un passé révolu :

« Toute sa vie on aime à se rappeler la chanson en dialecte populaire dont on s'est amusé dans son enfance. Mais on ne fera jamais de science, de philosophie, d'économie politique en patois. »³

L'historien Jules Michelet (1798-1874) établit quant à lui une scission entre le « petit peuple français » et « la grande masse gauloise », assurément inférieure :

« d'une part, le petit peuple français, petit monde de cour, brillant, lettré et parlant à merveille. D'autre part, très bas, plus bas que jamais, la grande masse gauloise des campagnes, noire, hâve, à quatre pattes, conservant les patois. »⁴

Il se fait plus précis encore quand il évoque les Bretons :

« les sauvages Bretons aux cheveux pendants – race de silex et de caillou –, tout cela dans la saleté primitive, baragouinant, maugréant dans vingt langues que ceux du Nord croyaient espagnoles ou mauresques. »⁵

¹ Irénée Carré, *La Basse-Bretagne. Ses habitants, ses mœurs, ses usages, ses écoles*, in *Annuaire de l'enseignement primaire*, Paris, Armand Colin, 1891, p. 493.

² Jean Jaurès, « L'éducation populaire et les "patois" », in *La Dépêche*, 15 août 1911. http://gardaremlaterra.free.fr/article.php3?id_article=29. Consulté le 24 mars 2022.

³ Ernest Renan, « Peut-on travailler en province ? », discours prononcé à la séance générale du Congrès des sociétés savantes, publié dans *Œuvres complètes*, Éditions H. Psichari, Calmann-Lévy, Paris, 1948, tome II, p. 1011. Cité par Pierre Escudé, *art. cit.*, 2014, p. 339.

⁴ Jules Michelet, *Histoire de France* tome XIV, Librairie internationale A. Lacroix et Cie, Paris, 1879, « Traité de Westphalie », note 31.

⁵ Cité par Pierre Escudé, « Langues régionales, langues de France : la première *allophonie* dans le système scolaire français », in C. Mendonça-Dias, B. Azaoui, F. Chnane-Davin, Lambert-Lucas (dir.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, Limoges, 2020, pp. 259-274.

Il ne fait donc aucun doute que le mot « patois » a toujours porté un sens négatif, même si certains locuteurs se le sont approprié sans en percevoir la connotation péjorative lorsqu'il est utilisé par des personnes extérieures¹. La part de mépris que contient ce terme a certainement pénétré insidieusement les esprits et laissé des traces. L'un des témoins interrogés dans le cadre de mon enquête de terrain, Jean-Luc Lacquittant, né en 1939 dans la partie gallophone du Morbihan, le confirme :

« La plupart des gens que je connais n'ont pas appris leur langue maternelle à leurs enfants simplement parce qu'on leur a dit et répété que ce n'était qu'un patois de français, un charabia de ploucs et qu'il ne fallait surtout pas que leurs enfants le parlent. »

4.1.1.2.1.2. En Bretagne au XIX^e siècle, un idiome et un peuple grossiers et barbares

Peu nombreux sont les auteurs qui qualifient la langue bretonne de patois, ce terme étant généralement réservé aux langues romanes de France autres que le français. Elle ne bénéficie pas pour autant d'une meilleure image, et les commentateurs rivalisent de bons mots pour la ridiculiser, y associant souvent une image des Bretons tout aussi désastreuse. Si quelques-uns se montrent positifs à certains égards, louant les paysages, voire parfois la « vieille langue celte », beaucoup de ces textes dépeignent une population d'ignorants arriérés et superstitieux, sales, alcooliques et, somme toute, proches de la bête.

Nous allons ici passer en revue quelques-unes de ces déclarations, qui permettront de mieux comprendre la façon dont étaient perçus les Bretons et leur langue jusqu'à une période récente, et peut-être également d'éclairer l'environnement qui a pu les pousser à se concevoir eux-mêmes comme inférieurs².

Dès le XVII^e siècle, le Finistère est décrit comme une terre lointaine et sauvage où l'on ne se rend que si l'on y est contraint. C'est ce que raconte Nicolas Caussin, un jésuite (1563-1651) qui, après avoir été confesseur de Louis XIII, tomba en disgrâce et se vit exiler à Quimper :

« J'ai été comme dégradé, livré par mes frères, envoyé dans un exil très rude, parmi des barbares, et aux extrémités de la France [dans] le lieu le plus rude et le plus fâcheux qu'on puisse imaginer ».

Il en évoque aussi la langue, déclarant que la population « articule on ne sait quels sons barbares plutôt qu'elle ne parle »³. De même, le cartographe Jouvin de Rochefort, en visite

¹ C'est le cas en Suisse, par exemple, où tous, y compris des universitaires, utilisent le terme pour désigner les variantes romanes parlées dans le pays. En Haute-Bretagne, si l'on préfère aujourd'hui le mot « gallo », les locuteurs traditionnels de cette langue ont toujours recours au terme « patois ».

² Sur ce sujet, voir aussi Ronan Le Coadic, *L'identité bretonne*, Presses universitaires de Rennes et Terres de brume, Rennes, 1998, pp. 101-118 ; Ronan Le Coadic, « Le fruit défendu », in *Cahiers internationaux de sociologie*, CX1, janvier 2001, pp. 319-339 ; Gwénoél Le Menn, « Les Bretons bretonnants d'après quelques textes et récits de voyage (XV^e - XVII^e siècle) », in *Mémoires de la société d'histoire et d'archéologie de Bretagne*, LX1, septembre 1984.

³ Cité par Fanch Morvannou, « Bas-breton et Basse Bretagne au Grand Siècle », in *Bretagne et Lumières. Mélanges offerts à Monsieur le Professeur Jean Balcou*, Université de Bretagne occidentale, Brest, 2001, p. 69-70.

dans la région de Châteaulin en 1672, a le sentiment de se trouver « dans quelque partie du monde la plus éloignée de l'Europe, où il n'y a que des sauvages qui y demeurent »¹.

Mais ce sont surtout les auteurs du XIX^e siècle qui, les uns après les autres, rivalisent de termes péjoratifs à l'égard des Bretons et de leur langue, exposant une vision largement fantasmée de cette population qu'ils ne connaissaient généralement que par de brefs séjours occasionnels.

Ainsi en 1829, dans son roman *Les chouans*, Honoré de Balzac livre une description de la Bretagne qui n'est guère engageante :

« Entouré de lumières dont la bienfaisante chaleur ne l'atteint pas, ce pays ressemble à un charbon glacé qui resterait obscur et noir au sein d'un brillant foyer. »²

Les habitants de la région ne trouvent pas plus grâce à ses yeux, puisqu'il dépeint des hommes « plus pauvres de combinaisons intellectuelles que ne le sont les Mohicans et les Peaux Rouges de l'Amérique septentrionale »³. Il dresse un portrait particulièrement peu flatteur du chouan Marche-à-terre :

« La grossièreté de cet homme comme taillé à coups de hache, sa noueuse écorce, la stupide ignorance gravée sur ses traits, en faisait une sorte de demi-dieu barbare. »⁴

Quant aux femmes, elles ne sont pas plus amènes :

« Des rides venues avant le temps sillonnaient le front et la peau du cou de la Bretonne, elle était si grotesquement vêtue d'une peau de bique usée, que sans une robe de toile jaune et sale, marque distinctive de son sexe, Hulot n'aurait su à quel sexe la paysanne appartenait, car les longues mèches de ses cheveux noirs étaient cachés sous un bonnet de laine rouge. »⁵

Signalons que l'auteur avait certes effectué plusieurs séjours en Bretagne, mais qu'il ne semble pas être allé au-delà de l'est de la région (pays de Fougères, Nantes, Saint-Nazaire, Le Croisic)⁶.

Prosper Mérimée (1803-1870) séjourne quant à lui en Bretagne en 1835 en tant qu'inspecteur des monuments historiques. Il se montre également très en verve dans ses échanges épistolaires avec François Jaubert de Passa, un agronome et historien de Perpignan, auquel il écrit que le catalan lui paraît bien accessible au regard d'un breton imprononçable :

« Croyez-moi, Monsieur, le catalan qui me faisait tant enrager n'est qu'un jeu d'enfant auprès du bas breton. C'est une langue que celle-là. On peut la parler fort bien, je crois, avec un bâillon dans la bouche, car il n'y a que les entrailles qui paraissent se contracter

¹ A. Jouvin de Rochefort, *Le Voyageur d'Europe*, Paris, 1672. Cité par Victor-Lucien Tapié, Jean-Paul Le Flem, Annik Pardailhé-Galabrun, *Retables baroques en Bretagne et spiritualité au XVII^e siècle*, Paris, PUF, 1972, p. 77.

² Honoré de Balzac, *Les chouans*, Classiques Garnier, Paris, 1957 (1^e éd. 1829), p. 24.

³ Honoré de Balzac, *op. cit.*, 1957, p. 24.

⁴ Honoré de Balzac, *op. cit.*, 1957, p. 20.

⁵ Honoré de Balzac, *op. cit.*, 1957, p. 343.

⁶ Madame Le Herpeux, « Flaubert et son voyage en Bretagne », in *Annales de Bretagne et des pays de l'ouest*, 47-1, 1940, pp. 7-8 .

quand on cause en bas breton. Il y a surtout l'h et le c'h qui laissent loin derrière la jota espagnole. »¹

Avec ironie il établit ensuite un parallèle entre les Bretons et les porcs² :

« Les gens qui parlent cette belle langue sont bons diables, mais horriblement sales. (...) On voit dans les villages les enfants et les cochons se roulant pêle-mêle sur le fumier, et la pâtée que mangent les premiers serait probablement refusée par les cochons du Canigou. »³

Puis il récidive un an plus tard dans une lettre au naturaliste avignonnais Esprit Requier où la comparaison est cette fois faite avec le provençal. Qualifié de « joli patois », celui-ci est partiellement compréhensible pour un Français, quand le breton n'est qu'une suite de sons diaboliques :

« Au lieu de votre joli patois dont on comprend toujours quelque chose, c'est une langue que le diable a inventée que l'on parle là-bas et qui n'a pas moins de quatre dialectes très différents. Lavarèt d'in pèlèc'h azô ünennennak ago zéfè gâlec ? Voilà tout ce que j'ai pu apprendre à dire m'écorchant le gosier : Dites-moi où il y a quelqu'un qui parle français. Jamais, à moins qu'on ne lui fasse une opération chirurgicale, un Provençal ne prononcera pèlèc'h. Mangez une olive crue, et en crachant, vous ferez un bruit approchant ce c'h. »⁴

Ici encore il poursuit par une description peu séduisante des locuteurs, et surtout des locutrices :

« Vous saurez d'abord que c'est vers la Bretagne, la douce et la bretonnante, que se sont dirigées mes courses cette année (...) Quant aux naturels du pays, hélas !, c'est la provence sans soleil. Croiriez-vous que j'ai fait quatre cent lieues en Bretagne sans déboutonner ma braguette. Impossible de toucher sans pincette les personnes du sexe de Brest, Morlaix, Saint Brioux, Rennes, Vannes, Quimper. Ce n'est qu'à Nantes que la Providence m'a envoyé soulagement. »⁵

A la même période, les représentations du géographe Victor-Adolphe Malte-Brun (1816-1889) sont dans le droit-fil de celles de Mérimée, quand il décrit ainsi les Bretons :

« Leurs habitudes, leurs coutumes, leur crédulité et leurs superstitions leur laissent à peine une place au-dessus de l'homme sauvage. Le paysan y est d'une malpropreté dégoûtante. Son habitation peut presque se comparer à celle d'Hottentots (...) En général les paysans ont une mauvaise physionomie, stupide et brutale à la fois. »⁶

¹ Prosper Mérimée, lettre à François Jaubert de Passa, 8 octobre 1835, in *Correspondance*, Tome 1, (1822-1835), Le Divan, Paris, 1941, p. 463.

² Ronan Le Coadic souligne que ces comparaisons des Bretons avec les porcs est récurrente dans la littérature : le chroniqueur Guillaume de Saint-André au XIV^e siècle, puis Flaubert, Victor Hugo, ou encore Pierre Caron, réalisateur d'un film sur Bécassine en 1939, qui sort une affiche représentant l'héroïne dansant avec un goret. Voir Ronan Le Coadic, « Le fruit défendu », in *Cahiers internationaux de sociologie*, CX1, janvier 2001, pp. 319-339 ;

³ Prosper Mérimée, *ibid.*, pp. 463-464.

⁴ Prosper Mérimée, Lettre à Esprit Requier, 12 janvier 1836, in *Correspondance*, Tome 2, (1836-1840), Le Divan, Paris, 1942, p. 7.

⁵ Prosper Mérimée, *ibid.*, pp. 6-7

⁶ Victor-Adolphe Malte-Brun, *Les jeunes voyageurs en France : ou, Description pittoresque du sol et des curiosités de notre pays, avec l'esquisse des mœurs de chaque région*, Tome 1, Lehubey, Paris, 1841, p. 231.

Parmi les écrivains voyageurs du XIX^e siècle, on trouve aussi Gustave Flaubert et Maxime Du Camp, qui font en 1847 un voyage de trois mois à travers la région¹. Dans *Par les champs et par les grèves*, ils rendent compte de ce séjour et dressent au fil des pages un portrait peu élogieux des Bretons :

« Quoi qu'il soit, l'étranger pour eux est toujours quelque chose d'extraordinaire, de vague, de miroitant dont il voudrait bien se rendre compte ; on l'admire, on le contemple, on lui demande l'heure pour voir sa belle montre, on le dévore du regard, d'un regard curieux, envieux, haineux peut-être, car il est riche, lui, bien riche, il habite Paris, la ville lointaine, la ville énorme et retentissante. »²

Ils ne font pas preuve de grande mansuétude à l'égard des indigents contre lesquels ils vitupèrent :

« Dès que vous arrivez quelque part, les mendiants se ruent sur vous et s'y cramponnent avec l'obstination de la faim. Vous leur donnez, ils restent ; vous leur donnez encore, leur nombre s'accroît, bientôt c'est une foule qui vous assiège. Vous aurez beau vider votre poche jusqu'au dernier liard, ils n'en demeurent pas moins acharnés à vos flancs, occupés à réciter leurs prières, lesquelles sont malheureusement fort longues et heureusement inintelligibles. Si vous stationnez, ils ne bougent ; si vous vous en allez, ils vous suivent ; rien n'y remédie, ni discours, ni pantmime. On dirait un parti pris pour vous mettre en rage, leur ténacité est irritante, implacable. »³

Ce tableau est complété par quelques échanges épistolaires de Flaubert avec l'écrivaine George Sand, guère plus délicate vis-à-vis des Bretons, ni même de leurs sites historiques :

« Nous nous sommes pourtant indigérés de *dolmens* et de menhirs, et nous sommes tombés sur des fêtes où nous avons vu tous les costumes qu'on dit supprimés et que les vieux portent toujours. Eh bien, c'est laid, ces hommes du passé, avec leurs culottes de toile, leurs longs cheveux, leurs vestes à poches sous les bras, leur air abruti, moitié pochard, moitié dévot. Et les débris celtiques, incontestablement curieux pour l'archéologue, ça n'a rien pour l'artiste, c'est mal encadré, mal composé, Carnac et Erdeven n'ont aucune physionomie. »⁴

La réponse de Flaubert ne diffère que peu de celle de l'autrice de *La mare au diable* :

« Je vous trouve un peu sévère pour la Bretagne. Non pour les Bretons, lesquels m'ont paru des animaux rébarbatifs, des porcs peu aimables. »⁵

¹ Madame Le Herpeux, *art. cit.*, p. 9.

² Gustave Flaubert, Maxime Du Camp, *Voyage en Bretagne: par les champs et par les grèves*, Librairie Droz, Genève, 1987, pp. 374-375.

³ Gustave Flaubert, Maxime Du Camp, *Voyage en Bretagne: par les champs et par les grèves*, Éditions Complexes, Bruxelles, Évry, 1989, p. 199.

⁴ Lettre de George Sand à Gustave Flaubert, 21 septembre 1866, in *Correspondance entre George Sand et Gustave Flaubert*, Calmann-Lévy éditeurs, Paris, 1905 (2^e éd.), p. 15.
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k97540820/f35.item.texteImage>

⁵ Lettre de Gustave Flaubert à George Sand, 1866, in *Correspondance entre George Sand et Gustave Flaubert*, Calmann-Lévy éditeurs, Paris, 1905 (2^e éd.), p. 17.

Enfin, cette revue des écrivains du XIX^e siècle ne serait pas complète sans un extrait de l'œuvre de Victor Hugo, qui livre une description moins directement offensante, mais dont le sens est en réalité assez similaire :

« (...) le paysan breton (...) ce sauvage grave et singulier, cet homme à l'œil clair et aux longs cheveux, vivant de lait et de châtaignes, borné à son toit de chaume, à sa haie et à son fossé, distinguant chaque hameau du voisinage au son de sa cloche, ne se servant de l'eau que pour boire, ayant sur le dos une veste de cuir avec des arabesques de soie, inculte et brodé, tatouant ses habits comme ses ancêtres les Celtes avaient tatoué leurs visages, respectant son maître dans son bourreau, parlant une langue morte, ce qui est faire habiter une tombe à sa pensée, piquant ses bœufs, aiguisant sa faux, sarclant son blé noir, pétrissant sa galette de sarrasin, vénérant sa charrue d'abord, sa grand-mère ensuite, croyant à la Sainte Vierge et à la Dame Blanche, dévot à l'autel et aussi à la haute pierre mystérieuse debout au milieu de la lande, laboureur dans la plaine, pêcheur sur la côte, braconnier dans le hallier, aimant ses rois, ses seigneurs, ses prêtres, ses poux. »¹

On note qu'ici, plus encore que les personnes, c'est bien la langue qui est fustigée, d'une manière redoutable puisqu'elle est qualifiée de « langue morte », qui condamne d'emblée le développement de la pensée.

Citons encore, pour terminer ce siècle, les commentaires des représentants de l'État, qui ne sont pas en reste. L'un des plus célèbres d'entre eux, Auguste Romieu, est sous-préfet à Quimperlé, dans le sud-Finistère, de 1930 à 1832, un poste qui lui permet de découvrir un mode de vie et une langue très différents de qu'il avait connu jusqu'alors. Il décrit ainsi les marchés², où l'on croise « de grands chapeaux, de grands cheveux, de grandes guêtres, de l'or et des haillons, des femmes à figure d'hommes, un bruit aigre et perpétuel de mots inconnus », ou encore « un *rebouteux* ou charlatan de campagne qui prononce des paroles bizarres pour guérir une vache ». Il raconte aussi avoir été surpris par les « glapissements d'un sauvage aveugle », c'est-à-dire les plaintes d'un chanteur traditionnel vendant ses textes sur feuilles volantes. Sur de longues pages il énumère ainsi les retards d'un peuple « encore mineur, quand le reste de la France a atteint sa majorité »³. Fervent représentant de l'État, il estime en effet que la Bretagne est le réceptacle de tous les conservatismes et qu'il reste à la faire entrer dans l'histoire moderne. Un tel changement passe obligatoirement par la langue française, et il recommande de l'imposer par des remèdes drastiques :

« Cet isolement né de la langue, cette inféodation native aux coutumes perdues ailleurs dans la nuit des temps, réclament des soins spéciaux qui doivent précéder l'application des lois générales de la patrie. (...) Multiplions les écoles, créons, pour l'amélioration morale de la race humaine, quelques-unes de ces primes que nous réservons aux chevaux ; faisons que le clergé nous seconde en n'accordant la première communion qu'aux seuls enfants qui parleront français. »⁴

¹ Victor Hugo, *Quatrevingt-treize*, Gallimard, Folio Classique, 1979 (1^e éd. 1874), p. 233.

² Auguste Romieu, « Effets de la Révolution de Juillet », in *Revue de Paris*, 1831, Tome 22, p. 16.

³ Auguste Romieu, *ibid.*, p. 19.

⁴ Auguste Romieu, «La Basse-Bretagne – La chouannerie », in *Revue de Paris*, Volume 30, 1831, p. 168.

Les lumières linguistiques ne sont visiblement toujours pas arrivées jusqu'en Basse-Bretagne une soixantaine d'années plus tard, puisque Frédéric Poitrineau, inspecteur d'académie et président du cercle républicain d'enseignement laïc, décrit encore des enfants bretons arrivant à l'école pratiquement à l'état sauvage. Irénée Carré, dont Poitrineau deviendra l'un des proches collaborateurs, rapporte ainsi ses propos :

« Le petit paysan breton est abandonné à lui-même dès qu'il peut marcher, écrit M. Poitrineau, inspecteur d'académie à Vannes ; on ne s'occupe plus de lui ; il n'est l'objet d'aucun soin, ni moralement, ni physiquement ; tout au plus lui fait-on dire quelques mots de prière le matin et le soir : encore c'est rare. Il est une gêne dans la maison en attendant qu'il devienne une aide. A peine vêtu, malpropre, il patauge toute la journée par les chemins, mange à l'écart un morceau de pain noir, joue peu et ne parle pas. Quand il atteint cinq ou six ans, on commence à lui confier la garde des vaches, au milieu d'une lande ou d'un pré. Il va continuer là sa vie solitaire, s'amusant à faire claquer son fouet, appelant son chien, courant après ses vaches, ou, s'il fait mauvais temps, accroupi silencieusement derrière un buisson ou au pied d'un arbre. Rentré chez lui, il ne parle guère davantage : le Breton, on le sait, est taciturne, peu expansif. Lorsqu'il a huit ou neuf ans, si l'école n'est pas trop éloignée, on songe à l'y envoyer : il faut bien qu'il apprenne son catéchisme et qu'il puisse faire sa première communion. Le voilà à l'école, qu'il fréquentera assez irrégulièrement, et où il passera trois ans au plus. S'il a huit ans d'âge physiquement, il en a trois à peine pour le développement intellectuel. Y a-t-il lieu, dans ces conditions, de tenir compte des quelques mots bretons qui lui ont suffi pour traîner jusque-là une vie aussi rudimentaire ? Je ne crois pas. Mieux vaut admettre qu'il ne sait rien et commencer avec lui par le commencement, comme on le fait à l'école maternelle. »¹

Cette description peu avantageuse, qui aligne les poncifs de l'époque, est révélatrice de l'état d'esprit qui prévaut en cette fin de siècle vis-à-vis de la population bretonne des campagnes, toujours jugée ignare et attardée. Dans ce cadre, la langue bretonne « surgit (...) sous la plume des administrateurs comme élément fondamental de la culture rurale et comme obstacle politique à la pénétration d'une autre culture : la leur. »²

Cette liste de citations du XIX^e siècle visant à dénigrer les Bretons et la langue bretonne pourrait être bien plus longue encore et l'on peut se demander si une telle profusion est le signe d'une quelconque particularité armoricaine, ou si une vision aussi négative était commune à toutes les campagnes de France. L'historienne Catherine Bertho donne à cette question une réponse allant dans le sens d'une certaine singularité :

« Lorsque la province française dans son ensemble est réputée sauvage, la Bretagne paraît simplement plus sauvage (parce que celte, archaïque, et chouanne) ; lorsque la province française toute entière est censée être catholique et conservatrice, la Bretagne est plus catholique et plus conservatrice (toujours parce qu'archaïque et chouanne...) »³

¹ Irénée Carré, *Méthode pratique de langage et de lecture, d'écriture, de calcul, etc. à l'usage du Cours préparatoire des Écoles primaires, Livre du maître*, Librairie A. Colin, Paris, 1914, pp. 14-15.

² Catherine Bertho, « L'invention de la Bretagne. Genèse sociale d'un stéréotype », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 35, 1980, p. 50.

³ Catherine Bertho, *Ibid.*, p. 45.

Rien de réellement spécifique, donc, si ce n'est la violence de la charge, due à un supposé degré supplémentaire d'archaïsme. Le musicien Alan Stivell n'est pas très éloigné de cette interprétation lorsqu'il décrypte la vision négative que les Bretons eux-mêmes ont de leur propre identité :

« Le complexe d'infériorité des Bretons est sans doute l'un des plus prononcés de l'hexagone. Il y a eu des choses un peu similaires en Occitanie, mais pas au même degré. Parce qu'un Occitan ou un Corse font partie de la civilisation, contrairement aux Bretons qui sont censés arriver directement d'un monde sauvage, primitif. D'une certaine manière on est perçus comme les derniers « Gaulois ». Pendant très longtemps, les enfants apprenaient à l'école, dans les livres d'histoire, qu'après la dernière page de la préhistoire on arrivait à l'homme civilisé avec les Grecs et les Romains. Le Gaulois, quant à lui, était vu comme un homme encore préhistorique, avec sa peau de bête et sa massue. Et les Bretons étaient rattachés un peu inconsciemment à ce monde gaulois. De là à penser qu'au fond ils étaient les derniers hommes préhistoriques... Quoi qu'il en soit, ils étaient par conséquent considérés comme les plus arriérés des provinciaux. »¹

4.1.1.2.1.3. Au XX^e siècle : dénigrement et persiflage

L'apparition, en 1905, du personnage de Bécassine dans *La semaine de Suzette*, et son succès, montrent qu'il faudra encore de longues décennies pour que cette image commence à s'estomper. Le XX^e siècle est en effet à son tour jalonné de déclarations d'hommes politiques, de journalistes et d'écrivains qui oscillent entre condescendance, mépris et, parfois, grande violence verbale.

Sans surprise, le président du Conseil Émile Combes, déjà plusieurs fois cité, figure dans la liste de ceux qui ont porté des jugements sans appel sur la langue bretonne : en janvier 1903 se tiennent à l'Assemblée des débats sur la circulaire « visant la prohibition de faire les instructions religieuses en langue bretonne » ; plusieurs députés bretons, conservateurs ou de gauche, s'insurgent contre cette décision, la Bretagne comptant encore 700 000 monoglottes². Mais rien n'y fait, Combes, dans la droite ligne des opinions véhiculées sous la période de la Terreur, fait du breton une langue inférieure, soupçonnée d'être intrinsèquement conservatrice et incapable de traduire les idéaux de la République :

« Le breton se prête moins bien que le français à exprimer des idées nouvelles, ces vilaines et détestables idées républicaines dont la langue française est l'admirable messagère. »³

Deux ans plus tard, c'est au tour de Jean-Baptiste Bienvenu-Martin, ministre de l'Instruction publique, de tenir des propos très agressifs :

« Il faut extirper le dialecte breton, barbare relique d'un autre âge. »⁴

¹ Rozenn Milin, *Questions d'identité*, Éditions Bo Travail, 2015, p. 76.

² Député Lamy, débats à l'Assemblée, séance du 16 janvier 1903, *Journal Officiel*, 16 janvier 1903, p. 26.

³ Émile Combes, président du Conseil, débats à l'Assemblée, *ibid.*, p. 28.

⁴ Jean-Baptiste Bienvenu-Martin, Circulaire aux Préfets de Bretagne, 1905. Cité dans « Comment ils voient les plouks », in *Le Peuple breton*, n° 117, juillet 1973, p. 14.

Yves Le Febvre, magistrat issu de la bourgeoisie bretonne, socialiste libre-penseur et opposé au clergé, se montre tout aussi hostile à la langue. Dans le magazine *La pensée bretonne* de septembre 1922, il critique sévèrement les défenseurs de la langue bretonne :

« Volontiers ils condamneraient la Bretagne à l'ignorance et à la superstition pour mieux y assurer la domination du clergé et la tyrannie de l'Église. Tout leur effort est orienté dans ce sens. Ce sont des réactionnaires. C'est à travers les manifestations de ce régionalisme politique et religieux que le mot réaction prend vraiment son sens complet. »¹

Une autre figure anticléricale, le polémiste Laurent Tailhade, se distingue à la même époque par ses articles extrêmement offensifs à l'encontre de la population de la péninsule, qu'il décrit en des termes similaires à ceux des écrivains du siècle précédent :

« Le Peuple noir — il n'est pas de meilleurs chrétiens que cette crapule de Bretagne ; il n'en est pas de plus réfractaire à la civilisation. Idolâtre, fesse-mathieu, lâche, sournois, alcoolique et patriote, le cagot armoricain ne mange pas, il se repaît ; il ne boit pas, il se saoule ; ne se lave pas, il se frotte de graisse ; ne raisonne pas, il prie, et, porté par la prière, tombe au dernier degré de l'abjection. »²

En ce début de siècle, les ouvrages didactiques sont également émaillés de définitions et de descriptions insistant sur le côté archaïque et fruste des Bretons. Le dictionnaire Larousse de 1919 donne la définition suivante au terme « bretonnant » : « se dit de la Bretagne et des Bretons qui ont conservé leur langage, leurs mœurs primitives »³. Dans un manuel de géographie de 1929, on enseigne aux élèves de classe de première que

« La population bretonne a ainsi une individualité très accentuée, avec d'indéniables qualités — volonté tenace, amour profond de la nature, attachement au pays breton, esprit idéaliste—, mais aussi avec de graves défauts dont les principaux sont la malpropreté, la superstition et l'ivrognerie. »⁴

Et dans *La Bretagne vivante*, Charles Géniaux écrit qu'en Bretagne « on est frappé de la ressemblance évidente entre les hommes, le sol et les animaux. »⁵

L'histoire du dénigrement des Bretons et de leur langue ne s'arrêtent pas à la première partie du XX^e siècle. C'est en effet encore en des termes très péjoratifs que des journalistes et écrivains des années 1960 s'expriment à leur propos. Raymond Cartier, par exemple, se place sur le même registre que ses prédécesseurs quand, pour décrire les Flamands en Belgique, il ressort d'inusables clichés :

« Bornés, superstitieux, bigots, querelleurs... Ils vivaient dans leur langue pataude et leurs vêtements grossiers comme des espèces de bas Bretons que les fermiers et les industriels exploitaient sans scrupule. »⁶

¹ Yves Le Febvre, « Voix amies », in *La pensée bretonne*, 15 septembre 1922, p. 2.

² Laurent Tailhade, *L'assiette au Beurre*, N°131, 3 octobre 1903, p. 2203.

³ Claude Augé, *Dictionnaire Larousse*, Paris, 1919, p. 140.

⁴ Henri Busson, *Joseph Fèvre*, Henri Hauser, *La France et ses colonies : classe de première*, F. Alcan, Paris, 1929, p. 179.

⁵ Charles Géniaux, *La Bretagne vivante*, H. Champion, Paris, 1912 (2^e éd.), pp. 12-13.

⁶ Raymond Cartier, *Les 19 Europes*, Plon, 1960, p. 207.

On ne sait lesquels, Bretons ou Flamands, devraient se sentir les plus offensés. Hervé Bazin n'est guère plus fin dans son roman *Le Matrimoine*, en 1967, quand il décrit la maison achetée par la belle-famille du héros à Quiberon, avec une « pièce commune, forcément meublée de bretonneries à rosaces et décorée d'assiettes de Quimper ou rutilent du coq, du Saint-Yves, du Saint-Guérolé, du plouc en folklorique costume »¹.

Quant au journaliste et polémiste Jean Cau, ancien secrétaire de Sartre, il ne fait pas preuve de plus de délicatesse lorsque, en décembre 1959, il donne dans *l'Express* une description d'un endroit visité en Bretagne. Il raconte que c'est « le Moyen Âge » et que l'on se trouve « au bout du malheur et du monde ». Puis il décrit les membres d'une famille : « L'homme est quasi muet », « édenté », il a l'air « idiot », des « yeux minuscules de rat alcoolique » et « un clochard ne voudrait pas de son pantalon ». Quant à la femme, elle « tient debout par faveur divine », et les deux enfants « ont cet air mi-abruti mi-sournois que donne la pauvreté extrême ». Enfin, « L'odeur puissante de l'étable (...) s'engouffre en remous dans la cuisine »².

Sur le plan linguistique, les boucliers se lèvent dès qu'il est question d'enseigner la langue, les uns et les autres usant d'arguments alliant infériorité et dangerosité. Ainsi retrouve-t-on en 1922 Yves Le Febvre qui, après avoir pris le soin de déclarer qu'il n'a rien contre la langue bretonne, se montre farouchement opposé à sa présence dans les écoles :

« Je crois absolument impossible, absolument impossible et absolument inutile, d'enseigner le breton dans les écoles primaires, les collèges et les lycées. L'école en Bretagne, comme en Alsace ou comme en Provence, est faite pour qu'on y apprenne le français, et avec la langue française l'ensemble de ces éléments scientifiques, historiques et littéraires qui sont indispensables pour préparer des hommes et former des citoyens. »³

Trente ans plus tard, lors des débats aboutissant au vote de la loi Deixonne en 1951, le député socialiste Southon, s'insurge contre ce projet de faire rentrer les langues régionales à l'école :

« Nous sommes hostiles à l'introduction des dialectes locaux dans les enseignements des premier et second degrés, parce que, sans soupçonner de séparatisme ou d'autonomisme les auteurs de la proposition de loi, nous pensons que cet enseignement des langues locales (...) pourrait être, en définitive, dangereuse pour l'unité nationale elle-même.»⁴

L'argument selon lequel ces langues représenteraient une menace pour « l'unité nationale » n'est pas nouveau, et il continue à ce jour d'être agité, tel un chiffon rouge, pour couper court à toute initiative.

Claude Allègre, ministre de l'Éducation nationale de 1997 à 2000, se place quant à lui sur un autre plan quand il s'oppose en 2001 à son successeur Jack Lang qui promet un plan d'enseignement des langues régionales :

¹ Hervé Bazin. *Le Matrimoine*, Le Seuil, Paris, 1967, p. 213.

² Cité par Jean Rohou, *Fils de plouc*, tome 1, Éditions Ouest-France, Rennes, 2005, p. 529.

³ Yves Le Febvre, « Voix amies », in *La pensée bretonne*, 15 septembre 1922, p. 2.

⁴ *Journal Officiel de l'Assemblée nationale*, Débats parlementaires, 22 décembre 1950.

« Il faudrait que la France fabrique des informaticiens sachant parler anglais, et on nous propose de fabriquer des bergers parlant breton ou occitan. »¹.

C'est ici l'archaïsme, l'arriération et l'inutilité qui sont invoqués à travers l'image du berger, là encore pour discréditer les « dialectes locaux ».

En 2002, Arlette Laguiller, alors porte-parole de Lutte ouvrière, allait plus loin encore sur ce thème lors d'un passage sur le plateau de la chaîne de télévision TV Breizh, jugeant que les langues comme le breton sont inférieures :

« Je crois que [les écoles bretonnes] limitent le développement, que ça peut limiter le développement intellectuel des enfants². »

Quand il lui est demandé d'étayer cette affirmation qui n'a aucun fondement scientifique, elle tente une justification :

« On n'est pas capable d'apprendre en breton la philosophie (...) je crois que [les langues régionales] limitent le développement... que ça peut limiter le développement intellectuel des enfants... et que le français est une langue bien plus riche. »

Le journaliste lui fait alors remarquer :

« C'est un jugement de valeur très fort ce que vous dites. Une langue est supérieure ou plus riche qu'une autre ? »

Et la femme politique n'en démord pas :

« Je pense que oui... je pense que oui. (...) Les langues régionales, ce sont des langues qui se sont transmises oralement... et la pensée la plus riche, quand même, je pense, c'est la pensée écrite.»³

Le premier texte en breton remonte en fait au IX^e siècle et madame Laguiller ne connaît visiblement pas le sujet sur lequel elle s'exprime.⁴

Mentionnons enfin l'académicien Jean-Marie Rouart qui, au sein d'un article paru en 2008 dans le Figaro à l'occasion des débats à l'assemblée sur la place des langues régionales dans la Constitution, écrivait :

« Le terme "langues" pour les idiomes de régions me paraît abusif. Il s'agit plutôt de patois, de dialectes. (...) La France est un pays universel, international. Revenir aux dialectes locaux est une absurdité. »⁵

Nous retrouvons bien là l'affirmation d'une langue française supérieure parce qu'universelle, quand les langues régionales sont encore, en ce début de XXI^e siècle, qualifiées péjorativement de « patois ».

¹ Claude Allègre, France Inter, 29 avril 2001. Cité par *Le Monde*, 30 avril 2001.

https://www.lemonde.fr/archives/article/2001/04/30/claude-allegre-critique-le-plan-sur-les-langues-regionales-mais-soutient-jack-lang_177710_1819218.html. Consulté le 22 mai 2022.

² Le lycée Diwan de Carhaix, lycée en breton, figure régulièrement en très bonne position dans els classements des lycées, avec 100 % de réussite au bac. Il était même premier dans le classement du Figaro en 2013.

³ Arlette Laguiller, interview à TV Breizh, avril 2002. Entretien disponible en ligne sur le Forum des amis de Lutte Ouvrière : <http://forumamislo.net/viewtopic.php?f=6&t=27539&start=0> Consulté le 20 mai 2022.

⁴ Pierre-Yves Lambert, « Le fragment médical latin et vieux breton du manuscrit de Leyde, Vossianus lat. f°96A », in *Bulletin de la Société archéologique du Finistère*, Quimper, 1986, pp 315-328.

⁵ Jean-Marie Rouart, « Parlez français, monsieur le député ! », in *France Soir*, 9 mai 2008.

4.1.1.2.1.4. Au tournant du XXI^e siècle : férocité sur fond d'humour

Les railleries ne disparaissent pas au XXI^e siècle, et elles se font même parfois très féroces, sous couvert d'humour¹. La palme de la médisance gratuite revient sans doute au scénariste et amuseur Jackie Berroyer, qui intervenait le 2 février 2006 dans l'émission de radio *Les grosses têtes* sur RTL, où il interprétait une chanson tirée de son dernier spectacle, dressant un portrait sans nuances des Armoricaïns² :

« Ah, connaissez-vous bien la Bretagne, avec ses femmes en coiffe et ses hommes vêtus de pagnes, leurs enfants sont hydrocéphales, les garçons aussi méchants que les filles sont sales.

(...)

Et de Quimper à Concarneau, on voit passer des femmes promenant des porcs dans des landaus, pendant que leurs maris se soulagent, dans les flots, et refusent de signer le protocole de Kyoto.

(...)

Ah ! Les Bretons sont vraiment immondes, ils mangent leurs enfants au lieu de se fournir au Tiers Monde. Si on leur reproche ça, ça les fait marrer, c'est leur humour moche, noir comme leur marée. »³

Fort heureusement l'auteur précisait qu'il n'avait rien contre les Bretons.

Mais les attaques se concentrent en fait surtout sur la langue, l'éventualité de la signature de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires étant une bonne occasion de railler leurs locuteurs. Les journalistes et dessinateurs de l'hebdomadaire satirique *Charlie-Hebdo* figurent ici en bonne place, l'éditorialiste Oncle Bernard se moquant, comme il se doit, à coups de clichés folklorisants :

« Lou Jospinou annonce que la France va signer la Charte du Conseil de l'Europe sur les langues régionales et les cultures minoritaires. Les Aborigènes vont pouvoir parler leur patois, pardon, leur langue, sans se faire rire au nez. Et peut-être même garder leur accent, c'est-à-dire leur béret et leurs sabots. »⁴

Dans ce même numéro du journal on trouve aussi une série de caricatures signées du dessinateur Laurent Sourisseau, dit Riss, qui déverse sa rage sur les locuteurs de breton, de basque et d'alsacien, les premiers étant associés classiquement aux cochons, les deuxièmes aux taureaux des corridas, et les troisièmes se retrouvant mis en scène de façon particulièrement cruelle au massacre d'Oradour-sur-Glane.

¹ Voir aussi Ronan Le Coadic, « Tout est bon dans le Breton », in *Ethnologie française*, Vol. 42, n° 4., 2012, pp. 697-709.

² Une plainte en justice avait été déposée contre Jackie Berroyer par le Collectif breton pour la démocratie et les droits de l'Homme, classée sans suite par le tribunal de grande instance de Paris.

³ Jackie Berroyer, émission *Les grosses têtes*, RTL, 2 février 2006.

⁴ Oncle Bernard, *A bas tous les patois !*, *Charlie-Hebdo*, 7 octobre 1998.

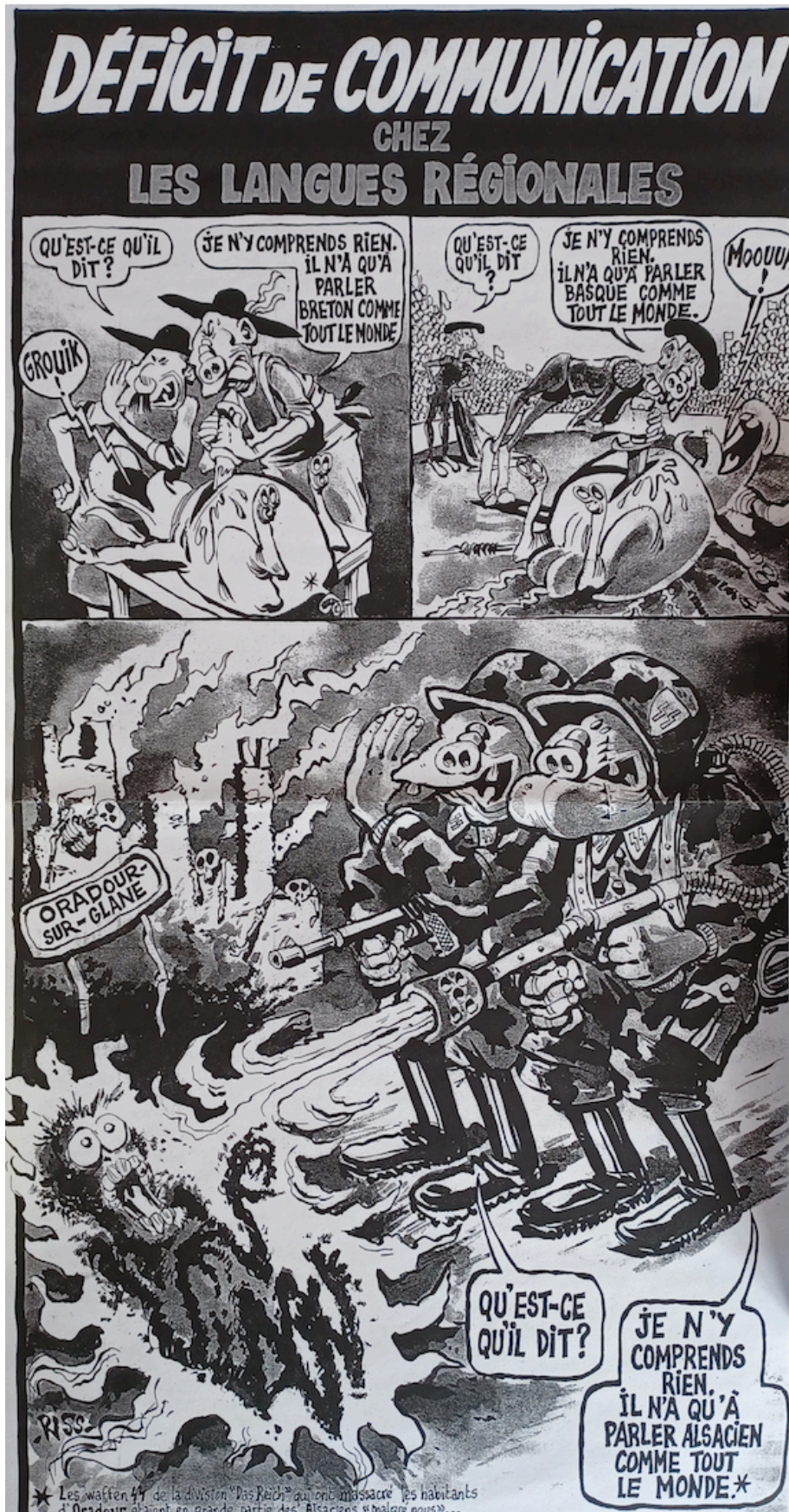


Illustration 11. Dessins « humoristiques » de Riss sur les locuteurs de langues régionales, Charlie Hebdo, octobre 1998.

Le même Riss récidive en 2015, encore et toujours pour railler les langues régionales, leur attribuant le vieux qualificatif de « langue de ploucs » :



Illustration 12. Dessin « humoristique » de Riss sur les locuteurs de langues régionales, Charlie Hebdo, 2015.

La charge contre ces langues reste donc aujourd'hui présente dans une certaine presse, et elle demeure brutale sous la plume du philosophe et polémiste Michel Onfray, qui y associe des valeurs d'exclusion et de xénophobie, ce qui n'a, bien entendu, aucun fondement :

« La langue régionale exclut l'étranger, qui est pourtant sa parentèle républicaine. Elle fonctionne en cheval de Troie de la xénophobie, autrement dit, puisqu'il faut préciser les choses, de la haine de l'étranger, de celui qui n'est pas "né natif" comme on dit. Or, comme une espèce animale, une langue obéit à des besoins relatifs à une configuration temporelle et géographique ; quand ces besoins disparaissent, la langue meurt. Vouloir faire vivre une langue morte sans le biotope linguistique qui la justifie est une entreprise thanatophilique. Son équivalent en zoologie consisterait à vouloir réintroduire le dinosaure dans le quartier de la Défense et le ptérodactyle à Saint-Germain-des-Prés. »¹

¹ Michel Onfray, « Les deux bouts de la langue », in *Le Monde*, 10 juillet 2010.

4.1.1.2.2. La langue bretonne vue par ses locuteurs

L'on voudra bien me pardonner cette longue énumération de propos virulents à l'encontre de la langue bretonne et de ses locuteurs. Il m'a en effet semblé utile de mettre en exergue la perception excessivement négative dont ils ont été victimes pendant plus de deux siècles, car elle définit un contexte qui éclaire l'image que se faisaient les Bretons eux-mêmes de leur langue et de leur culture.

4.1.1.2.2.1. Une langue de « ploucs » retardés

Le regard négatif porté sur le peuple des campagnes, en Bretagne, amenait les enseignants à traiter les enfants comme des attardés. L'abbé Perrot s'en plaint déjà dans une lettre adressée au marquis de l'Estourbeillon en 1926 :

« Pour ces instituteurs, qu'ils soient de Paris ou de chez nous, l'enfant de sept ans, lorsqu'il arrive en classe pour la première fois, passe pour un imbécile et un arriéré sous prétexte qu'il ne parle encore couramment que la langue de sa mère. Déjà avant la guerre il en était ainsi, mais ces situations restaient encore en marge, aujourd'hui elles se généralisent, et deviennent intolérables. Merci, Monsieur le Marquis, d'utiliser votre influence pour qu'elles cessent, à condition que ces Messieurs de Paris daignent vous entendre. »¹

Les maîtres d'école, du haut de l'autorité que leur conférait leur statut, pouvaient en effet terroriser les enfants, mais également les parents, comme le raconte cet homme dont les souvenirs d'enfance sont rapportés dans le film de Philippe Durand *Yezh ar vezh* (« La langue de la honte »), réalisé en 1979 :

« Lorsqu'elle allait voir l'instituteur, ma mère traduisait en français et apprenait par cœur ce qu'elle devait lui dire. Elle tremblait de lâcher un mot de breton, et que le maître lui jette au visage la phrase fatidique : "eh bien madame, on parle la langue des poules et des oies ?" »²

Une autre femme, institutrice en retraite, raconte à Klaoda An Du les méthodes appliquées par sa maîtresse lorsqu'elle était elle-même enfant, à la fin des années 1920, dans le canton de Bourbriac (Côtes d'Armor) :

« Il y avait à gauche de la classe les tableaux de lecture et à droite un autre tableau sur lequel il y avait deux dessins. D'un côté un Breton en costume traditionnel mais pas du coin, *bragoù braz* et *botoù koad*³, et de l'autre un cochon. Sous le breton elle écrivait le nom des enfants qui avaient parlé breton et sous le cochon le nom de ceux qui étaient sales. Nous pensions BRETON = COCHON. »⁴

Mais le terme qui revient continuellement dans la bouche des personnes interrogées au cours des différentes enquêtes est celui de « plouc ». A Plouigneau, « on nous qualifiait de ploucs,

¹ Caouissin Youenn, *Vie de l'abbé Yann-Vari Perrot*, Via Romana, 2017, p. 263.

² Philippe Durand, *Yezh ar vezh*, 1979.

³ Culotte bouffante (littéralement grand pantalon) et sabots de bois.

⁴ Klaoda An Du, *op. cit.*, p. 38.

des ploucs... »¹ ; à quelques encablures de là, les enfants de la campagne étaient appelés « les ploucs de Ploubezre »². De même, toujours dans les Côtes d'Armor, on raillait « les ploucs de Tonquédec »³ quand ils arrivaient au collège à Lannion⁴.

Micheline De l'hôpital, scolarisée à Landerneau, raconte :

« Il y avait "les Français" et "les Bretons", selon que vous parliez français ou breton. Ceux qui parlaient breton étaient des ploucs ! »⁵

Une femme de l'île de Sein indique que certains préféraient éviter de parler leur propre langue, car ceux qui ne savaient que le français disaient :

« Oh comme ils sont ploucs, ceux qui parlent en breton. »⁶

Partout, dans le Léon ou en pays Bigouden, dans le sud-Finistère comme dans le Morbihan, les commentaires sont identiques :

« Mon grand-père me disait aussi combien ils ont été pris pour des ploucs avec leur culture rurale. »⁷

« On était moqués par les gars de Camaret quand on allait au catéchisme ; on était pris pour des ploucs. »⁸

« On a bien rigolé avec le breton, mais on a été complexés aussi. Être breton, c'était être plouc et c'était un handicap. »⁹

« Il y a eu une espèce de dédain de la langue bretonne à un moment donné. C'était les ploucs qui parlaient breton. »¹⁰

« Ils te prenaient pour un plouc tout de suite si tu parlais breton. C'est malheureux, hein. »¹¹

« Si vous alliez parler breton, tous les autres parlaient français, vous étiez vus comme un plouc, quoi ! »¹²

A la fin des années 1950 encore, un Morbihannais se remémore clairement les moqueries dont lui et ses camarades faisaient l'objet :

« on parlait breton pas mal dans la cour. Il y avait des pensionnaires qui venaient de la côte et qui ne parlaient pas un mot de breton. Et ils se foutaient de nous. Parce qu'on parlait en breton entre nous dans la cour. On rigolait en breton... Ils se foutaient de nous : ah les ploucs, les ploucs, les paysans... »¹³

Dans la même tonalité, quelques autres mots sont très présents dans les réponses des uns et des autres, des mots comme « arriéré » et « retardé », en breton *tud diwarlec'h* :

¹ Fañch Periou, né en 1921, Plouigneau (CdA), video Kristian, Ar Braz. Traduit du breton.

² HP, scolarisé en 1927, Ploubezre (CdA), Notes Klaoda An Du.

³ Tonquédec est une petite commune des Côtes d'Armor qui compte un peu plus de 1000 habitants, alors que Lannion est un chef-lieu d'arrondissement de près de 20 000 âmes.

⁴ YO, scolarisé en 1925, Tonquédec (CdA). Questionnaire Klaoda An Du.

⁵ Micheline L'hôpital, Landerneau (NF) notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁶ AMF, née en 1929, île de Sein (SF), enregistrement CRBC.

⁷ Yannick Bigouin, à propos de son grand-père Yves Le Ru, né en 1920. Questionnaire Rozenn Milin.

⁸ René Le Mérour, né en 1923, Camaret (SF), questionnaire Gérard Prémel.

⁹ Jean Compez, né en 1922, Treffiagat et Lesconil (SF), questionnaire Gérard Prémel.

¹⁰ MCT, née en 1939, Quimper-Guézennec (CdA), enregistrement CRBC.

¹¹ JLC, née en 1940, Guern (M), enregistrement CRBC.

¹² MLF, née en 1944, Saint-Tugdual (M), enregistrement CRBC.

¹³ LP, né en 1950, Saint-Aubin, Plumelec (M), enregistrement CRBC.

« Comme il y avait de plus en plus de petites filles qui arrivaient à l'école, à qui les parents parlaient déjà le français, celles qui ne le parlaient pas étaient considérées comme arriérées. »¹

« On était des ploucs, on était des arriérés, des paysans. »²

Certains font d'ailleurs remarquer qu'au moment où ils ont été interrogés, cette stigmatisation avait toujours cours. Ainsi, lors de son enquête dans les Côtes d'Armor, vers 1989, l'une des informatrices de Klaoda an Du raconte qu'à l'occasion du spectacle d'un conteur, une fille avait déclaré que « ça fait plouc de parler breton »³. De même, une femme de Chateaulin enregistrée dans les années 2010 affirme qu'« on regarde les gens de travers maintenant encore quand ils parlent breton au lieu de parler français. »⁴

4.1.1.2.2.2. La langue des classes sociales inférieures

A cette vision d'une langue qui ne serait parlée que par des « ploucs » et des attardés s'en ajoute une autre, qui va de pair : le breton évoquait la pauvreté et était perçu comme la langue de classes sociales inférieures.

Cette perception transparait dans nombre de témoignages, dont celui de cette femme née en 1942 et scolarisée à Lorient, qui passait tous ses étés chez ses grands-parents, monolingues de langue bretonne, dans la campagne morbihannaise :

« On associait [la langue] au village, qui était pauvre. Il n'y avait pas les routes goudronnées, comme il y avait dans le reste de la France. Je n'ai jamais connu l'électricité ni l'eau courante chez ma grand-mère à Kerihuel. Je crois que l'électricité a dû arriver dans les années soixante-dix. Vous imaginez le retard. Effectivement on passait pour des arriérés. On associait la langue bretonne à une arriération. On était très en retard par rapport aux autres régions françaises dont on nous parlait. Si ce qu'on nous disait était vrai. »⁵

Mais ce qui ressort le plus souvent des contributions issues des différentes collectes est le clivage entre les gens du bourg et ceux de la campagne. Si ceux du bourg, réputés plus à l'aise car commerçants ou artisans, n'étaient pourtant pas bien riches, en règle générale, ils l'étaient sans doute plus que la majorité des fermiers et des journaliers. Surtout, ils s'efforçaient de parler en français à leurs enfants, quand les paysans plus modestes continuaient à les élever en breton.

On observe ainsi, au fil des témoignages, un sentiment de déclassement des gens de la campagne, qui constatent que « au bourg c'était mal vu aussi de parler breton, c'était plouc, quoi »⁶ et qu'on y considérait que « celui qui parlait breton était retardataire »⁷. Certains font même état du dédain dont les bretonnants de la campagne pouvaient être victimes, comme

¹ Gisèle Bouroullec, née en 1945, notes Mikael Madeg. Traduit du breton

² M. Priser, né vers 1925, Landerneau (NF), questionnaire Gérard Prémel

³ Mme LB, scolarisée en 1930 à Saint-Éloi, Louargat (CdA), enregistrement Klaoda An Du.

⁴ Thérèse Nicolas, née en 1925, Chateaulin (SF), enregistrement CRBC.

⁵ MTLGD, née en 1942, Lorient (M), vidéo Rozenn Milin.

⁶ YC, née en 1941, Plougasnou, (NF), enregistrement CRBC.

⁷ Yves Dénès, né en 1913, scolarisé à Cavan (CdA), questionnaire Gérard Prémel.

cet ancien instituteur des Côtes d'Armor interrogé par Kaloda an Du, qui raconte que quand il est arrivé au collège de Lannion on les appelait les « ploucs de Tonquédec »¹, et qu'en règle générale,

« ceux qui parlaient breton étaient méprisés dans la ville. Les fermières étaient méprisées à Lannion quand elles allaient vendre leur beurre. »²

De même, dans le Morbihan,

« Il y avait un peu de dédain pour le breton. Ceux qui se trouvaient un peu au-dessus, ils estimaient pas le breton. »³

Quant à Jean-Pierre Roué, né en 1924, il se souvient également qu'à Landerneau les brittophones étaient regardés de haut, et qu'ils s'abstenaient donc de parler leur langue :

« Entre nous, quand on était jeunes, on sortait et à l'époque quand on allait en ville à vélo, pour les pardons et autres, on parlait évidemment breton entre nous. Mais quand on rencontrait des gens de la ville, on parlait français. Car évidemment il y avait des gens en ville qui avaient un peu de mépris pour ceux qui parlaient breton. »⁴

L'école était également le lieu d'une certaine ségrégation sociale, qui se traduisait jusque dans les repas au sein des pensionnats, différents selon que l'on était « pensionnaire de première classe », c'est-à-dire issu d'une famille de commerçants du bourg ou d'agriculteurs aisés, ou « pensionnaire de seconde classe » :

« Les menus des pensionnaires de première classe (...) comportaient un hors-d'œuvre, un plat de résistance, un dessert. Pour ma part, j'étais en deuxième classe et j'avais droit à une soupe et à un plat sans viande. A la pension, les repas de cette classe ne comprenaient jamais de plat à base de viande. »⁵

Même la façon de s'habiller devait être revue, pour pouvoir prétendre échapper à un destin jugé médiocre, comme le montre cet extrait d'une lettre de l'abbé Perrot :

« Dans maintes écoles, et en toute occasion en dehors des classes, pendant les récréations, dans les relations de maîtres à élèves et maîtresses avec les familles, les traditions sont bafouées, les costumes locaux sont combattus et ridiculisés en attendant qu'ils soient impérativement proscrits. On ne semble s'appliquer qu'à persuader les fils de nos laboureurs et de nos artisans qu'ils méritent mieux que la ferme ou l'atelier de leurs parents. »⁶

C'est néanmoins cette même école qui devait permettre aux enfants des campagnes de « s'élever » grâce au français :

« La supérieure de Kemper nous disait : "ne soyez donc pas comme ces paysans qui viennent à la foire, sachez quand même bien parler". Sous-entendu : en français contrairement aux paysans qui parlent en breton. »⁷

¹ Tonquédec est une petite commune des Côtes d'Armor qui compte un peu plus de 1000 habitants, alors que Lannion est un chef-lieu d'arrondissement de près de 20 000 âmes.

² YO, scolarisé en 1925 à Tonquédec (CdA), questionnaire CAD.

³ MD, née en 1936, Melrand (M), enregistrement CRBC.

⁴ Jean-Pierre Roué, né en 1924, enregistrement Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁵ Louis Guével, né en 1922, Plouguerneau (NF), vidéo Rozenn Milin. Traduit du breton.

⁶ Youenn Caouissin, *Vie de l'abbé Yann-Vari Perrot*, Via Romana, 2017, p. 258.

⁷ Angèle Jacq, née en 1937, scolarisée à Landudal (SF), questionnaire Rozenn Milin.

Les petits campagnards se tenaient généralement à distance de ces enfants du bourg qui, plus fortunés et réputés plus « avancés », ne manquaient pas de se moquer d’eux en les traitant d’ « arriérés » et de « paysans »¹. Des décennies plus tard, le regard posé sur leurs jeunes années montre qu’ils ont intégré l’idée qu’ils appartenaient à une classe inférieure, parce que modestes paysans et brittophones :

« C’est pas beau de parler breton. Ça fait plouc. Oh oui, oh oui. »²

« Ceux de notre âge qui étaient au bourg, dans les grands bourgs, en tous cas, comme à Ploudalmézeau, ceux-là, leurs parents leur parlaient français. Mais nous on était restés des arriérés, sans doute, un peu, dans les fermes, et on ne nous parlait que breton. »³

« [Ceux du bourg] nous traitaient facilement de “sale plouc”. On voyait bien ce que ça voulait dire... C’est vrai qu’on était un peu loin du bourg aussi. (...) Et puis, à ce moment-là, c’était une gloire de parler le français et de laisser le breton de côté. »⁴

« Il y avait des gens du bourg qui étaient un peu mieux qualifiés que nous et puis quand ils parlaient des gens de la campagne ils disaient : “oh mais, ceux-là ils sont loin du bourg”. Ça c’était pour dire, “c’était un peu plouc”, mais ça se disait, hein. “Dame, celle-là elle est loin du bourg”. Oh si, ça sortait, ça hein. »⁵

« Je commençais déjà à voir que la langue bretonne était un peu synonyme d’attardé. On était à moitié civilisés ici. Les gens du bourg étaient plus évolués. »⁶

Citons enfin Charles Kergaravat, né à New-York en 1976 de parents bretons, et installé en Bretagne depuis 2015. Il revient sur son histoire familiale, et en particulier sur ce que son père et sa mère, d’origine paysanne, ont subi dans leur enfance :

« Mes parents ont émigré aux Etats-Unis en 1969 mais ils sont originaires du centre-Bretagne. Là-bas, quand ils allaient de la ferme jusqu’à leur petit bourg, ils étaient vus comme des ploucs, des moins que rien parce qu’ils venaient de la campagne et qu’ils parlaient breton. Les “gens bien”, les commerçants, parlaient le français. A l’école, c’était pareil, ils ne devaient pas parler breton, ils étaient punis s’ils le faisaient. Certains ont souffert plus que d’autres de tout ça. Mes parents en ont été profondément affectés et même à New York ils ont gardé cette douleur liée à leur origine. Aujourd’hui en Bretagne on est décomplexés. Mais dans les années 50-60, le renouveau breton n’avait pas encore eu lieu, et on a souvent du mal à se rendre compte de ce que cette génération a vécu.

Je n’ai pas accepté tout ça, je ne trouvais pas normal que mes parents et mes grands-parents soient blessés simplement à cause de leur identité de paysans bretons. Ca m’a sûrement donné une envie de prendre une revanche pour eux, de remettre les choses à leur juste niveau. »⁷

¹ M. Priser, né vers 1925, Cléder (NF), questionnaire Gérard Prémel.

² Mme Pezennec, date de naissance non précisée, enregistrement Daniel Jéquel en 1987, déposé à Dastum. Traduit du breton.

³ Noël Cabon, né en 1924, Ploudalmézeau, enregistrement Vonig Fraval et David Derrien, déposé à Dastum. Traduit du breton.

⁴ JM, né en 1932, Baud (M), enregistrement CRBC.

⁵ JLC, née en 1940, Guern (M), enregistrement CRBC.

⁶ Yves-Marie Bleunven, né en 1931, Plabennec, questionnaire Rozenn Milin. Partiellement traduit du breton. Le terme « attardé » est dit en français.

⁷ Charles Kergaravat, in Rozenn Milin, *Questions d’identité*, Éditions Bo Travail, 2015, p. 76

De fait, Charles a bien pris cette revanche, puisqu'il est aujourd'hui très actif dans le monde musical breton, et se démène pour faire connaître les artistes armoricains dans son autre pays, les États-Unis.

4.1.1.2.2.3. Une langue inutile, voire handicapante

Le breton était donc une langue de « ploucs », et une langue de pauvres, qui valait à ses locuteurs d'être stigmatisés. En revanche, « parler français ça faisait éduqué, ou instruit. »¹, quitte à ce que la langue de la République soit écorchée.

Souvent, le français que l'on entendait dans les bourgs de campagne était en effet émaillé de mots de breton et surtout construit selon une syntaxe bretonne. Les exemples de ce type abondent, parmi lesquels on citera une informatrice² des Côtes d'Armor, née en 1939, qui raconte que certains essayaient de parler français pour « faire chic », comme cette dame qui disait qu'elle « mélangeait », traduisant la formule « me oa o veskañ », laquelle signifiait en réalité « je m'occupais, je faisais ceci et cela ».

Qu'importe, « le français c'était la promotion ! », alors que le breton était perçu comme totalement inutile, ne menant à rien. Parmi les témoins, nombreux sont les parents qui estimaient que leur propre langue n'avait plus sa place :

« Le breton, la langue était finie. Il fallait que parler français. »³

« On n'a pas parlé breton aux enfants parce que ça ne servait plus. »⁴

Et les enfants confirment :

« Maman s'efforçait de nous parler en français. Elle ne parlait pas très bien le français... elle était très à l'aise dans le breton mais elle savait que ce n'était pas la langue de l'avenir. »⁵

« Mes parents n'ont pas transmis le breton parce qu'ils pensaient que ce n'était pas bien pour les enfants de le parler. Ils étaient commerçants et tout le commerce se faisait en français. Ils pensaient que le breton ne servait à rien, que ce n'était même pas une langue, alors que tout le monde autour parlait breton ! »⁶

« Bien sûr mes parents comme bien d'autres, avaient intégré ce sentiment d'inutilité et transmis la certitude que se débarrasser du breton représentait l'avenir. Seule la perspective d'un avenir meilleur pour leurs enfants les portait. L'avenir se ferait en français. »⁷

Jusqu'à ce jour, beaucoup de ces anciens restent convaincus que transmettre le breton à leurs enfants n'était pas une bonne chose. Une informatrice du sud-Finistère, à qui ses enfants ont reproché de ne pas leur avoir appris leur langue, leur répondait ainsi :

¹ LP, né en 1950, Hennebont (M), enregistrement CRBC.

² MCT, née en 1939, Quimper-Guézennec (CdA), enregistrement CRBC.

³ YC, née en 1929, Commana (NF), enregistrement CRBC.

⁴ MP, née en 1932, Tréglonou (NF), questionnaire Rozenn Milin.

⁵ Odette Derrien, née en 1926 à Bonen, Rostrenen (CdA), questionnaire Gérard Prémel.

⁶ Michel Le Guellec, à propos de ses parents Roger et Denise Le Guellec, nés en 1929 et 1930, Plonéour-Lanvern (SF). Questionnaire Rozenn Milin.

⁷ Joël Querellou, né en 1947, fils de Guillaume Querellou, né en 1922, Cléden-Poher (SF), et Marie-Louise Urvoas, née en 1922, Plouyé (SF). Témoignage écrit.

« si vous parlez le français au départ, ça sera un avantage pour vous. (...) Apprendre le breton d'abord c'est pas conseillé. Vaut mieux apprendre le français d'abord. »¹

Et certains demeurent si peu favorables à la perpétuation de leur propre langue qu'ils ne souhaitent pas plus que leurs petits-enfants la parlent « parce que, est-ce que ça va servir un jour, c'est à se demander. Je sais pas »².

La maîtrise du français était en effet présentée comme nécessaire à la survie, dans un monde en bouleversement où la nouvelle langue s'étendait chaque jour un peu plus dans toutes les strates de la vie quotidienne :

« Si tu ne peux pas te défendre en français, que peux-tu faire ? Tu n'as qu'à te taire et laisser les autres te marcher sur les pieds ! »³

« Il faut savoir le français ou sinon vous n'êtes pas capables de comprendre les autres. Si bien que, comme les vieux ont souffert, si vous voulez, de ne pas savoir le français. Ils disaient : "les enfants, en tous cas, ils sauront le français". »⁴

« Je ne leur en veux pas, pas du tout, de nous avoir fait apprendre le français car il était nécessaire de savoir le français pour aller ailleurs, ou pour aller en France, ou... »⁵

L'expression « on ne va pas loin avec le breton » revient régulièrement :

« On était contents de parler breton. Mais on devait quand même apprendre le français car où on serait allés ?? »⁶

« Où il serait allé avec son breton ? Où il serait allé avec le breton ? Où il serait allé ? Il serait pas allé loin. »⁷

Des décennies plus tard, toute la population maîtrise le français et l'on aurait pu s'attendre à ce que le breton retrouve parallèlement droit de cité. Mais il n'en est rien, malgré le renouveau des langues et cultures régionales des années 1970, il demeure aux yeux de beaucoup de ses locuteurs âgés une langue sans valeur. Quand, en 2015, un enquêteur pose la question à un informateur de savoir s'il aimerait que ses enfants et petits-enfants l'apprennent, la réponse est sans appel :

« Of non. Parce que pour moi le breton ça leur servira jamais à rien. Pour moi ça n'a aucun avenir. Où tu veux aller avec le breton ? On peut aller nulle part avec. Tu peux pas aller en Chine, hein. »⁸

De même Louis Guével, de Plouguerneau, tout en approuvant du bout des lèvres l'idée de connaître plusieurs langues, ne retient que leur valeur utilitaire :

¹ MTB, née en 1946, Rosporden (SF) enregistrement CRBC.

² JM, né en 1932, Baud (M), enregistrement CRBC.

³ Paysan né en 1898, témoignage dans Fañch Élégœt, *Un den ur vro*, Hor Yezh, Lesneven, 1975, p. 9. Traduit du breton.

⁴ Soazig Porhell, née en 1902, Ploudiry (NF), enregistrement Mikael Madeg en 1976. Traduit du breton.

⁵ Noël Cabon, né en 1924, enregistrement Vonig Fraval et David Derrien, déposé à Dastum. Traduit du breton.

⁶ Mme Cloître, née en 1908, Plonevez-du-Faou (SF), enregistrement Yann Meur, déposé à Dastum. Traduit du breton.

⁷ EM, née en 1934, Saint-Thégonnec (NF), à propos de son fils né en 1959. Enregistrement CRBC.

⁸ FP, né en 1931, Coray (SF), enregistrement CRBC.

« Oui, c'est toujours une richesse, c'est toujours une richesse, mais je ne crois pas que ce soit une chose trop nécessaire. (...) Je pense que l'anglais ou l'espagnol et ces langues-là sont plus nécessaires que le breton, je pense. »¹

Mais le plus étonnant est Goulven le Bars, également du nord-Finistère, fermement opposé à ce qui fut sa langue maternelle. Comme beaucoup de ceux de sa génération, il refuse de la parler avec les gens plus jeunes, et quand je lui demande s'il pense que parler breton aujourd'hui ne sert pas à grand-chose, il répond sans détour :

« je crois pas, non. Je crois pas, hein. Où c'est qu'on serait partis avec le breton ? On a voyagé, on a été jusqu'à Marrakech, et on trouvait du monde à parler le français là-bas, ce qui fait que, le breton, ça n'existait pas là-bas, hein. »

S'ensuit un dialogue surprenant à propos du bénéfice pratique à tirer de chaque langue : quand je lui fais remarquer que, selon son raisonnement, il faudrait désormais imposer l'anglais plutôt que le français, il répond sans hésiter que « oui bien sûr » car « celui qui connaît l'anglais, eh ben, il peut aller n'importe où ». Surprise, je le relance pour être certaine d'avoir bien saisi sa pensée :

« Alors tu penses que maintenant ça serait bien pour ceux qui vont à l'école de leur dire "fini le français, il faut parler anglais" ?

- ah oui.

- ça serait bien ?

- ah oui. Ah ben bien sûr. »

Et il conclut :

« On a connu la guerre, eh ben, les Américains on pouvait pas discuter avec eux ! »

On le voit, chez tous ces témoins, il est ici question d'adaptation à un environnement qui change et est parfois hostile : il fallait parler français pour comprendre les ordres à l'armée et savoir comment se diriger dans les tranchées ; il fallait encore parler français pour ne pas être humilié, pour trouver du travail et avoir un avenir ; mais demain, s'il fallait parler espagnol, chinois ou anglais, eh bien on s'y mettrait. Il n'y a là aucune idéologie nationaliste, aucun choix patriotique, simplement la volonté de survivre en toutes circonstances. En cela ils ont fait leur le discours tenu par l'ancien ministre de l'Éducation nationale, Claude Allègre, à l'occasion du plan de son successeur Jack Lang sur l'enseignement des langues régionales, en 2001 :

« Il faudrait que la France fabrique des informaticiens sachant parler anglais, et on nous propose de fabriquer des bergers parlant breton ou occitan. »²

Nulle vertu n'est accordée ici au bilinguisme s'il consiste à conjuguer le français avec une langue autochtone. Cette conception s'avère très différente de celle qui a cours au Sénégal, où chaque langue a sa place et est considérée importante pour ce qu'elle est, qu'il s'agisse de la langue du village destinée à la communication familiale et locale, ou du wolof, qui permet d'être compris partout dans le pays, ou encore du français, langue de l'école et de l'administration, et de l'anglais, langue internationale. On ne trouve rien de tel au sein de l'Hexagone : les langues maternelles autrefois omniprésentes dans les différentes régions ont

¹ Louis Guével, né en 1922, Plouguerneau (NF). Vidéo Rozenn Milin. Traduit du breton.

² « Claude Allègre critique le plan sur les langues régionales, mais soutient Jack Lang », in *Le Monde*, 30 avril 2001, https://www.lemonde.fr/archives/article/2001/04/30/claude-allegre-critique-le-plan-sur-les-langues-regionales-mais-soutient-jack-lang_177710_1819218.html Consulté le 3 avril 2022.

été dévalorisées afin d'imposer la langue commune, au point que leur démonétisation est totale, y compris aux yeux de nombre de leurs locuteurs.

4.1.1.2.3. Les événements de la Seconde Guerre mondiale

Nous avons vu dans la partie historique de cette étude que quelques centaines de membres du PNB (Parti national breton) se sont lourdement fourvoyés durant la Seconde Guerre mondiale en se rangeant du côté des nazis. Ce positionnement a été lourd de conséquences, car il a jeté le discrédit sur toutes les actions menées en faveur de la langue et de la culture bretonnes pour les années, voire les décennies qui ont suivi. Il est difficile de mesurer à quel point cet élément a pu jouer dans la non-transmission de la langue, mais il me paraît être minime en comparaison des autres facteurs déjà cités. Sur plusieurs centaines de témoignages recueillis, en effet, seules cinq personnes mentionnent cet épisode de la guerre, et généralement sans même établir de lien avec le fait qu'elles n'ont pas transmis le breton à leurs enfants. Yves Delen, originaire de Poullaouen, dans le centre-Finistère, parle ainsi des changements de la période de l'après-guerre :

« Hier justement, j'ai pensé à *Breiz atao*¹. Ça, ça ne m'avait pas plu ensuite, parce qu'il avait été prouvé que le mouvement breton donnait des renseignements aux Allemands. Et c'est pour ça que je m'étais complètement détourné de ça. (...) Ça a fait beaucoup pour empêcher le breton. »²

Un autre informateur, en Pays bigouden, dans le sud-Finistère, évoque d'abord la responsabilité de l'école et glisse ensuite sur les événements de la guerre :

« Donc après, nos enfants, ceux de notre génération, aux enfants, on n'a pas appris du tout le breton. (...) On n'a pas voulu, parce que on a souffert pour apprendre le français. C'est pour ça qu'on est un peu contre.

Personnellement, je suis contre le breton, parce que, en plus, au bout d'un moment ils vont dans la politique. C'est ça que j'ai peur toujours. Je disais ça à ma famille, là, quand je voyais les jeunes qui suivaient les autres en breton, les danses, tout ça, c'est joli aussi, et je dis, faites attention parce que vous savez qu'est-ce qui s'est passé à la dernière guerre, attention de retomber. »³

Quant à René Alençon, scolarisé à Plouarzel dans le nord-Finistère, ancien résistant et membre des FFL (Forces françaises libres), il commente :

« Les *festou-noz*⁴ et tout ce qu'il y a de breton, ça a l'air de redémarrer, mais je crois que c'est parce qu'une génération est partie. Je crois que le *Gwenn ha du*⁵, le FLB⁶, le breton, ont toujours été un peu associés à la collaboration pendant la guerre. Et les gens sont patriotes ici, les gens sont attachés à leur pays, la Bretagne, mais aussi à la France, de la même manière. Et ça ne leur plait pas beaucoup de voir tout ça, car pendant la guerre,

¹ *Breiz Atao* (« Bretagne toujours ») était le journal du PNB. Dans le langage courant, l'expression a fini par désigner les militants bretons : « celui-là est un Breiz atao ! »

² Yves Delen, né en 1914, vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

³ AV, né vers 1928, enregistrement CRBC en 2013.

⁴ Littéralement « fêtes de nuit », sortes de bals bretons.

⁵ *Gwenn ha du*, littéralement « Blanc et noir », désigne le drapeau breton, très populaire depuis plusieurs décennies.

⁶ Front de libération de la Bretagne, actif de 1972 à 1981.

Hitler avait promis de faire un pays indépendant en Bretagne, et certains ont suivi et ont collaboré avec les Allemands. (...) Je crois que maintenant on a passé une génération, et on ne se souvient pas de ça. »¹

Du côté des descendants, André Le Meut parle de son père Jean Le Meut, de Ploemel, né en 1925, et retrace les raisons qui l'ont conduit à ne pas transmettre sa langue à ses enfants. Après avoir décrit dans le détail le poids du « symbole » et de l'humiliation subie à l'école, il évoque deux autres facteurs, dont le mépris pour la langue, déjà longuement évoqué :

« Ensuite il y a qu'après la guerre, tout ce qui était en breton était méprisé. Pour être moderne et tout, il fallait faire comme les autres. Ceux du bourg avaient laissé le breton depuis un moment déjà, et ceux qui avaient gardé le breton entre eux, pas avec les enfants mais entre eux, étaient ceux de la campagne. Mon père chantait dans les noces, et après-guerre il n'était plus question de chanter en breton, les gens ne voulaient plus entendre parler breton.

Il y a eu aussi une autre humiliation. Après-guerre tout ce qui était breton était mal vu, considéré comme *Breiz Atao* d'office. Très jeune mon père faisait de la lutte bretonne, et à cause de ça, en 1945, il a été convoqué au tribunal parce qu'il avait des activités bretonnes. Ses activités bretonnes se limitaient à la lutte et à aller parfois à des veillées. Il n'allait pas faire de politique, en fait, il allait chanter, et il a été convoqué au tribunal pour ça. Ça a duré deux heures et après ils l'ont relâché. Ils n'avaient rien à lui reprocher, sauf que ça l'a énormément marqué. Donc il valait mieux chanter en français pour ne pas être accusé, après la guerre. En plus c'était moderne et tout.

Tout ça a fait que, les trois associés, mais surtout le symbole, ça c'est évident, ça fait que les gens ont été humiliés. Il a fallu le renouveau des années 60-70 pour que les gens retrouvent une certaine fierté. Mon père a alors eu, de nouveau, plaisir à chanter en breton. Mais chanter c'est une chose, transmettre la langue en est une autre. »²

Outre ces quatre témoignages, on trouve aussi un échange entre un étudiant et un couple qui a élevé ses enfants uniquement en français. L'enquêteur tente de les interroger sur les méfaits des collaborateurs bretons de l'époque de la guerre, mais sans succès, ses deux interlocuteurs ne connaissant pas même l'histoire :

Enquêteur : « Et puis il y avait les milices, il y avait des gens qui parlaient breton, qui étaient, qui travaillaient pour les Allemands... »

JC : « Ah oui ? Ah oui, il fallait se méfier quand même, oui. »

Enquêteur : « Parce que, il y a eu des cas comme ça, parce que moi c'est mon sujet de recherche en ce moment, avec la *Bezenn Perrot*³, si vous connaissez... »

JC : « Pardon ? »

Enquêteur : « La *Bezenn Perrot*. L'équipe.... Non ? Vous connaissez pas ? »

YC : « Non. »

¹ René Alençon, né en 1930, vidéo Kristian Ar Braz en 1998. Traduit du breton.

² André Le Meut, né en 1964, sur son père Jean Le Meut, né en 1925. Vidéo Rozenn Milin. Traduit partiellement du breton.

³ La *Bezenn Perrot* était une unité paramilitaire bretonne de collaboration, qui s'est en particulier rendue coupable d'exactions contre la Résistance.

Enquêteur : « Non, c'était... c'était une... c'était une milice, en fait, de Bretons, et de gens qui... »

JC : « De résistants ? »

Enquêteur : « Non. »

YC : « Non au contraire. »

Enquêteur : « Qui étaient affiliés à la SS. »

YC : « Ouais... »

JC : « Ah ouais ? »

Enquêteur : « C'était un groupe de 80 personnes à peu près qui travaillaient, en fait, qui étaient... »

JC : « La Gestapo, en quelque sorte, un peu ? »

Enquêteur : « Qui étaient vraiment affiliés à la Gestapo mais c'était composé de Bretons. Et donc... et donc qui... qui étaient un peu les... »

JC : « Ben oui. »

Enquêteur : « C'étaient un peu les... »

YC : « Des espions en fait ? »

Enquêteur : « Les chiens de garde qui allaient attraper les résistants parce que une fois, il y avait des cas comme ça où, comme ça ils se mettent sur les routes, ils savent que c'est des résistants donc ils vont, « ah ben », en breton, « là j'ai crevé vous pouvez m'aider, machin, ouais bon », avec tout ça il y a les Allemands qui sont derrière... »

JC : « Ah ouais. De l'espionnage un peu. »

Enquêteur : « Est-ce que... Après les gens se méfiaient un petit peu mais c'est vrai que, au début quand on parlait breton, ça va, tout de suite c'était... »

YC : « Oui oui, ça sécurisait presque alors que... »

JC : « Ouais tu te faisais... »

YC : « Ouais, piégés, voilà. Ouais, ouais. Non. »¹

L'on constate que ces informateurs, nés pendant la guerre, n'ont aucun souvenir des errements du PNB et des crimes de la *Bezenn Perrot*. Ces événements ne sont en réalité probablement pas connus dans le détail de la majorité de la population, en dehors des personnes ayant pris part à la Résistance (comme René Alençon) ou de celles qui ont été marquées par les arrestations après-guerre (comme Jean Le Meut). Il est possible aussi que, le temps et la vie passant, les uns et les autres aient oublié des événements survenus 70 ans auparavant, dès lors qu'ils ne les concernaient pas.

Cela étant posé, s'il ne fait pas de doute que le discrédit jeté sur tout ce qui pouvait avoir une connotation bretonne après la guerre a été en partie responsable de la méfiance de la population vis-à-vis des militants culturels, ou des « *Breiz Atao* », comme le mentionnait André Le Meut, il ne semble pas que ces événements aient beaucoup influé sur la non-transmission de la langue. Selon la masse de témoignages réunis, celle-ci paraît avoir suivi d'autres logiques, y compris dans les zones où la Résistance était très présente. Elle reflétait tout particulièrement le souci des parents d'éviter à leurs enfants les difficultés et les souffrances qu'ils avaient eux-mêmes subies à l'école, le sentiment de honte généré par le mépris vis-à-

¹ JC et son épouse YC, nés en 1943 et 1944, enregistrement CRBC

vis de leur condition de « ploucs », et le désir d'ouvrir à leurs fils et à leurs filles les portes d'un avenir meilleur.

4.1.1.3. Une motivation forte : le désir d'ascension sociale

Précisons pour démarrer cette section que la Bretagne, après une longue période de prospérité, se retrouve exsangue au début du XIX^e siècle quand un « effondrement économique quasi généralisé engendre une montée de la misère, notamment dans les campagnes »¹. Ce sont ces classes populaires qui maintiennent leur langue vivante jusqu'au XX^e siècle, les membres des classes plus aisées étant passées au français au fur et à mesure qu'ils s'élevaient dans la société. Les personnes concernées par la substitution linguistique sont donc essentiellement celles situées en bas de l'échelle sociale pour lesquelles, dans un monde traversé de bouleversements considérables, se mettre au français ne relève pas d'un choix : il devient en effet de plus en plus difficile de survivre dans un environnement où le breton ne sert plus à grand-chose dès lors que l'on sort du contexte de la ferme, des marchés et des foires. Parler français est donc en réalité une obligation pour survivre, pour sortir de sa condition misérable, et pour éventuellement s'élever socialement.

A l'école déjà, tout est fait pour convaincre les enfants qu'il faut changer de langue. Les instituteurs, non seulement punissent les élèves lorsqu'ils parlent breton, mais ils expliquent également que la seule façon de progresser dans la vie est de bien parler le français. Et quand les enfants sont sanctionnés, les parents approuvent généralement :

« Ils soutenaient les enseignants pour les punitions. Il fallait apprendre le français parce que c'était nécessaire pour gagner son pain. »²

« Ils disaient : "faites attention de ne pas vous faire prendre à parler breton, c'est pour votre bien. »³

« On devait apprendre le français pour réussir. »⁴

Paysans, ouvriers agricoles, marins-pêcheurs ou petits artisans, ils vivaient souvent de peu, étaient mal considérés, et espéraient un avenir meilleur pour leurs enfants, à l'abri du besoin. Cet avenir passait nécessairement par les études, et donc par la langue française, puisque c'était la seule dans laquelle l'enseignement était prodigué. Pour la majorité de la population, donc, « le français était pensé comme la langue de l'avenir »⁵, qu'il était nécessaire de maîtriser pour trouver du travail, ou pour accéder à une position professionnelle plus enviable :

« Le français c'est pour... pour gagner notre pain, il faut bien dire. »⁶

« Le devoir était d'être bien élevé, donc de parler français plus tard, et d'oublier le breton, pour gagner son pain après. »⁷

¹ Joël Cornette, *Histoire de la Bretagne et des Bretons, Des Lumières au XXI^e siècle*, Tome II, Seuil, Paris, 2005, p. 225.

² Nathalie Le Bot, née en 1912, Goulien (SF), questionnaire Gérard Prémel.

³ Yvette Fer, née en 1928, Locmaria-Berrien (SF), questionnaire Gérard Prémel.

⁴ Denise Le Poullennec, née en 1912, Tonquédec (CdA), questionnaire Gérard Prémel.

⁵ Jeanne Jacq, née en 1924, Laz (SF), questionnaire Rozenn Milin.

⁶ Noël Cabon, né en 1924, Ploudalmézeau (NF), enregistrement Vonig Fraval et David Derrien, déposé à Dastum. Traduit du breton.

⁷ Félicien Palaric, né en 1912, Plouray (M), questionnaire Gérard Prémel.

Le spectre de l'incapacité à sortir de la pauvreté est encore très présent jusqu'au milieu du XX^e siècle :

« Dans les années 55-60, les parents ont compris que le salut était le français. Alors, quand on dit que les Bretons ont trahi leur langue, non ! Je crois que, ici on est au centre-Bretagne où les gens étaient pauvres, où l'économie était essentiellement agricole, c'étaient des territoires où on grattait pour gagner sa croûte, et donc très tôt les gens ont compris que la manière de s'en tirer était d'aller à l'école, d'avoir des diplômes, et de sortir, de quitter, quitter le territoire, pour pouvoir vivre. »¹

Les uns et les autres observent que ceux qui s'en tirent le mieux sont ceux qui maîtrisent bien le français :

« Les gens ne savaient pas tant que ça le français à l'époque. Peu de gens savaient le français. Mais les enfants de certaines familles paysannes savaient le français. Ils avaient appris le français à leurs enfants parce qu'ils savaient que pour que les enfants aient une situation il fallait savoir le français et pas le breton. Mais c'était déjà dans des familles averties. (...) Je voulais dire que chez les bourgeois paysans on parlait le français aux enfants parce que c'était la langue promotionnelle, les parents avaient compris cela. »²

Surtout, dans les endroits les plus démunis, on constate que l'une des façons de sortir de la pauvreté est de rentrer dans la fonction publique. Après avoir rappelé que la loi militaire de 1872 avait favorisé la scolarisation des jeunes gens, car les conscrits qui ne savaient ni lire ni écrire se voyaient imposer une année de service supplémentaire, l'historien Eugen Weber ajoute :

« une autre armée était en train de se développer, aussi importante que l'armée elle-même – le corps des employés privés et publics, dont l'accès était ouvert par le certificat d'études primaires ».

Et il poursuit en citant un texte d'instruction civique, destiné aux élèves de première année et publié en 1880 :

« Une bonne éducation primaire vous permet d'avoir un emploi dans plusieurs services d'État. »³

De fait, l'on retrouve cette préoccupation dans les témoignages rassemblés en Bretagne, par exemple dans la bouche de Jean-Marie Bleunven, né en 1931 à Plabennec, près de Brest, où les arsenaux étaient le principal employeur de la fonction publique :

« Ceux qui travaillaient à l'arsenal parlaient mieux le français, et ils avaient un meilleur travail. »⁴

Quant à Joël Huiban, né en 1938 et filmé par Kristian Ar Braz, il raconte à quel point être fonctionnaire était désirable dans son centre-Finistère déshérité :

« Donc, quand je suis allé à l'école, on nous disait toujours que pour aller plus loin que la Bretagne, car à l'époque il n'y avait pas de travail à la campagne, il n'y avait pas de

¹ MRLF, née en 1944, enregistrement CRBC.

² MCJ, née à la fin des années 1930, Plougrescant (CdA), enregistrement CRBC. Partiellement traduit du breton.

³ Eugen Weber, *La fin des terroirs, la modernization de la France rurale, 1870-1914*, Fayard, Paris, 1983, p. 473.

⁴ Yves-Marie Bleunven, né en 1931, Plabennec (NF), questionnaire Rozenn Milin. Traduit du breton.

travail dans les paroisses, donc il fallait aller ailleurs chercher du travail. Et pour avoir du travail ailleurs il fallait savoir le français. Et ce qu'on nous disait toujours, si vous voulez, ce qu'on nous disait toujours, c'est que si on voulait du travail, il fallait travailler dans les trains, ou à la Poste, dans l'administration, donc pour aller travailler ailleurs, en dehors de l'agriculture, il fallait savoir le français. Donc on nous disait toujours d'apprendre le français, nous tous, le moins vous parlerez le breton le mieux ce sera, »

Et quand le collecteur lui demande s'ils étaient punis lorsqu'ils parlaient breton, la réponse est négative, mais l'argument de la nécessité de parler français pour sortir de la pauvreté était tout aussi efficace :

« Non non, on n'a jamais rien eu à cause de ça mais on nous disait toujours de parler français car il fallait quitter le pays pour gagner son pain. Et malheureusement c'était comme ça, mais si on avait pu garder les gens au pays, avoir du travail au pays, avec le breton, ça aurait été mieux, mais les choses étaient comme ça à l'époque, et ça n'a pas changé depuis, il faut toujours quitter le pays pour avoir du travail, donc pour avoir à manger. »¹

De surcroît, ainsi que le proclamait le texte d'instruction civique de 1880 déjà cité, « Le fonctionnaire du gouvernement a une position sûre. Voilà pourquoi les postes officiels sont tellement demandés »². La fonction publique était en effet pour les classes les plus modestes une sorte de Sésame qui leur assurait de manger tous les jours jusqu'à la fin de leur vie, comme le décrit l'écrivaine Irène Frain, originaire de la région de Lorient dans le Morbihan :

« C'est aussi dans l'enfance que je me suis demandé pourquoi je ne parlais pas breton. Je voyais bien que les adultes se mettaient à le parler entre eux quand ils ne voulaient pas que les enfants comprennent. J'ai demandé pourquoi. On m'a répondu : "A l'école on va te dire que le breton c'est la langue des arriérés, et c'est mieux que tu ne le saches pas, comme ça tu feras tranquillement tes études". Les études étaient alors considérées comme un passeport pour ce qu'ils appelaient parfois entre eux *bara zur*³, le pain des fonctionnaires, le pain qui tombe tous les mois sans qu'on ait de comptes à rendre à un patron qui vous humilie au jour le jour. »⁴

De ce pain garanti il était aussi question en Corse, où le problème de la pauvreté se posait de la même manière, ainsi que le rappelle le sociologue Pascal Ottavi :

« En Corse, on parlait de "*lingua di u pane*", la langue du pain. Pour échapper à la précarité économique que l'on subissait ou pouvait subir dans la Corse rurale, le sésame du certificat ouvrait les portes de l'emploi colonial, civil ou militaire. (...) Dans mon village, on parlait même de "*lingua di u pane siguru*", la langue du pain assuré. »⁵

A l'inverse, ceux qui ne parvenaient pas à bien maîtriser le français se voyaient menacer de la pire des perspectives : rester paysan. Pour beaucoup, surtout vers le milieu du XX^e siècle, il s'agissait de quitter les métiers de la terre, difficiles et souvent ingrats. L'expression « garder les vaches » revient ainsi régulièrement dans les propos des témoins, ou dans des textes tels

¹ Joël Huiban, né en 1938, Scaër (SF), vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

² Eugen Weber, *op. cit.*, pp. 473-474.

³ *Bara zur* : du pain assuré.

⁴ Rozenn Milin, *Questions d'identité*, Éditions Bo Travail, Paris, 2015, p. 18.

⁵ Échanges personnels avec Pascal Ottavi.

que *Le cheval d'orgueil* de Pierre-Jakez Hélias, qui donne une bonne description du processus et des raisons pour lesquelles les parents étaient si sévères et tenaient tant à ce que leurs enfants apprennent le français :

« (...) une autre punition l'attend à la maison immanquablement. Le père ou la mère, qui quelquefois n'entend pas un mot de français, après lui avoir appliqué une sévère correction, lui reproche amèrement d'être la honte de la famille, assurant qu'il ne sera jamais bon qu'à garder les vaches, ce qui passe déjà pour infamant, par le temps qui court, auprès de ceux-là mêmes dont une part du travail est de s'occuper des vaches. »¹

Toujours en pays Bigouden, un paysan né en 1921 raconte de même :

« Les parents voulaient que leurs enfants apprennent bien le français pour avoir le certificat. C'était quelque chose, d'avoir le certificat ; on était sûr au moins de ne pas être domestique et de ne pas garder les vaches. Quand on faisait quelque chose pas comme il fallait à l'école, le maître disait qu'on ne serait bon qu'à garder les vaches. C'était une humiliation devant les autres. Alors, avec le certificat, au moins on était sûr de ne pas garder les vaches toute sa vie. »²

Tout près, à Plonéour-Lanvern, lorsque Andrev Daniel demande à Émile Coïc si ses « parents étaient d'accord avec ça, s'il fallait tuer le breton à l'école », il répond sans détour :

« Oui. Celui qui parlait breton n'était bon qu'à aller garder les vaches au champ », car « le breton n'était pas reconnu »³.

Ces vaches, qui avaient aussi donné leur nom à l'objet de la honte dont les enfants étaient affublés quand ils parlaient en breton, sont comme une obsession dans la bouche de parents voulant un meilleur avenir pour leur descendance :

« Quand même, avec le breton vous ne ferez rien d'autre que garder les vaches. »⁴

« A la campagne il fallait travailler beaucoup et souvent pour ne pas gagner grand-chose. Et on voyait bien que, souvent, même les parents avaient envie de voir leurs enfants partir ailleurs, et de ne garder avec eux qu'un seul pour continuer la ferme. On essayait d'envoyer tous les autres faire autre chose, mais pour faire autre chose, il fallait bien savoir le français. »⁵

Pourtant, au début du XX^e siècle, l'ascension sociale que pouvaient espérer les personnes issues de milieux modestes et brittophones était plus que limitée, si l'on en croit le curé Yann-Vari Perrot. En réponse à un courrier reçu d'un garçon de 13 ans qui se plaignait de l'interdiction de parler breton et de l'usage de « la vache » dans son collège, l'abbé affirme en effet que la langue française ne permet pas, en réalité, à ces enfants de sortir véritablement de leur condition :

« Voilà donc comment les choses fonctionnent encore, dans une école chrétienne, s'il vous plaît, en Bretagne en 1907, et ce qui se passe à Lesneven se passe, hélas, bien ailleurs ; C'est lamentable ! Pour le mieux nos écoles servent à former des apprentis

¹ Pierre-Jakez Hélias, *Le cheval d'orgueil*, Collection Terre Humaine, Plon, 1975, p. 211.

² A.L., né en 1921, agriculteur à Plovan. Témoignage recueilli par Régine Rocuet et publié dans Fañch Élégôët, *Les paysans parlent*, Tud Ha Bro n°2, Plouguerneau, 1979, pp. 72-73.

³ Émile Coïc, né en 1928, Ploneour-Lanvern (SF), transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

⁴ JLG, scolarisé en 1940, transcription d'enregistrement Klaoda An Du. Traduit du breton.

⁵ René Alençon, né en 1930, enregistrement Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

valets et des apprenties bonnes aux bourgeois et aux "Mesdames" de Paris. »¹

Pierre-Jakez Hélias reprend cet argument quand il décrit les disputes entre les Blancs (de droite, favorables aux écoles catholiques et réputés attachés à la langue bretonne) et les Rouges (de gauche, favorables à l'école laïque et jugés hostiles au breton) :

« Quand ils argumentent avec les Rouges, les Blancs affirment volontiers que les gars du gouvernement font apprendre le français aux enfants de Basse-Bretagne parce qu'ils ont besoin de domestiques pour vider les pots de chambre des bourgeois de Paris et qu'il est donc indispensable à ces domestiques de comprendre le langage de leurs futurs maîtres. C'est bien possible. Les Rouges rétorquent avec vigueur qu'une bonne connaissance du français permettra à leurs enfants de s'élever au-dessus de la condition des domestiques et qu'à tout prendre, tant qu'à être sous les autres, on a moins de peine à servir les bourgeois qu'à trimer dans des champs qui ne sont pas à vous, outre que l'on gagne plus. »²

En effet, de telles opportunités, bien que laissant ceux qui les saisissaient au bas de l'échelle sociale, paraissaient malgré tout enviables à beaucoup d'hommes et de femmes des campagnes qui peinaient alors à assurer leur subsistance. Pour beaucoup, apprendre le français était donc bien une question de survie, même s'il en coûtait aux parents de prodiguer une instruction à leurs enfants, comme le rappelle Maryvonne Quéméré-Jaouen :

« Il faut dire qu'à l'époque il y avait dans les fermes beaucoup de familles nombreuses, que tous les enfants ne pouvaient rester à la ferme, que les garçons auraient à faire leur service militaire et les filles à chercher un travail en ville. Les parents les envoyaient donc à l'école pour qu'ils apprennent le français. »³

Et finalement, plusieurs témoins déclarent qu'ils n'ont pas transmis leur langue maternelle à leurs enfants tant ils étaient sous l'influence de ce qui leur était enseigné :

« On a été imprégné par l'obligation d'apprendre le français. On pensait que le breton était moins important que le français pour trouver un travail. »⁴

Ajoutons pour terminer cette section qu'il existait une autre situation requérant une bonne connaissance du français : pour de nombreux Bretons des zones les plus démunies, notamment en centre-Bretagne, la recherche d'un emploi passait par l'émigration vers d'autres parties de l'Hexagone, et tout particulièrement la région parisienne, comme nous l'avons vu plus haut. Qu'il s'agisse de se faire embaucher comme ouvrier ou comme « bonne à tout faire » dans une famille bourgeoise, le français était obligatoire.

La maîtrise d'une langue dominante est en réalité une grande constante dans les phénomènes migratoires. En Irlande et en Écosse, la pauvreté générée par la Grande Famine au milieu du XIX^e siècle était bien pire encore qu'en Bretagne, et elle avait poussé des centaines de milliers de personnes vers l'Amérique du Nord et les *Dominions*⁵ ou simplement, dans le cas de l'Écosse, les zones industrielles des Lowlands. Là aussi, pour prétendre émigrer, il fallait impérativement comprendre et parler la langue de la Couronne. Plus tard, au Japon, dans les

¹ Youenn Caouissin, *Vie de l'abbé Yann-Vari Perrot*, Via Romana, 2017, p. 255.

² Pierre-Jakez Hélias, *op. cit.*, pp. 213-214.

³ Maryvonne Quéméré-Jaouen, texte publié dans le bulletin de l'association *Foen-Izella* n° 20.

⁴ Marie Jacq, née en 1926, Laz (SF), questionnaire Rozenn Milin.

⁵ *Dominions* : colonies de peuplement britanniques.

décennies 1920 et 1930, une récession économique entraîne l'exode de très nombreux habitants des Ryukyu vers l'étranger, et en particulier le Brésil. Le gouvernement japonais en profite pour contraindre ces candidats au départ à apprendre le japonais et n'autorise à émigrer que ceux qui le parlent à un très bon niveau, bien qu'ils s'en aillent vers un pays non nipponophone !

4.1.1.4. Des agents du changement efficaces : les femmes

Les femmes sont souvent désignées comme étant les grandes responsables de l'abandon du breton¹. Edgar Morin, à la fin des années 1960, les qualifiait ainsi d' « agent[s] secret[s] de la modernité » à la suite de l'étude ethnographique menée à Plozévet, dans le sud-Finistère². Si l'on en juge par les différentes enquêtes rassemblées, elles ont en effet généralement devancé les hommes dans leur décision d'opter pour le français, au fil des décennies suivant la Première Guerre mondiale, plus ou moins rapidement selon les zones.

4.1.1.4.1. La hantise d'être jugées attardées

Dès l'école, les témoignages attestent que les filles étaient plus motivées que les garçons pour apprendre le français. Le sociologue Fañch Élégœt donne par exemple la parole à Thérèse, une paysanne du Léon, qui fréquente l'école au début des années 1900 :

« Les garçons, surtout, parlaient très peu le français. (...) Les garçons parlaient breton plus que les filles. Ils parlaient toujours breton entre eux. (...) Il nous fallait faire un tas de manières parce que parfois les filles du bourg ne parlaient que français. »³

A cette époque, le breton est donc encore la langue que tous privilégient à la campagne, et s'exprimer en français est perçu comme un comportement affecté et déplacé. Mais l'état d'esprit des jeunes filles semble évoluer rapidement, comme le souligne cet homme, scolarisé dans le centre-Bretagne en 1920 :

« Je n'ai pas beaucoup été à l'école. Je n'ai pas appris beaucoup de français. Quand le maître n'était pas dans les parages on ne parlait pas français. Les filles parlaient plus le français, mais les garçons ne s'intéressaient pas au français. »⁴

L'une des raisons invoquées pour expliquer cette différence entre garçons et filles est que ces dernières étaient réputées plus dociles :

« Entre copines on parlait breton au départ, puisqu'on ne savait pas le français. (...) Mais les gars ont tenu plus le breton que les filles. Elles étaient plus obéissantes, les filles, sans doute. »⁵

¹ Ronan Le Coadic, *L'identité bretonne*, Presses universitaires de Rennes / Terres de brume, Rennes, 1998, pp. 195 et 199-200 ; Pascal Singy, *Les femmes et la langue, l'insécurité linguistique en question* (dir.), Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1998.

² Edgar Morin, *Commune en France, la métamorphose de Plodémet*, Fayard, Paris, 1967, pp. 164-181.

³ Thérèse, née en 1892, in Fañch Élégœt, *Paysannes du Léon*, Tud Ha Bro n° 3-4, Plouguerneau, 1980, p. 141.

⁴ PC, scolarisé en 1920 à Saint-Nicodème (CdA), transcription enregistrement Klaoda An Du. Traduit du breton.

⁵ YC, née en 1929, enregistrement CRBC.

« Mes frères ont eu le symbole, oui. On ne le donnait pas aux filles. Sans doute que les filles étaient plus soumises que les garçons. Les garçons jouaient toujours des tours. Si bien qu'il fallait les attraper, parfois, pour leur donner la vache. »¹

« Les garçons entre eux parlaient breton. Mais nous on était plus disciplinées. Je pense que ça y fait. Comme on nous interdisait... »²

Mais le facteur principal qui émerge est, à n'en pas douter, la crainte des jeunes filles et des femmes de passer pour des arriérées, et l'intense désir d'entrer pleinement dans le monde « moderne » qui se déployait devant elles. Les filles du bourg sont, ici encore invoquées :

« Les filles essayaient de parler français hors de l'école. Nous les garçons, ce n'était pas la même chose. Aussitôt sortis de l'école, on se remettait au breton. Les filles du bourg parlaient un mauvais français entre elles. Les filles du bourg voulaient parler français. Celles-là se croyaient. Elles nous regardaient de haut. »³

« Il y avait une partie, plutôt des femmes ici qui, voulant faire comme les gens en ville, se mettaient à parler français. Et le français a dominé petit à petit. »⁴

LLH, né en 1921, déclare quant à lui que dans leur jeunesse ils avaient « tendance à parler français, surtout madame », car « on était fiers de montrer qu'on savait quelque chose »⁵.

D'autres insistent plutôt sur le côté négatif, encore et toujours la honte de parler breton :

« Les femmes avaient toujours, enfin, les jeunes femmes, les enfants, les petits enfants, les filles, entre elles, trouvaient ça mieux de parler français. Et même entre jeunes, après, on voyait que les hommes, les jeunes hommes, les jeunes gars, parlaient plus le breton entre eux que les jeunes filles. Les jeunes filles avaient presque honte de montrer qu'elles savaient le breton. Je ne sais pas pourquoi, sensément elles se trouvaient... Non, les hommes ont parlé breton beaucoup plus longtemps que les femmes. Les femmes voulaient montrer qu'elles savaient le français. »⁶

« Je crois que les filles avaient honte de parler breton. Ah oui. Ma sœur, à côté, après quand on était plus grandes, quand on avait 15, 16 ans, eh bien assez souvent pour l'embêter, on disait des choses en breton. Et elle nous disait, combien de fois on a ri à cause de ça, "oh vous êtes que des ploucs", qu'elle nous disait. Et nous on faisait exprès, encore : plus elle nous disait ça, plus on parlait breton. Maintenant on parle assez souvent breton ensemble. Mais quand on était jeunes, ce n'était pas bien, sensément, à l'école on disait que ce n'était pas, qu'il fallait parler français. »⁷

« Mes sœurs se sont mises plus facilement au français que nous. Étant jeune homme moi je parlais facilement le breton. Les gars, ils parlaient, sans aucune gêne, non. Mes sœurs avaient peut-être une petite honte, on leur avait fait tellement honte de parler en

¹ Soaz Le Gall, née en 1930, Plogonnec, (SF), enregistrement Jil Penneg. Traduit du breton.

² YC, née en 1944, enregistrement CRBC.

³ Citation donnée par Klaoda An Du, in *Histoire d'un interdit. Le breton à l'école*, Hor Yezh, Lesneven, 1991, page 58. Traduit du breton.

⁴ MCT, née en 1939, enregistrement CRBC.

⁵ Louis Le Hir, né en 1921, Ploumoguier (NF), questionnaire Gérard Prémel.

⁶ René Alençon, né en 1930, vidéo Kristian Ar Braz en 1998. Traduit du breton.

⁷ Yvonne Salaün, née en 1929, enregistrement Mikael Madeg en 1990. Traduit du breton.

breton que c'était passé dans leur subconscient et elles voulaient pas montrer qu'elles parlaient le breton. »¹

« Mais plus tard, les femmes surtout avaient un peu honte de parler breton. Les femmes seulement. Les hommes s'en foutaient. (...) Elles étaient gênées. Pas les femmes âgées, mais celles qui sont plus jeunes et ont appris le breton à la maison. Celles-là avaient un peu honte. Les femmes ont commencé plus tôt à parler le français. »²

Ifig Jacob raconte comment cela a ensuite influé sur la transmission :

« Ce qui nous est arrivé avec les enfants c'est que, d'abord, les femmes n'étaient pas autant d'accord avec le breton que les hommes, les femmes n'ont jamais été très d'accord avec le breton. Les femmes pensaient que si on n'apprenait que le breton, on n'irait jamais loin, si bien qu'on serait comme on dit handicapés pour aller ailleurs après. »³

Cet état d'esprit débouchait également sur des situations que j'ai moi-même maintes fois expérimentées dans les années 1980 et 1990 : les femmes auxquelles on tentait de s'adresser en breton se cabraient, pressées de déclarer qu'elles savaient le français et qu'il n'était nul besoin de leur parler dans leur langue maternelle. Je mesure aujourd'hui combien le complexe était encore présent, quand ces personnes d'âge mûr refusaient, à la fin du XX^e siècle, de parler dans leur langue par peur d'être prises pour des paysannes arriérées et analphabètes :

« Il y a peut-être dix ans, peut-être un peu plus, je parlais en breton avec une femme, car je savais qu'elle savait le breton, je lui parlais en breton et elle me répondait en français. (...) C'était une femme âgée, de l'âge de mon père, elle avait peut-être 85 ans à l'époque. J'ai toujours été étonnée de ça. Pourquoi elle ne voulait pas répondre en breton ? Alors que je lui parlais en breton. Et elle me répondait en français. Sans doute qu'elle voulait montrer qu'elle était capable de parler le français, qu'elle avait appris le français, qu'elle avait été à l'école, et elle voulait sans doute me montrer qu'elle savait le français. (...) Après, alors, j'ai fait attention parce que j'avais peur de la vexer. »⁴

Un autre informateur, né en 1946, évoque également ce type d'attitude lors d'un entretien effectué en 2012 :

« Qui parlait le français le plus, les hommes ou les femmes ?

- C'était plutôt les femmes qui souvent s'évertuaient à parler français alors que c'était abominable, quoi.

- Peut-être qu'elles avaient honte de parler breton ?

- Voilà. On leur parlait breton, "hè, moi je sais le français hein !". Même encore, on veut parler breton à des anciennes et des anciens, surtout les vieilles dames, elles répondent en français, elles veulent pas, hein. "Moi je sais le français", l'air de dire "attention, surtout ne te fatigue pas à me parler breton pour me faire plaisir, je sais le français". »⁵

¹ CM, né en 1938, enregistrement CRBC.

² AG, né en 1960, enregistrement CRBC.

³ Ifig Jacob, né en 1925, Roscoff (NF), vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

⁴ MRLF, née en 1944, enregistrement CRBC 2011-2012.

⁵ GP, né en 1946 (CdA), enregistrement CRBC.

4.1.1.4.2. Trouver un bon mari, trouver une épouse

A n'en pas douter, l'une des motivations qui poussaient les femmes à s'exprimer en français, alors que ce n'était pas leur langue maternelle ni la langue de leur entourage, était de trouver un bon mari. Les bals étaient l'occasion de rencontrer ces hommes qui leur ouvriraient peut-être les portes d'un autre avenir, loin de leurs vies de paysannes. Et ces hommes d'une autre classe sociale étaient forcément francophones, ainsi que le montre ce dialogue entre Yann Meur et Mme Cloître, enregistré en 1978 :

« Et les enfants, autrefois, avaient grande envie de parler le français ?

- Ah oui, oui oui. On avait envie de parler français, sûrement. Puisqu'autrement on ne pouvait aller nulle part, rien. Parfois j'allais, j'avais envie d'aller au bal. Oh je n'y suis pas allée souvent, puisque je ne suis pratiquement jamais allée au bal. Et donc un gars venait vous demander à danser, et il vous le demandait en français. Ce français, on ne savait pas y répondre.

- Mais ils savaient le breton aussi !

- Mais non ! Assez souvent c'était des gens qui faisaient la classe, ou autres, à Plonévez... Je me souviens qu'un instituteur était venu me demander à danser, et il ne m'avait parlé qu'en français. Et je n'avais sûrement pas très bien répondu. Il m'avait tout de suite fait la tête. Oui oui, il m'avait tout de suite fait la tête. Alors, nous on avait envie, certainement, d'apprendre le français. »¹

Mme Cloître était née en 1908, une époque où la langue bretonne était encore prédominante dans les campagnes. Elle précise d'ailleurs que, malgré cet épisode délicat,

« on n'avait pas honte de parler breton, certainement, non non, on n'avait pas honte, au contraire, on n'avait pas honte de parler breton, on était contents de parler breton. »

Mais les décennies passant, les pratiques évoluent et beaucoup de femmes des années 1950 changent de langue pour trouver des fiancés plus attractifs que les hommes de la terre qui les entouraient :

« Les filles se sont mises au français plus vite que les garçons. Elles voulaient sans doute quitter la ferme plus que nous. »²

« Je crois que... les femmes ont toujours envie de plaire, quoi ... Et puis, à l'époque évidemment, les jeunes femmes de la campagne, elles n'avaient qu'une envie, c'était de se marier avec quelqu'un pour quitter la campagne, pour aller avec un marin, ou un gendarme, ou des gens comme ça. »³

Les « réclames » vantant les bienfaits du progrès et les tenues des vedettes qui s'épalaient sur les couvertures des magazines, avaient fini de convaincre ces femmes de milieu rural qu'une meilleure vie les attendait si elles savaient être à la mode, séduire, et se présenter autrement que comme des paysannes. Le breton, qui véhiculait une image de langue de retardés, faisait partie des attributs dont il fallait se défaire pour mettre la main sur un bon parti.

Quant aux hommes, restés pour un temps fidèles à leur langue, il leur fallait montrer qu'ils étaient « à la page » s'ils ne voulaient pas finir célibataires. Dans les décennies qui ont suivi

¹ Mme Cloître, née en 1908, enregistrement Yann Meur, déposé à Dastum. Traduit du breton.

² MD, né en 1942, enregistrement CRBC.

³ René Alençon, né en 1930, vidéo Kristian Ar Braz en 1998. Traduit du breton.

la Seconde Guerre mondiale, lorsqu'ils se rendaient à des manifestations permettant de trouver une éventuelle fiancée (bals, mariages, pardons, etc.), ils devaient se montrer sous leur meilleur jour, et surtout parler français, sous peine de passer pour des « ploucs » et d'être disqualifiés, comme l'indique Jean-Pierre Roué à Mikael Madeg :

« Mais quand vous aviez vers vingt ans, alors, est-ce que les filles de votre âge parlaient breton entre elles ?

- Moins. Les jeunes filles comprenaient le breton, bien sûr, mais quand il y avait une bande de gars, d'hommes, aux pardons ou ailleurs, c'est le français qui sortait.

- A cause des filles ?

- A cause des filles, oui.

- Et pourquoi, à votre avis ?

- Je pense que les filles de la campagne étaient un peu..., elles n'étaient pas à l'écart des conversations qu'il y avait pendant les repas, par exemple, mais souvent il y avait peut-être plus de français entre la mère et la fille. Alors que les hommes, quand ils parlaient des foires, des travaux des champs, la conversation se déroulait souvent en breton entre les hommes. »¹

Jean C., né en 1933, fait probablement partie de ces hommes qui ont peiné face à la gent féminine à cause du breton :

« Les femmes, ce sont les femmes qui ont lâché le breton d'abord ! (...) Quand on était jeunes, si on sortait, si on se mettait à parler breton, pfff ! Les femmes parlaient français, alors que nous, entre nous, les hommes, ici, les copains et tout, c'était en breton. »²

Nombreux sont ceux qui disent entre les lignes que la séduction d'une femme ne se faisait plus qu'en français, dans les années 1950 et 1960. L'enjeu était de taille pour ces hommes de la terre qui cherchaient une épouse, et qui savaient que la concurrence était rude avec les gars de la ville :

« Ceux qui parlaient breton, les jeunes gars, étaient mal considérés des jeunes filles qui savaient mieux le français. On était des *paour kez treut*³ »⁴

« les filles ne regardaient pas les gars de la campagne qui ne parlaient pas le français. »⁵

« Mais quand on sortait, quand on allait au bal, on ne savait plus le breton, on parlait français ! Ça faisait plus moderne. Autrement, les filles auraient dit "d'où il est celui-là ?" »⁶

« Les occasions de se voir entre jeunes, c'était quand quelqu'un se mariait à la campagne. A l'époque on invitait beaucoup de monde aux noces, et je me souviens bien de ça, les jeunes femmes n'étaient pas à l'aise quand on leur parlait breton. Elles cherchaient toujours à ce qu'on parle français. Pourquoi, je ne sais pas, comme je disais tout à l'heure, peut-être que c'était pour essayer de dire "nous on est..." enfin.... Le breton était considéré peut-être, quand même, comme étant un peu, pour les gens arriérés, un peu, quoi. Pour aller de l'avant il fallait parler français. »⁷

¹ Jean-Pierre Roué, né en 1924, enregistrement Mikael Madeg en 1990. Traduit du breton.

² Jean C, né en 1933, enregistrement Gurvan Lozarc'h. Traduit du breton.

³ « de pauvres malheureux ».

⁴ Jean Compez, né en 1922, Treffiogat (SF), questionnaire Gérard Prémel.

⁵ Jean Hournant, né en 1927, Plonevez-du-Faou (SF), questionnaire Rozenn Milin.

⁶ FP, né en 1931, enregistrement CRBC.

⁷ René Alençon, né en 1930, vidéo Kristian Ar Braz en 1998. Traduit du breton.

« Et puis les filles, ça faisait un peu... hein, tu vois ce que je veux dire ! Parler breton à une époque, tu vois, ça faisait pas bien. Maintenant c'est un privilège de savoir parler breton. Mais à l'époque il y a eu des filles, et même des garçons, même des jeunes hommes, eh bien, ils ne parlaient pas breton parce qu'on allait les prendre pour des... hein ! Ça aurait pas été assez bien pour... C'est devenu la honte un peu de parler breton, quoi, finalement. Quand nous on était jeunes gens, parler breton, déjà, on te prenait pour un "rétro", quoi, tu vois. C'était pas... Le mec il avait aucune chance de dégoter une fille potable s'il parlait breton, quoi. (...) Et puis à cette époque-là, c'est vrai que, tu accostais une jeune fille et tu lui parlais en breton, putain mais qu'est-ce que c'est que ce paysan ici, quoi...»¹

La suite du processus est décrite par un couple, qui raconte classiquement que lorsqu'ils se sont rencontrés, en 1948, il se sont parlé d'abord en français, comme cela se faisait à l'époque ; ils sont ensuite passés au breton, leur langue maternelle à tous deux, et celle qu'ils parlent encore à présent quotidiennement ; mais lorsque les enfants sont nés, ils leur ont parlé français à tous dès le départ. Et aujourd'hui, le mari déclare par ailleurs qu'il a un copain qui s'exprime en français au téléphone s'il s'agit d'une femme et en breton s'il s'agit d'un homme².

Nous terminerons cette section par un entretien filmé en 2016, qui recense bien les enjeux de l'abandon linguistique. Lors de cette discussion avec Guillaume Berthouloux, né en 1925 à Plouguerneau, et sa femme Jeanne, née en 1928 au Folgoët (nord-Finistère), je tente de les pousser jusqu'à leurs derniers retranchements afin de comprendre pourquoi ils n'ont pas même envisagé de transmettre le breton à leurs enfants :

Jeanne : « On ne parlait pas breton, les filles c'était en français. Les garçons ont parlé breton plus longtemps. Les jeunes gars parlaient breton et les filles parlaient français. Et les filles, si les jeunes gars parlaient breton, disaient : "oh ceux-là sont des ploucs !" (*cette dernière phrase prononcée avec véhémence par Jeanne*). Si bien qu'ils ont dû parler français aussi. »

Rozenn : « Et pourquoi les filles étaient plus portées à parler français ? »

Jeanne : « Parce qu'on avait envie de progresser, aussi. Aller de l'avant. »

Rozenn : « Et toi, Guillaume, quand tu as rencontré Jeanne, tu lui as parlé en breton ou en français ? »

Guillaume : « Oh en français. A l'époque on avait quitté le breton, parmi les jeunes, entre les gars et les filles. »

(...)

Rozenn : « Mais quand tu as rencontré Jeanne tu lui as parlé en français alors que ta langue était le breton ? »

Jeanne : « A cause de la mode ! A l'époque, c'était déjà en 1955, on parlait déjà beaucoup le français. Vingt ans plus tôt il y avait plus de breton. Même dix ans plus tôt, il y avait plus de breton. » (...)

Rozenn : « Et vous aviez peur d'être vus un peu comme des ploucs ? »

Jeanne : « Oui. »

Guillaume : « Oui, si tu veux, des arriérés. Voilà. »

¹ JC, né en 1943, enregistrement CRBC.

² PS et MTS, nés en 1926 et 1930, enregistrement CRBC en 2016.

Rozenn : « Donc vous dites que vous n'avez pas honte de parler breton, et pourtant vous avez appris le français à vos enfants. Pourquoi ? »

Guillaume : « C'est difficile à comprendre. Je crois qu'on ne sait pas nous-mêmes quand ni comment on a commencé à parler en français. C'était dans l'air du temps. »

Jeanne : « Moi je n'aurais jamais appris le breton aux enfants, en aucune manière. Je ne l'aurais pas fait. Je n'en voulais pas. »

Rozenn : « Donc toi tu as pensé : il ne faut pas apprendre le breton. »

Jeanne : « Ah non, et la famille, les autres parents, les autres enfants parlaient français si bien que, on n'allait pas leur apprendre le breton ! »

Guillaume : « Et moi je trouvais ça bien, je trouvais ça bien. Jeanne, eh bien, quand il y en a une, eh bien l'autre la suit. »

Rozenn : « Mais Jeanne, pourquoi est-ce que tu as pensé qu'il fallait apprendre le français aux enfants et pas le breton ? »

Jeanne : « Pourquoi ? Pour ne pas rester derrière les autres, pour suivre... »

Rozenn : « Tu avais peur que vous soyez vus comme des gens arriérés, comme tu dis ? »

Jeanne : « Oui, et on n'avait pas envie que les enfants aillent à l'école sans savoir le français alors que tout le monde parlait français. »

Rozenn : « Pour faire comme tout le monde. »

Jeanne : « Oui, ne pas rester après les autres. »

Rozenn : « Et aujourd'hui, tu ne penses pas qu'il y aurait eu moyen de leur apprendre les deux ? »

Jeanne : « Oui, on aurait pu aussi, mais... »

Rozenn : « Tu n'as pas pensé à le faire. »

Jeanne : « Ah non, en aucune façon !! En aucune façon on ne leur aurait appris le breton ! »

Guillaume : « Moi j'ai la volonté de continuer le breton. »

Rozenn : « Oui, mais pourtant tu ne l'as pas appris aux enfants ».

Guillaume : « Ah non. Non. Ben, on était deux. J'ai obéi, mais j'en étais content aussi quand même. »¹

L'on voit ici la force de persuasion de l'épouse dans les décisions concernant l'éducation des enfants, et le rejet absolu de sa propre langue, qu'elle parlait pourtant quotidiennement avec son mari. La pression sociale et la crainte du déclassement étaient tels durant les Trente Glorieuses qu'il était inconcevable pour la plupart des parents, qui avaient eux-mêmes connu l'interdit et la stigmatisation à l'école, de parler breton à leurs enfants.

4.1.1.4.3. Une stratégie des autorités

Le linguiste Bernard Cerquiglini déclarait en janvier 2022 sur France Culture² que les femmes ont toujours été celles par qui les mutations linguistiques se sont produites, et que « c'est un

¹ Guillaume Berthouloux, né en 1925, et Jeanne Thomin, sa femme, née en 1928. Vidéo Rozenn Milin. Traduit du breton.

² Émission *Concordance des temps*, « Nos langues régionales : effacées ? », produite par l'historien Jean-Noël Jeanneney, 22 janvier 2022.

universel ». Il est vrai que ce postulat semble s'appliquer largement, notamment en ce qui concerne les langues régionales. Pourtant cette affirmation doit être nuancée, car ce schéma n'est pas toujours avéré.

En effet, si les femmes peuvent être considérées comme les artisanes du changement dès lors qu'elles sont scolarisées, elles sont généralement plutôt un facteur conservateur tant qu'elles n'ont pas accès à l'instruction. Souvenons-nous que l'obligation faite aux communes de plus de 500 habitants de maintenir une école de filles ne date que de 1867, et qu'en 1881 encore, quatre femmes sur cinq dans le Finistère ne parlent ni ne comprennent le français¹. A la fin du XIX^e siècle, et même au début du XX^e, l'instruction que reçoivent les filles des campagnes est donc encore souvent balbutiante, alors que les hommes, par le temps passé au service militaire et le travail qui les amène à sortir des limites de leurs cantons, sont en règle générale plus à même de parler le français. En Bretagne, comme en Afrique, d'ailleurs, ce sont donc d'abord les hommes qui sont les vecteurs de la langue de la République, quand les femmes apparaissent plutôt comme les gardiennes du temple des langues vernaculaires.

Les autorités éducatives comprennent bien la manière dont elles pourraient tirer profit de l'éducation des filles pour diffuser le français, comme le montrent plusieurs documents d'archives. Ainsi, L. Champion, inspecteur d'académie dans les Côtes-du-Nord en 1840, expose très clairement sa stratégie :

« Dans un pays où l'idiome breton est parlé par tous les habitants, un moyen sûr d'arriver à la propagation prompte du français serait de favoriser l'établissement des écoles de filles. En effet, la mère de famille qui sait le français apprend à ses enfants à balbutier les mots de cette langue et les prépare ainsi à recevoir les leçons de l'école. - Ainsi donc indulgence et protection pour toutes ces maîtresses qui se sont établies sur divers points de l'arrondissement. Elles préparent pour l'avenir une riche moisson à nos instituteurs. »²

Une vingtaine d'années plus tard, en octobre 1863, c'est l'inspecteur du primaire de la circonscription de Brest qui écrit à l'inspecteur d'académie à Quimper, dans le cadre de l'enquête Duruy, pour recommander que soit établi une école de filles dans chaque commune car

« lorsque les mères de famille sauront le français, elle le parleront à leurs enfants et ne contribueront pas peu à déraciner l'habitude du langage breton. »³

Puis en 1893 encore, un instituteur des Côtes-du-Nord, M. Marichal, expose quant à lui une méthode inattendue pour que les petites filles scolarisées apprennent le français aux plus jeunes enfants de la famille :

« Les institutrices (...) pourraient peut-être obtenir quelques résultats encourageants, en profitant de l'instinct qui pousse les fillettes à jouer à la maman ; au lieu de réserver

¹ Eugen Weber, *op. cit.*, p. 129.

² Archives départementales des Côtes-du-Nord, cité par Klaoda An Du, *Histoire d'un interdit*, p. 143..

³ Rapport sur la langue bretonne dans la circonscription de Brest, de l'Inspecteur du Primaire à Monsieur l'Inspecteur d'Académie à Quimper, Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938), 3 novembre 1863 :

tous leurs soins à une poupée inerte, elles pourraient tout en s'amusant commencer l'instruction et l'éducation de leurs petits frères et sœurs. »¹

Et en effet, dès lors qu'elles sont scolarisées et acquièrent un certain niveau d'instruction, les filles devenues femmes se révèlent être les fers de lance efficaces de la transformation linguistique et, au-delà, culturelle et sociale. Celles qui obtenaient le certificat d'études pouvaient prétendre accéder aux cours d'enseignement ménager, où elles apprenaient à devenir de bonnes maîtresses de maison, en étudiant

« l'ordre dans le ménage, le mode de préparation des aliments, le nettoyage du linge et des appartements, l'entretien du mobilier, la confection et la réparation des vêtements, l'hygiène du corps et celle de l'habitation. »²

La langue française allait ainsi de pair avec, non seulement le progrès, mais aussi la propreté, l'hygiène et le confort moderne. A l'inverse, le breton était associé à la saleté, à l'arriération et au déclassement, ainsi que nous l'avons exposé plus haut. Grâce à leur formation scolaire, les femmes devenaient d'efficaces propagatrices de la langue, de la culture et du mode de vie français, devenus infiniment désirables, notamment par leur entremise, selon une méthode que l'on pourrait aujourd'hui qualifier de *soft power*.

4.1.2. L'outil puissant de la substitution : l'école

L'environnement qui vient d'être décrit (les mouvements de population, l'image négative de la langue, le désir d'ascension sociale et l'activisme des femmes durant les dernières décennies de la période) a favorisé la propagation de la langue française en Bretagne au détriment du breton, entre la fin du XIX^e et le milieu du XX^e siècle. Ces différents facteurs ont en effet constitué un socle solide sur lequel il ne restait qu'à implanter un dispositif permettant de mettre en œuvre le processus. S'appuyant sur cette base, l'école aura été le véritable outil de la mise en œuvre d'une substitution linguistique qui, rappelons-le, a été d'une ampleur remarquable et s'est opérée sur un temps très court.

Il ne s'agit bien entendu pas ici de remettre en question les bienfaits de l'instruction obligatoire, et beaucoup d'enfants ont certainement connu une scolarité heureuse, y compris en Bretagne. Cela étant, nombreux sont également ceux qui, venant de leurs modestes foyers de la campagne ou de la côte, ne connaissaient pas un mot de français en arrivant à l'école, et ont peiné à s'acclimater à des établissements où l'on exigeait d'eux qu'ils apprennent toutes sortes de matières dans une langue qu'ils ne maîtrisaient pas. Pour résumer la situation à laquelle ils étaient confrontés, nous reprendrons ici en introduction les propos de l'un de nos témoins, Jean-Louis Lallouët, né en 1920, qui pointe de façon synthétique l'absurdité d'un système qui a rendu l'école si pénible à tant d'écoliers :

¹ M. Marichal : « Conférence pédagogique de la circonscription de Lannion (suite) », in *Bulletin départemental de l'Instruction primaire des Côtes-du-Nord*, n° 143, juillet 1893, p. 106. Cité par Laurent Puren, *op. cit.*, p. 146.

² Cours d'enseignement ménager par une institutrice publique du département du Nord, Cours moyen, Imprimerie-librairie Camille Robbe, Éditeur, Lille, 1902.
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k55409524/f4.item.texteImage>

« On parlait une langue qu'on n'étudiait pas, et on étudiait une langue qu'on ne parlait pas ! »¹

4.1.2.1. Le breton, cause de souffrances à l'école

Si le breton a été progressivement remplacé par le français, acquis à l'école, c'est qu'il a été rendu indésirable aux yeux des enfants et qu'ils ne l'ont donc pas transmis quand ils ont atteint eux-mêmes l'âge adulte. Nous allons ici recenser les différentes images associées à la langue en milieu scolaire et les divers problèmes rencontrés, à partir des centaines de témoignages étudiés ci-avant.

4.1.2.1.1. Mutisme, « symbole » et délation

Dans l'esprit des élèves, la langue bretonne était, dès le premier jour, source de difficultés. Nous avons vu que le démarrage était rude pour les petits nouveaux, qui ne pouvaient pas même aller aux toilettes faute de savoir le demander en français, seule langue autorisée, et n'étaient pas plus en mesure de réclamer de l'aide s'ils étaient agressés par les plus grands. Mais ils étaient surtout confrontés à de sévères difficultés d'apprentissage : de nombreux informateurs décrivent le mutisme dans lequel certains écoliers s'emmueraient, contraints au silence par la crainte de lâcher quelques mots de breton, qui leur vaudrait l'ire du maître ou de la maîtresse. Ne comprenant pas ce qui était enseigné, ne pouvant demander d'explications, ils ne pouvaient progresser. Souvenons-nous par exemple de Mme Marguerite Kervern, institutrice dans les Côtes d'Armor après-guerre, qui opérait un tri entre les enfants francophones et les autres, laissés de côté :

« Elle ne s'occupait pas des petits bretonnants, elle les laissait de côté en leur signifiant que tant qu'ils resteraient dans leur ignorance elle ne s'en occuperait pas ! Elle ne leur apportait aucun soutien, elle les laissait se débrouiller, en disant que ça ne leur faisait pas de mal. Et elle se dédouanait de façon magnifique : "de toute façon je ne peux pas les aider car je ne parle pas breton". »²

Les écoliers monolingues pouvaient ainsi perdre plusieurs mois, voire plusieurs années, à végéter sur les bancs de l'école :

« On ne comprenait pas. Ça freinait l'évolution de l'enfant qu'on obligeait à parler en français. »³

Ce retard sur les programmes réduisait leurs chances d'obtenir le certificat d'études, et un tel échec était parfois lourd de conséquences, puisqu'il était de nature à réduire considérablement leurs espoirs de sortir de leur condition. Tout cela fait que les élèves qui parlaient breton avaient le sentiment d'être très désavantagés à cause de leur langue, et certains en venaient à la considérer de manière très négative :

« J'étais nulle en français. Le breton m'avait été très nuisible. »⁴

¹ Jean-Louis Lallouët, né en 1920, vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

² Témoignage écrit de la fille de Mme Kervern, complété par un entretien personnel avec elle.

³ Yves Dénes, né en 1913, Cavan (CdA), questionnaire Gérard Prémel.

⁴ Odette Derrien née en 1926 à Bonen (CdA), questionnaire Gérard Prémel.

Au rang des expériences scolaires désagréables on trouve aussi, bien entendu, le « symbole », là où il était en application. J'ai décrit, en deuxième partie de cette thèse, les résultats de ma collecte de témoignages sur ce sujet, et je n'y reviendrai pas ici dans le détail. Je rappelle cependant qu'en Bretagne, ce sont pas moins de 266 cas de cette pratique qui y sont recensés, sur 625 contributions. Ces données ne concordent pas avec les écrits de certains historiens contemporains, tels Jean-François Chanet¹, ou Jacques et Mona Ozouf², qui me paraissent en minimiser l'existence. Chanet estime, par exemple, que le « signe » était considéré comme faisant partie, pour « la grande majorité des instituteurs de l'entre-deux-guerres » des « vestiges discrédités d'une époque révolue ». Il cite ainsi un inspecteur d'académie de la Seine-et-Marne qui considérait, en 1930, cet usage comme un reliquat des errements du « personnel congréganiste ». Pourtant, toutes les enquêtes menées sur le terrain par Andreu Daniel, Klaoda an Du, Gérard Prémel, moi-même, etc., ainsi que, par exemple, celle de Michel Lafon en Languedoc, font à l'inverse ressortir des centaines de témoignages qui montrent que la méthode du « symbole », ou du « signal », était très présente dans les années 1920 et 1930, tant dans les écoles publiques que dans les écoles catholiques. Pour ce qui est de la Bretagne, la très grande majorité des 266 contributions qui en font état concernent bien cette période de l'entre-deux guerres.

Si l'on ne saurait, bien entendu, rendre cette pratique responsable du fait que de nombreux brittophones ont cessé de transmettre leur langue maternelle, il n'en reste pas moins que c'est bien l'un des éléments qui ont contribué à la disqualifier. Tout d'abord, ce système a marqué nombre de témoins parce qu'il était largement basé sur une forme de délation. Plusieurs d'entre eux déclarent que cette incitation à la dénonciation leur était pénible, comme Jean-Louis Lallouët, qui affirme :

« Ça c'est le pire souvenir que j'ai de l'école. »³

Certains pédagogues de l'époque sont également dubitatifs à ce sujet, tel Irénée Carré, l'auteur de la fameuse méthode directe, qui s'insurgeait déjà à la fin du XIX^e siècle contre une approche pédagogique aussi contestable :

« Il en résultait que les élèves préféraient ne rien dire. Singulier moyen de leur apprendre une langue et de la leur faire aimer ! Singulier moyen d'éducation aussi, que cet espionnage continu, avec les délations qu'il amenait nécessairement ! »⁴

L'écrivain Anatole Le Braz, à la même époque, se faisait plus critique encore :

« On gagnait à ce genre d'espionnage de devenir assez vite un excellent apprenti policier. Peut-être est-il permis de penser que ce n'est pas là le but idéal de l'éducation. »⁵

Plus près de nous, au sein de l'analyse qu'il tire de l'enquête qu'il a menée dans les années 1990, le sociologue Gérard Prémel évoque quant à lui

« [la] délation banalisée, fonctionnalisée, puisqu'elle avait pour but, non de dénoncer un méfait ou un comportement *hors-norme*, mais le comportement le plus *normal* (l'usage

¹ Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996, p. 215.

² Jacques et Mona Ozouf, *La république des instituteurs*, Éditions du Seuil, Paris, 1992, p. 281.

³ Jean-Louis Lallouët, né en 1920, Pleyben (SF), vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

⁴ Irénée Carré, op. cit., 1891, pp. 494-495.

⁵ Anatole Le Braz, « Le forgeron de Plouzelambre », in *Récits de passants*, Terre de brume, Rennes, 1993, P. 106

de la langue maternelle) pour pouvoir se débarrasser – ou se préserver – du stigmate et de la pénalité, donc échapper à la contrainte et à la honte. »¹

Il faut aussi se représenter les conséquences sur l'ambiance des récréations de l'époque : les enfants devaient se méfier en permanence, se censurer pour ne jamais lâcher un mot de breton, et résister quand celui qui avait la « vache » se mettait à parler dans leur langue commune pour les piéger. Une tension continuelle entachait les jeux et la cour devenait le lieu de tous les dangers et de toutes les craintes, comme le rapporte, par exemple, Agnès Garrec, née en 1938 :

« Quand vous aviez été attrapée une fois ou deux, pour alors vous étiez sur vos gardes, vous aviez peur, peut-être que je vais être attrapée aujourd'hui encore. »²

Certains commentateurs contemporains affirment pourtant que la méthode était perçue par les enfants comme une pratique ludique. Il est vrai que parfois elle était ainsi présentée par les maîtres, et elle pouvait, selon la manière dont elle était appliquée, être tout à fait inoffensive. Mais tel n'était pas le cas général, loin s'en faut. Parmi les témoignages que j'ai moi-même rassemblés, une douzaine d'informateurs répondent certes affirmativement à la question « porter le symbole était-il ressenti comme un jeu ? », mais les mêmes personnes valident également le fait que c'était par ailleurs une humiliation. Et lorsque la question est posée de façon ouverte et qu'ils expliquent leurs propos, le jeu qu'ils évoquent a des contours bien douteux, puisqu'il consistait à élaborer des stratégies pour piéger les camarades, et dans bien des cas à se moquer du dernier attrapé, et puni. Il s'agissait par conséquent d'un jeu bien cruel, car sa finalité était, non pas joyeusement ludique, mais humiliante.

Ajoutons à cela que plusieurs personnes mentionnent des tactiques consistant à se défaire du « symbole » en le repassant aux plus petits, incapables de se défendre, et que souvent l'affaire dégénérait en bagarre parce qu'untel, niant avoir parlé breton, refusait de prendre l'objet, ou accusait tel bon camarade de l'avoir dénoncé. L'on comprendra que le jeu n'était pas toujours de bon aloi, et que le message pédagogique était pour le moins brouillé.

Et finalement, s'ils étaient 12 dans mon ensemble de témoignages à considérer la pratique comme ludique, ils étaient 61 à en garder un mauvais souvenir. Cela est bien confirmé par l'enquête de terrain effectuée par Andrev Daniel en pays Bigouden au milieu des années 1980, dont il tire les constatations suivantes :

« Même si certains m'ont dit que chercher un autre élève pour lui donner la "vache" était un jeu (la question les avait influencés, certainement), j'ai senti chez tous qu'ils avaient souffert, d'autant plus qu'ils ne comprenaient pas pourquoi on leur faisait ça. Ils ont été profondément blessés, et plus ils ont été blessés profondément, plus leurs propos sont sincères. La plupart, malgré tout, ont répondu négativement et vigoureusement à ma question "est-ce que c'était un jeu ?" »

De la même façon, quand on écoute les enregistrements il est clair que ce jeu n'était pas un jeu sain et humain, comme les autres jeux des enfants à l'époque. Tous ceux qui

¹ Gérard Prémel, op. cit., 1995, p. 53.

² Agnès Garrec, née en 1938, Peumeurit (SF), transcription d'enregistrement Andrev Daniel, traduit du breton.

avaient cette vache devaient essayer d'être plus malins que leurs copains. Et encore, quand on cachait la vache dans la poche, ce n'était pas trop humiliant. Mais ceux qui devaient faire le tour de la cour avec un morceau de bois suspendu à leur cou, ceux-là n'oublient pas ! C'était certainement quelque chose de triste, car ils en ont tous gardé le souvenir. »¹

4.1.2.1.2. La « faute » et la sanction

La langue bretonne à l'école allait également de pair avec l'idée de sanction, avec ou sans « symbole ». Je ne reviendrai pas ici sur la description des multiples formes de punitions qu'encourageaient ceux qui prononçaient quelques mots en langue maternelle, mais je rappellerai qu'elles étaient plus ou moins sévères, l'éventail comportant des lignes à copier, des mises « au piquet » avec interdiction de jouer, des retenues après la classe, des tâches ménagères et des châtiments corporels. Ces derniers étaient assurément redoutés, car ils pouvaient être très douloureux, notamment les coups de règle sur les doigts, très souvent cités.

Se pose alors la question de savoir si ces sanctions étaient spécifiques au fait d'avoir parlé en langue maternelle ou si elles étaient appliquées également pour d'autres manquements. Les informateurs ont donné des réponses diverses et souvent un peu floues : d'une part, la teneur et la vigueur des châtiments dépendaient plus du caractère de l'enseignant que de la nature de la faute, certains étant réputés impitoyables quand d'autres étaient plus bienveillants ; d'autre part, s'il est clair que le « symbole » ne concernait que l'usage du breton, les autres punitions semblaient en majorité pouvoir s'exercer en toutes circonstances. Mais les châtiments physiques (coups sur les doigts, oreilles tirées etc.) étaient généralement réservés aux fautes graves, dont l'usage de la langue maternelle faisait partie.

Rappelons aussi que les enfants ne trouvaient en règle générale aucun soutien une fois rentrés dans leurs foyers. A l'inverse, 33 % des informateurs qui se sont exprimés sur ce sujet affirment que les parents approuvaient la fermeté des instituteurs. La plupart châtiaient même doublement leur progéniture lorsqu'ils apprenaient que leur fils ou leur fille avait été pris à parler breton et déjà sanctionné. D'autres allaient jusqu'à réclamer plus encore de sévérité. On se souvient aussi de cet épisode où, en 1949, dans le nord-ouest du Morbihan, un père, convoqué par le maître, frappe son fils violemment et publiquement dans la cour de l'école, parce qu'il n'apprenait pas assez vite le français, une langue que lui-même maîtrisait mal.

« Le père criait en breton des propos injurieux à l'égard de son fils ; il l'insultait littéralement de ne pas parler en français comme l'école le requérait. (...). Après cette correction humiliante administrée devant tous les enfants, les acteurs se séparèrent, laissant un enfant pleurant, hébété, humilié devant les autres enfants... parce qu'il ne parlait pas le français. »

De tels souvenirs marquent assurément ceux qui les vivent, et c'est d'ailleurs un témoin de la scène qui m'a fait parvenir ce témoignage spontanément, tant il en était resté choqué.

¹ Andrev Daniel, Enrolladennoù diwarbenn ar vuoc'h (« Enregistrements au sujet de la vache »), Université de Haute-Bretagne, (Mémoire de maîtrise), Rennes, 1986, p. 135. Traduit du breton.

Certains feront sans doute remarquer que, si la rudesse de ces sanctions serait inconcevable en France aujourd'hui, une certaine violence était admise au sein de l'arsenal pédagogique à la disposition des enseignants jusqu'à une période relativement récente. L'on n'avait en effet pas encore compris que la douleur ne disparaissait pas dès lors que les coups s'arrêtaient, ni mesuré à quel point ces sévices pouvaient générer des séquelles psycho-traumatiques.

Cela étant posé, être sévèrement, voire physiquement puni pour avoir manqué de respect à un enseignant ou rendu un devoir bâclé n'a pas la même portée qu'être châtié pour avoir parlé sa langue maternelle. Dans le premier cas, l'élève est sanctionné pour ce qui peut être légitimement considéré comme un manquement, alors que dans le second, il l'est pour avoir parlé la langue de ses parents et de ses grands-parents, un acte tout-à-fait naturel, *normal*, comme l'écrivait Gérard Prémel, et dont on peine à comprendre en quoi il pourrait être délictueux et répréhensible. La punition revêt là une portée qui va très au-delà de simples préoccupations éducatives car elle disqualifie totalement la langue de l'enfant.

On note par ailleurs que la langue interdite est ici désignée par le terme « faute », qui peut être lourd de sens et de conséquences. Bien sûr, le mot est courant en milieu scolaire, ne serait-ce qu'à travers les "fautes d'orthographe", mais il prend une toute autre dimension au sein d'une population largement sous l'influence de la religion et des prêtres. D'ailleurs, certaines religieuses ne s'y trompaient pas, dans le Léon, quand elles enjoignaient leurs petites élèves de ne parler que français car, disaient-elles, « quand tu parles en breton tu fais de la peine au petit Jésus »¹.

Ayant moi-même été élevée dans un milieu catholique pratiquant, une prière souvent répétée me revient, le *confiteor* (« Je confesse ») où, après que nous avons déclaré avoir « beaucoup péché, en pensée, en parole, par action et par omission », nous scandions encore et encore de façon lancinante « C'est ma faute, c'est ma très grande faute ». A l'époque de la substitution linguistique, parler breton pouvait donc être perçu, par de jeunes écoliers soumis à l'autorité conjointe des maîtres et de l'Église, comme un péché important qu'il fallait repousser.

Cette « faute » a-t-elle pu rejoindre dans les inconscients la cohorte des interdits importants ? Les enfants auxquels on a asséné durant toute leur scolarité qu'ils commettaient une faute grave quand ils parlaient leur langue ont-ils pu la rejeter ensuite comme on rejette les péchés capitaux car ils sont source de châtement, voire de colère divine ? La façon qu'ont les uns et les autres de l'évoquer, à travers des expressions comme « celui qui avait commis la faute », « celui qui était en faute », « ils savaient bien qu'ils avaient commis une faute »², « tous les élèves pouvaient constater sa faute »³, etc., donne à penser que cette hypothèse doit être prise en compte. Le rapport entre interdit scolaire et interdit religieux est d'autant plus approprié que le « symbole » pouvait être une croix, comme dans le cas de cet homme scolarisé dans le sud-Finistère au début du XX^e siècle :

« Mon mari à Beuzec a connu la croix dans la main comme punition si on parlait breton. Une croix à donner à celui que l'on surprenait "en faute" »⁴.

¹ Rapporté à Mikael Madeg par plusieurs informatrices.

² LD, scolarisé en 1930, Saint-Connan (CdA), notes Klaoda An Du.

³ Yvonne Riou, née en 1919, Milizac (NF), in Jean Ropars, Au pays d'Yvonne, Mémoires d'une paysanne léonarde, Récits de vie – Payot, Paris, 1991, p. 116.

⁴ Mme Kervarec, née vers 1910, à propos de son maris, Beuzec (SF), questionnaire Gérard Prémel.

Ajoutons que l'interdit est également désigné par le terme « défendu », qui n'est pas sans rappeler le « fruit défendu » de la Bible. Considérons encore que, après avoir confessé sa « faute », c'est-à-dire après avoir admis qu'il avait parlé breton, l'enfant était mis « en pénitence », comme on fait pénitence après avoir pêché, et devait souvent copier des lignes de type « je ne parlerai plus breton », tout comme au confessionnal il s'engageait à ne plus recommencer. D'ailleurs, en Irlande, Seán de Fréine, rapporte que les enfants devaient bel et bien se confesser à l'église lorsqu'ils avaient parlé gaélique, comme s'il s'agissait d'un péché¹.

On note aussi qu'un autre mot revient régulièrement, le « déshonneur », que les enseignants promettaient aux écoliers pris à parler breton :

« Le maître leur faisait sentir que c'était un déshonneur. »²

« Avoir la vache était un déshonneur, je ne crois pas que c'était autre chose. »³

Enfin, il est un dernier terme que l'on trouve cette fois, non pas dans la bouche des anciens élèves mais sous la plume de l'assureur et écrivain Alfred de Courcy (1816-1888), qui qualifie ironiquement de « crime » le fait de parler breton à l'école :

« L'idiome breton a en outre pour ennemis jurés le préfet ou le sous-préfet, représentant naturel du système d'aplatissement général connu sous le jom de centralisation, et surtout le maître d'école, lequel, ni plus ni moins que l'empereur Nicolas, punit sévèrement le crime de l'enfant qui a prononcé quelques mots dans la langue que lui a apprise sa mère. »⁴

L'on doit se figurer le désarroi des enfants, à des âges où ils sont particulièrement malléables, quand leurs instituteurs, auréolés du prestige de leur position, leur donnaient à penser que la langue que leur avaient transmise leurs parents, celle qui leur servait à communiquer l'intime et le quotidien, souvent la seule qu'ils connaissaient, était finalement une faute, un déshonneur, et même un crime. Le système de valeurs qui leur était enseigné, associant le breton à tous ces maux, ne pouvait que les convaincre de s'en défaire.

4.1.2.1.3. Humiliation des enfants et infériorisation de la langue

La langue bretonne, dans l'esprit des enfants, était souvent associée à un autre désagrément, l'humiliation. Celle-ci s'exerçait de différentes manières : tout d'abord, ceux qui n'étaient pas bons francophones venaient de la campagne et étaient traités de « ploucs » ou d'arriérés à cause de leur façon de s'habiller et de parler, et plus généralement de leur mode de vie, ainsi que nous l'avons vu à travers quelques-uns des innombrables commentaires sur ce sujet, retranscrits dans une section précédente ; ensuite, ne pas bien parler le français induisait des difficultés scolaires, des problèmes pour répondre correctement aux questions, et éventuellement de mauvais devoirs, qui généraient, eux aussi, moqueries et sarcasmes ; enfin, là où le « symbole » était en usage, nombreux sont les informateurs qui évoquent l'humiliation

¹ Seán De Fréine, *The Great Silence*, Foilseacháin Náisiúnta Teoranta, Dublin, 1965, p. 73.

² François Kermarec, né en 1929, Landerneau (NF), notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

³ Henriette, née en 1913, Saint-Yvi (SF), in Alice Gleoneg, *Heol an ed-du*, Hor Yezh, 1997, p. 118.

⁴ Alfred de Courcy, « Le Breton », in *Les Français peints par eux-mêmes. Encyclopédie morale du dix-neuvième siècle*. Province, tome 3, Curmer éditeur, Paris, 1842, p. 8.

ressentie lorsqu'ils devaient porter un accessoire ridicule autour du cou et parfois l'exhiber publiquement jusque sur la place du bourg, sous les quolibets de leurs camarades. Ces humiliations pouvaient être ressenties plus durement encore que les coups sur les doigts et les oreilles tirées.

D'ailleurs, le premier numéro de la revue *Ar Falz* (« La faucille »), émanation de l'association militante du même nom, progressiste et laïque, réclamait en 1933

« la suppression des punitions données aux élèves dans les cours de récréation pour "délit de breton", procédé portant atteinte à la dignité de l'enfant et qui est à l'origine du sentiment d'infériorité constaté fréquemment chez les sujets bretonnants »¹.

De fait, l'assimilation de ces élèves alloglottes au sein de la société française passe par le rabaissement, que le sociologue Fañch Élégoët, déjà plusieurs fois cité pour ses travaux à base d'entretiens avec des brittophones « natifs », qualifie de « violence symbolique » :

« L'école organise une première expérience malheureuse de ses attributs culturels ou symboliques, par exemple linguistique, qui valent à leurs porteurs l'agression physique et symbolique des agents du système social dominant et produisent l'expérience concrète du handicap que sont ses attributs propres. »²

L'humiliation subie par ces petits campagnards, souvent situés de surcroît au bas de l'échelle sociale, pouvait en effet être ressentie si durement que, plus ou moins consciemment, ils en venaient à percevoir leur propre langue comme un obstacle à leur progression, un élément qui, s'il était maintenu, les maintiendrait dans leur état d'attardés.

L'autre conclusion qu'ils en tiraient est que leur langue, celle de leurs parents et de leurs grands-parents avant eux, était une langue inférieure. Elle n'était pas enseignée, on ne leur apprenait pas à l'écrire, sauf à certaines époques et dans certaines écoles catholiques, et elle ne servait à rien puisqu' « on n'allait pas loin avec le breton », comme l'ont déclaré de nombreux témoins. A l'inverse, le français était présenté comme la langue qui permettait de trouver un bon travail et un fiancé plus intéressant, de bien gagner sa vie, et d'accéder à tous les bienfaits de la vie moderne. D'ailleurs, à l'école, on était sanctionné pour avoir parlé breton, mais à l'inverse on pouvait être récompensé pour ne pas y avoir eu recours, comme le déclare ce témoin scolarisé dans une école des Côtes d'Armor, où l'on recevait « un bonbon quand on ne parlait pas breton de la journée »³, de la même manière qu'on récompense d'une friandise un chien qui a été bien obéissant. Tout cela favorisait l'attractivité du français, et rendait en revanche le breton indésirable, au point que certains, comme MTS, née en 1930, s'insurge contre le fait que seuls certains « privilégiés », ceux du bourg, recevaient une instruction religieuse en français :

« Ceux qui étaient bien vus avaient le droit au français. C'est pas étonnant que les gens se sont détournés de l'église parce que ils faisaient une sélection, hein ! Pourquoi les autres savaient le droit au français, et souvent ceux de la campagne avaient pas le droit, que le breton »⁴.

¹ Ar Falz, n° 1, 1933, p. 5.

² Fañch Élégoët, "Nous ne savions que le breton et il fallait parler français" - Mémoire d'un paysan du Léon, Éditions Breizh hor bro, La Baule, 1978, p. 194. Il s'agit ici d'un homme scolarisé en 1910-1911.

³ Témoin né en 1923, Ploumilliau (CdA), notes Klaoda An Du.

⁴ MTS, née en 1930 (SF), enregistrement CRBC.

Une conclusion s'impose, formulée par le didacticien Pierre Escudé : « L'école a ancré dans la conscience nationale le préjugé de la hiérarchie intangible des langues »¹.

4.1.2.2. Le changement de langue qui en découle

La scolarisation produit rapidement des effets : Marie Biannic², par exemple, après avoir relaté qu'elle avait été prise à parler breton plusieurs fois, qu'elle avait porté le « symbole », écopé de punitions et souvent pleuré en rentrant à la maison seule le soir après sa retenue, indique que la méthode était efficace car au bout de deux ou trois ans, toutes les filles ne parlaient plus que français entre elles. Mais toutes ces expériences scolaires négatives, les difficultés d'apprentissage, la délation, les punitions, l'humiliation, l'infériorisation, en deux mots la violence physique et symbolique, ne pouvaient laisser les enfants qui les subissaient indemnes. L'une des conséquences largement évoquée est la volonté de ne pas transmettre à leurs propres descendants cette langue qui leur avait causé tant de peine.

4.1.2.2.1. Ne pas transmettre pour ne pas handicaper

Parmi les personnes interrogées, une cinquantaine d'informateurs ont tenté d'expliquer pourquoi ils avaient fait le choix de ne pas parler breton à leurs propres enfants. L'une des premières raisons invoquées est l'école, à cause des difficultés qu'ils avaient eux-mêmes éprouvées à apprendre le français, et surtout des punitions sévères, de la honte et de l'humiliation subies, dont ils voulaient les préserver. Andrev Daniel, au terme de son enquête en pays Bigouden dans les années 1980 concluait d'ailleurs ainsi :

« Les personnes que j'ai enregistrées m'ont dit, pendant ou après l'enregistrement, qu'elles n'ont pas parlé breton à leurs enfants parce qu'elles savaient à quel point il était difficile d'apprendre à travers une langue étrangère ; elles ont donc élevé leurs enfants en français pour qu'ils ne soient plus des étrangers à la langue de l'éducation, que ce soit à l'école catholique ou à l'école publique (...). Les bretonnants devaient faire un grand pas vers le français puisque l'éducation n'admettait pas la langue première des enfants. »³

Je reprendrai ici quelques-uns de ces exemples, qui établissent clairement la part de la scolarisation dans la décision pensée et revendiquée de ne pas transmettre la langue maternelle à la génération suivante. En pays vannetais, Jean Le Meut et son épouse Valentine font bien le lien entre les difficultés rencontrées et les moqueries subies à l'école, d'une part, et le souhait d'en préserver leurs enfants d'autre part :

Jean : « Nous n'avons pas appris le breton aux enfants parce que quand on était petits nous-mêmes, on ne savait que le breton, mais quand on est allés à l'école, on a eu trop de mal à apprendre le français. A l'époque à l'école il y avait le symbole, et celui qui

¹ Pierre Escudé, « Histoire de l'éducation : imposition du français et résistance des langues régionales », in *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014, p. 341.

² Marie Biannic, née en 1922, Landéda (NF), notes Mikael Madeg.

³ Andrev Daniel, op. cit., p. 137.

parlait le breton, on le lui donnait, et celui qui n'arrivait pas à s'en débarrasser, il était mis en pénitence. Plutôt que de voir nos enfants avoir autant de problèmes que nous à l'école, on leur a parlé français dès le premier jour, dès qu'ils sont nés, dès qu'ils ont pu comprendre la langue. (...) Les autres, les jeunes qui ne savaient pas, ne parlaient pas français, étaient considérés comme des "peulot" (demeurés), comme on disait alors en breton ».

Valentine : « Oui, à l'école tous ceux qui parlaient français se moquaient de nous ! »¹

Une quarantaine d'années plus tard, leur fils André, sans voir le film duquel est extrait cet échange, confirme l'attitude de ses parents envers lui et ses frères et sœurs, auxquels ils n'ont pas transmis leur langue maternelle :

« Ils ne voulaient pas que leurs enfants subissent les mêmes humiliations, ça c'est clair, ça c'est clair. Et ma mère encore plus, ma mère s'exprimait beaucoup moins que mon père, elle était plus timide, et elle c'était encore plus ancré chez elle. Donc le but c'était qu'on ne souffre pas comme eux avaient souffert tout simplement. (...) Entre eux, ça leur arrivait de parler en breton, ou s'ils se fâchaient ça arrivait qu'ils parlent en breton aussi. Mais avec nous c'était en français, tout le temps. C'est simple, le but c'était qu'on ne vive pas la même chose, c'était aussi simple que ça. »²

C'est également l'argument mis en avant par une femme du Finistère, née en 1926, et dont la fille explique :

« Il y a eu chez ma mère un refus de transmettre. Plusieurs fois elle a dit à ses enfants qu'elle ne voulait pas parler breton avec eux parce qu'elle avait eu trop honte à cause du breton, et trop de mal à apprendre le français. »³

Une autre, née en 1929, a fait de même « parce qu'on voyait déjà qu'on avait eu trop de problèmes à l'école »⁴. Un couple des Côtes d'Armor explique pareillement qu'ils étaient punis quand ils parlaient breton, de coups de règle sur les doigts, et la femme conclut :

« Donc après, nos enfants, ceux de notre génération, aux enfants, on n'a pas appris du tout le breton. On leur parlait plus en français. On n'a pas voulu, parce que on a souffert pour apprendre le français. »⁵

Et une femme née vers 1935 en pays Bigouden, interrogée par Andrev Daniel, déclare :

« On a été trop handicapés avec ça, quand on est allés à l'école. On ne savait pas du tout le français. On ne savait pas lire, on ne comprenait rien. Et encore, la maîtresse d'école savait le breton, sinon je n'aurais rien pu apprendre. »⁶

Né un peu plus tard, en 1940, Jean Guével, du nord-Finistère, invoque peu ou prou le même argument :

¹ Jean Le Meut, né en 1925, Ploemel (M), et sa femme Valentine, née en 1930. Film Philippe Durand, *Yezh ar vezh*, 1979. Traduit du breton.

² André Le Meut, à propos de ses parents Jean et Valentine. Vidéo Rozenn Milin.

³ JS, née en 1951, à propos de sa mère, SC, née en 1926. Questionnaire Rozenn Milin.

⁴ YC, née en 1929, enregistrement CRBC.

⁵ FV, née vers 1928, enregistrement CRBC.

⁶ Femme de Méjou-Roz née vers 1935, Plonéour-Lanvern, transcription d'enregistrement Andrev Daniel.

« Je ne l'ai pas transmis parce que j'ai eu du mal à cause du breton à l'école. C'est ça qui m'a frappé. J'aime bien le breton et je le parle avec plaisir, mais j'ai été trop marqué, donc je me suis dit que je n'allais pas transmettre. »¹

Cette certitude qu'il fallait éliminer le breton de l'éducation familiale pour éviter les handicaps scolaires qu'ils avaient eux-mêmes connus se traduit souvent par des expressions de type « j'en avais bavé », « on avait trop souffert », ou « j'avais eu trop de mal ». A un enquêteur qui lui demande pour quelle langue elle a opté avec son mari et ses enfants, une informatrice née en 1927 dans le Morbihan, répond sans détour :

« En français ! Ah oui parce que j'avais pas, j'avais eu assez avec le breton, moi j'en avais marre ! Maintenant JC² me dit : pourquoi tu nous as pas appris ? Hañ ! Ne parle pas de ça, moi j'en ai bavé tellement avec le breton que j'avais hâte de m'en séparer, hein. »³

Louis Le Gall, né en 1929 à Plabennec dans le Léon, raconte quant à lui comment, après que son beau-frère s'était retrouvé affublé du « symbole », son père avait pris une décision radicale :

« Il a appris le français à ses enfants après ça. Oui, il leur a parlé le français. L'aîné a appris le breton et les autres ensuite ont appris le français. Il a continué à parler le breton avec ses voisins, mais il ne l'a pas appris à ses enfants. A l'époque, pourtant, personne ne savait le français en démarrant l'école.

J'ai un autre beau-frère qui ne savait pas le français quand il est allé à l'école non plus, et il a eu du mal à s'habituer à le parler, alors ensuite c'est le français qu'on a appris à ses sœurs à la maison. Pour qu'elles n'aient pas de mal comme lui et qu'elles n'aient pas honte. Tout ça avait donné honte aux enfants de parler breton, oui.

C'était avant-guerre, dans les années 1935, 1936, 1937, 1938, 1939... Et après la guerre, les gens ont arrêté d'apprendre le breton à leurs enfants. On avait jeté le discrédit sur le breton. »⁴

Certains ont même recours au terme traumatisme pour désigner ce qu'ont subi les anciens :

« Nos parents ont été tellement traumatisés à l'école à cause du breton qu'ils essayaient de nous parler en français au maximum, parce qu'ils avaient été traumatisés et c'est tout. »⁵

Hervé Bizien, né en 1945, déclare pour sa part avoir été si affecté qu'il n'a plus jamais parlé breton dès qu'il a trouvé du travail et quitté la maison⁶. Quant à François Guéguen, de Landerneau, il est tout aussi radical et assume une rupture nette et définitive avec sa langue maternelle :

« Je ne suis pas intéressé par le breton car on m'a assez tapé sur les doigts quand j'étais petit. »⁷

¹ Jean Guével, né en 1940, Plouguerneau (NF), questionnaire Rozenn Milin.

² JC est son fils.

³ HLR, née en 1927, enregistrement CRBC.

⁴ Louis Le Gall, né en 1929. Vidéo et questionnaire Rozenn Milin. Traduit du breton.

⁵ LP, né en 1950, à propos de ses parents, enregistrement CRBC en 2015.

⁶ Hervé Bizien, né en 1945, Saint-Thonan (NF), notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

⁷ François Guéguen, né en 1925, Landerneau (NF), notes Mikael Madeg. Traduit du breton.

L'écrivain Louis Priser décrit pour sa part un instituteur public qui, dans les années 1940, poussait les parents à changer de langue avec leurs enfants :

« La troisième République, centraliste et progressiste, considérait notre langue comme symbole d'obscurantisme. Les instituteurs étaient ses chargés de mission. Dans toutes les écoles publiques de Bretagne, les ordres étaient formels. Il fallait lutter par tous les moyens contre le breton. Interdiction de le parler à l'école. Ces ordres débordaient quelque peu dans les familles. L'ascendant du maître d'école, dans notre hameau de Penzé, était tel, que à Kersiroux, mes parents s'efforçaient dans leurs rapports avec nous, de n'employer que le français. »¹

Les recommandations des maîtres et maîtresses, généralement suivies des parents, pouvaient donc être déterminantes sur le plan linguistique. Elles provoquaient aussi parfois des dommages, comme ce fut le cas pour Youenn Bodenneg, né en 1949, et dont Mikael Madeg raconte les débuts difficiles à l'école du bourg de Plouider :

« Il ne se souvient pas avoir eu de problèmes avec l'institutrice, mais dès la fin de ce premier jour, elle était allée voir ses parents pour leur dire qu'il valait mieux pour l'enfant lui parler en français. Sans doute que la mère avait été convaincue, puisque c'est ce qu'elle fit à partir de ce jour-là. Le résultat de cette affaire est que le petit Youenn avait été tellement troublé qu'il avait arrêté de parler pendant un mois ou deux. Puis il s'y était remis petit à petit, bien sûr. »

Il est intéressant de noter que l'histoire ne se termine pas là pour Youenn qui, « vers ses 12 ans à peu près, s'est remis à parler breton, avec les autres garçons et son père ». Resté très attaché à sa langue maternelle, il deviendra même président de Diwan, le réseau d'écoles associatives par immersion. En revanche, la consigne avait été bien comprise des parents, puisque « ses frères plus jeunes ont été élevés en français directement, et seulement en français ». Et Mikael Madeg conclut :

« Voilà donc aussi comment on a fait pression sur les locuteurs de breton pour qu'ils abandonnent leur langue : il n'y avait pas besoin de symbole pour ça, et il n'y a évidemment aucune trace écrite de ce travail de persuasion. »²

Si l'imposition du français paraissait alors dans l'ordre des choses, on trouve néanmoins quelques témoins pour s'interroger, des décennies plus tard, sur ce qu'ils ont vécu dans leur enfance. Lorsqu'on lui demande si le « symbole » et les punitions subies à l'école l'ont amené à avoir une attitude négative vis-à-vis de sa langue et à ne pas la transmettre, Raymond Grall, né en 1938, répond après réflexion :

« Je n'en avais pas conscience à l'époque, mais quand même, sans doute que ça a joué. »³

Quant à Valentin Le Louarne, il détaille le processus et se demande s'il était pertinent :

« Comme on faisait la guerre au breton, à la fin, ceux qu'on avait maltraités, qu'on avait gardé en pénitence comme on dit en français, eh bien, ceux-là, quand ils se sont mariés après, ils ont dit : "tiens, si on n'apprenait pas le breton aux enfants, ça serait beaucoup plus facile pour eux à l'école". C'est comme ça que c'est venu. Si bien qu'ils arrivaient à

¹ Louis Priser, né en 1933, extrait de son livre *Une poignée d'ajoncs*, Éditions Universitaires, Paris, 1984, p. 69.

² Mikael Madeg, à propos de Youenn Bodenneg, né en 1949, Plouider (NF). Échanges personnels.

³ Raymond Grall, né en 1938, Plougar (NF), questionnaire Rozenn Milin.

l'école et ils savaient déjà le français, avant de démarrer. Est-ce que c'était mieux ? Je ne crois pas. »¹

Et Lomig Donniou rend l'école pleinement responsable de la « mort » du breton :

« Ceux qui ont été punis, comme moi par exemple, eh ben, par la suite ils se sont dit : moi quand j'étais à l'école j'ai été puni parce que je parlais breton donc... c'est pas la peine que j'apprenne le breton à mes enfants. Ca a été une grosse erreur. Donc on a tué la langue bretonne en deux étapes. Premièrement en empêchant les enfants bretonnants, purs bretonnants, de parler leur langue, d'enrichir leur langue, et ensuite en les empêchant d'apprendre la langue à leurs enfants. »²

Nous terminerons cette revue de témoignages par celui de Bernadette Guillou, née en 1944, et interrogée en 2018, qui, avec le recul des années, décrit et analyse l'ensemble du processus tel qu'elle l'a vécu dans sa famille :

« Mon père et ma mère ont tous les deux été marqués par le symbole. Ils ne parlaient pas du tout breton à la maison quand on était jeunes, tant ils avaient été marqués. Il y a eu un refus de ce qu'on leur avait infligé, ils se disaient que ce n'était pas juste. Ils ont porté cette humiliation toute leur vie. Ma mère en a gardé un mauvais souvenir, et ses sœurs aussi. Le breton c'était vraiment la langue à proscrire. C'était une langue de ploucs.

Du coup ils n'ont pas voulu le transmettre à leurs enfants. Ma mère pensait qu'il était nécessaire de parler français, elle ne voulait pas nous parler en breton, car elle voulait nous éviter l'humiliation qu'ils avaient subie. Et pourtant ils avaient du mal en français. Ils étaient très complexés, ce qui fait que quand je suis allée à Quimperlé en pension, par exemple, elle m'écrivait mais elle ne voulait pas que je montre ses lettres car elle pensait qu'elle écrivait très mal.

Et quand mon frère revenait à la maison après avoir été chez le grand-père à Scaër, il parlait breton, mais ma mère se mettait en colère et lui interdisait de le parler à la maison. Elle lui disait : "tu vas te faire gronder à l'école". Alors que ce n'était même plus le cas puisque le breton s'était un peu perdu entre temps, et donc on ne punissait plus les élèves quand ils le parlaient.

Du côté de mon mari, par contre, ils ne sont pas du tout complexés à cause du breton car ils n'ont pas eu cette obligation de parler français à l'école. »³

Ces situations diglossiques à l'école, au sein des familles, et même plus tard dans le monde du travail, ont à n'en pas douter généré des souffrances, comme le rappelle l'historien Louis Élégoët :

« Les gouvernants, préfets et inspecteurs d'académie centralisateurs, qui persécutèrent les bretonnants, ne surent pas quelle somme d'amertume, de rancœurs, de peines, de

¹ Valentin Le Louarne, né en 1931, Glomel (CdA), video Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

² Lomig Donniou, né en 1904, enregistrement Joël Montfort en 1976, déposé à Dastum. Traduit du breton.

³ Bernadette Guillou, née en 1944, à propos de ses parents Pierre Penarun et Marie Jaouen, nés en 1903 et 1905. Questionnaire Rozenn Milin.

désarrois, de mépris de soi et des siens, ils engendrèrent chez ceux qui étaient coupables de s'exprimer dans leur langue maternelle. »¹

4.1.2.2.2. Le français de l'école s'impose à la maison

Dans *L'école républicaine et les petites patries*, Jean-François Chanut écrit que « croire que l'interdit scolaire ait suffi à assurer la disparition des patois revient à lui attribuer un pouvoir dont plus d'un maître a regretté de ne pas disposer »². Il est certain que d'autres facteurs, que nous avons détaillés plus haut, ont constitué une base sur laquelle l'école a pu s'appuyer pour imposer le français. Il ne faudrait cependant pas minimiser le rôle des instituteurs, dont plusieurs témoins mentionnent qu'ils ne limitaient pas toujours leur rôle de propagateur du français à l'enceinte de leurs établissements. Ils pouvaient en effet se rendre jusqu'aux domiciles des parents afin de les convaincre de changer également la langue du foyer, à une époque où ils bénéficiaient encore d'une position prestigieuse :

« Quand le maître d'école venait à la maison, c'était un honneur pour la famille, si elle était d'accord avec lui ; le maître parle en français ; il est en habit ; c'était quelqu'un. »³

Ils tentaient alors de persuader les parents de toujours s'exprimer en français, pour le bien de leur progéniture. Une institutrice des Côtes d'Armor née en 1939 rapporte ainsi :

« Les instituteurs fréquentaient assidument notre maison et conseillaient fortement à mes parents de n'utiliser avec leurs enfants que le français. L'usage du breton ne pouvant être que nuisible pour le bon apprentissage du français. »⁴

L'autorité du maître apparaît encore dans cet échange entre Marguerite Delen, de Poullaouen, dans le centre-Finistère, et l'enquêteur Kristian Ar Braz, qui lui demande avec insistance pourquoi elle n'a pas transmis le breton à ses enfants. Elle peine à trouver une réponse mais finit par faire le lien avec l'école :

« Ben, aux enfants on parlait toujours en français. (...) Mon Dieu, ben, c'était comme ça, on faisait comme ça, on ne... Mais quand j'allais quelque part, je parlais toujours breton. Si je pouvais... où que ce soit, je parlais toujours breton, si celui qui était avec moi savait le breton. Mais à la maison, non, on ne le faisait pas. Parce qu'on nous disait de, à l'école on nous disait "pas de breton". »⁵

Quant à LT, né en 1934, il établit aussi que le français est devenu petit à petit la langue de la famille « par obligation, puisque l'école nous interdisait de parler breton »⁶.

De nombreux témoignages montrent par ailleurs que les enfants, dès lors qu'ils avaient dû s'accoutumer à utiliser le français à l'école, le ramenaient de fil en aiguille dans leurs foyers. Les jeunes frères et sœurs apprenaient ainsi des plus âgés, et les parents faisaient de leur mieux pour les accompagner dans leurs devoirs, changeant eux-mêmes progressivement de

¹ Louis Élégoët, *Saint-Meen, Vie et déclin d'une civilisation paroissiale dans le Bas-Léon*, Anthropos, Paris, 1981, p. 368.

² Jean-François Chanut, *L'école républicaine et les petites patries*, Aubier, Paris, 1996, p. 204.

³ Agriculteur de Plovan né en 1921, scolarisé dans le sud-Finistère (Plovan ?). Témoignage recueilli par Régine Rocuet, in Fañch Élégoët, *Les paysans parlent*, Tud Ha Bro n°2, Plouguerneu, 1979.

⁴ Mme K., née en 1939, Plounevez-Moedec (CdA), questionnaire Klaoda An Du.

⁵ Marguerite Delen, née en 1914, Poullaouen (SF), vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

⁶ LT, né en 1934, enregistrement CRBC.

langue. Parfois même, dans les générations les plus anciennes, les enfants enseignaient le français à leurs ascendants, comme le décrit Berthe Jaouen :

« [Le français] est venu à travers les enfants. Mes parents ont appris le français, ont fini par apprendre un peu de français, quand les enfants, entre eux, sont devenus grands, en grandissant, car mon père arrivait à comprendre ce qu'on lisait quand on apprenait nos leçons. Et le français est venu comme ça. Le père, et la mère, ont appris par les enfants. Parce que les enfants avaient commencé à bavarder un peu en français en rentrant à la maison. »¹

Une informatrice du Morbihan, née en 1927, relate quant à elle que sa sœur, plus âgée de six ans, avait été scolarisée la première et « c'était elle qui nous apprenait le français quand elle revenait de l'école. »². Une autre, également du Morbihan, mentionne une situation similaire : « ma mère ne m'a jamais parlé français. Elle a appris avec nous »³. Toujours dans l'entre-deux guerres, SR décrit une mère faisant de son mieux pour aider ses enfants :

« On ne parlait que le breton au début de tout. Après, petit à petit... à la maison nous on a commencé à parler en français, maman parlait un peu en français quand même pour nous habituer un petit peu. »⁴

FP rapporte de même que la langue de la famille était le breton, mais que les frères et sœurs s'exprimant de plus en plus en français, les parents ont dû s'y mettre également :

« Quand on nous donnait un peu de devoirs à faire à la maison, c'était en français donc les parents étaient obligés de causer en français aussi. »⁵

Et une informatrice du centre-Bretagne retrace la façon dont le français s'est peu à peu imposé :

« A partir du moment où c'est le français qui a dominé, à partir de l'école, forcément on jouait en français et on faisait toutes les petites activités en français. Et là c'est le français qui a pris le dessus tout de suite. »⁶

A l'étape suivante, quand tous les membres de la famille étaient en mesure de parler français, les enfants pouvaient même contraindre leurs parents à changer totalement la langue du foyer, comme le raconte RH, né en 1939, à propos de ses voisins :

« il y avait cinq filles, les quatre premières filles, leur langue maternelle a été le breton, parce que tout le monde parlait breton dans la maison, et lorsque la cinquième fille est née, beaucoup plus jeune que les autres, les sœurs aînées ont dit tout de suite : plus de breton à la maison, ce sera le français. »⁷

De fait, quand la question est posée de savoir comment le changement de langue est intervenu au sein des foyers, la majorité des brittophones déclarent que ce sont bien les enfants, et non les adultes qui en ont été les instigateurs. Une informatrice du nord-Finistère répond ainsi avec conviction :

¹ Berthe Jaouen, née en 1920, Loctudy (SF), transcription d'enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

² HLR, née en 1927, enregistrement CRBC.

³ EA, née vers 1935, enregistrement CRBC.

⁴ SR, née en 1929, enregistrement CRBC.

⁵ FP, né en 1931, enregistrement CRBC.

⁶ MCT, née en 1939, enregistrement CRBC.

⁷ RH, né en 1939, enregistrement CRBC.

« Oh les enfants ! Oh oui. On a obligé les parents à parler français. »¹

Certains allaient même jusqu'à appliquer la méthode du « symbole » chez eux, au détriment des frères et sœurs plus jeunes ou des parents :

« A la maison, je me souviens, ma pauvre mère ne savait pas beaucoup de français, et on lui donnait le symbole quand elle parlait breton. (...) Pendant les vacances on donnait le symbole à la maison. Une habitude prise à l'école, quoi. Oui oui. On parlait français à la maison. »²

L'école a donc bien été déterminante, non seulement en ce qu'elle a imposé la langue française aux enfants, mais en parvenant également à la faire pénétrer au sein même des familles, et à contribuer à leur basculement linguistique complet.

4.1.2.3. L'école, clef de voute de la substitution linguistique

Rémi Rouquette³, reprenant la chronologie des lois et décisions politiques des siècles passés, montre que jusqu'à la Troisième République, il n'y a pas eu véritablement de mesures à l'encontre des langues régionales. Celles-ci n'ont en effet pas été combattues durant la monarchie, et s'il y a bien eu ensuite une volonté politique de les faire disparaître à partir de la période de la Terreur sous la Révolution, cette volonté n'a pas été suivie d'effets. Ainsi, à la toute fin du XIX^e siècle, comme nous l'avons établi dans la partie historique de cette thèse, la majeure partie de la population de Basse-Bretagne, en dehors des villes, parlait encore breton. L'instruction obligatoire apparaît alors et commence à produire ses effets à partir du moment où elle est réellement mise en œuvre partout, au début du XX^e siècle. De fait, on voit alors la langue bretonne commencer à refluer : plus la scolarisation progresse et s'installe, plus le breton recule.

Finalement, le cadre de la substitution linguistique en Bretagne est bien celui évoqué précédemment : les voies de communication, les interactions avec l'extérieur, le déclassement des paysans, la relégation du breton, etc. Dans ce contexte, l'école apparaît comme l'outil, le bras armé de la propagation du français au sein des classes populaires qui sont demeurées fidèles à leur langue jusqu'au début du XX^e siècle. Et cet outil a été si punitif, si humiliant, si chargé de violence physique et symbolique, qu'il a largement contribué à mettre un coup d'arrêt à la transmission de la langue d'une génération à l'autre.

La responsabilité de l'école se place en réalité sur plusieurs plans : tout d'abord, de façon évidente, le français est arrivé par les enfants, et ceux-ci n'auraient pu maîtriser une nouvelle langue et l'adopter totalement si elle ne leur avait pas été enseignée pendant des années en tant que matière obligatoire. Ensuite, nous avons vu à quel point certains instituteurs ont discrédité la langue bretonne de multiples manières, la rendant responsable des difficultés auxquelles les enfants étaient confrontés. Par ailleurs, les règlements scolaires avaient beau

¹ JJ, née en 1942, enregistrement CRBC.

² ELG, né en 1934 ou 1935, Bourbriac (CdA). Transcription d'enregistrement Klaoda An Du, traduit du breton.

³ Rémi Rouquette, *Le régime juridique des langues en France* (thèse de doctorat en droit), Université Paris X, 1987, pp. 374-380.

annoncer que les châtiments corporels étaient interdits, il n'en demeure pas moins que, pendant des décennies, beaucoup d'élèves ont subi ce type de sanctions, de même qu'ils ont été victimes de stigmatisation (relégation, délation, humiliations, infériorisation, etc.), pour le simple fait d'avoir parlé dans leur langue maternelle, souvent la seule qu'ils connaissaient. Enfin, l'école aura eu un lourd impact par omission, en ne permettant pas aux petits brittophones d'être alphabétisés dans leur langue maternelle, ce qui revenait à la condamner à moyen terme. J'y reviendrai.

Avant de clore cette section sur la part de la scolarisation dans l'abandon de la langue bretonne par ses locuteurs, nous devons examiner le poids qu'a pu avoir la pratique du « symbole », celui-ci étant sujet à controverse. Il ne saurait être question de faire porter à cette seule méthode la responsabilité de la substitution linguistique, car elle n'était que l'une des composantes du système : c'est bien l'interdit dans sa globalité, avec l'ensemble des éléments qui le constituaient (sanctions diverses, stigmatisation, relégation, etc.) qui a été pensé pour amener les Bretons des classes populaires à changer complètement de langue.

Il est cependant intéressant de remarquer que cette méthode n'est jamais mentionnée dans les textes officiels ni dans les règlements en France. Elle semble ainsi s'être répandue à bas bruit, de région en région, et jusque dans les colonies, sans jamais avoir d'existence officielle. Il est probable qu'elle était en grande partie véhiculée par les inspecteurs, comme on a pu le voir en Flandres, et comme on le voit encore dans le rapport de M. Le Quinquis, en charge des circonscriptions de Quimper et Morlaix, en 1863 :

« Aux moyens proposés pour les enfants, on pourrait ajouter la remise déjà pratiquée sur mon invitation dans plusieurs écoles de jetons, qui, donnés à un certain nombre d'élèves seraient passés par ceux-ci aux enfants parlant breton pendant les récréations, dans les chemins ou dans les villages, et repassés par ces derniers aux premiers trouvés en faute, afin d'éviter la punition réservée à la fin de chaque journée aux détenteurs des jetons. »¹

La méthode n'était donc pas clandestine, puisque ces inspecteurs du primaire, véritables *missi dominici* de l'idéologie de la langue unique, en faisaient l'apologie et recommandaient aux instituteurs de l'adopter. Irénée Carré s'y était pourtant déclaré opposé, mais il est probable que, sur le terrain, les instituteurs se débrouillaient avec les outils qui leur étaient fournis, et si ceux qui les encadraient louaient les vertus du « symbole », les uns et les autres devaient se sentir autorisés à y avoir recours.

Quoi qu'il en soit, les faits auront donné raison à M. Le Quinquis, qui ponctuait ainsi son rapport à l'inspecteur d'académie de Quimper :

« L'établissement des écoles, le perfectionnement des voies de communication, le contact de plus en plus fréquent avec les populations des villes auxquelles leurs relations

¹ Archives départementales de Quimper, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938), courrier de l'inspecteur du primaire à l'inspecteur d'académie de Quimper, 31 octobre 1863.

avec des étrangers ont peu à peu fait perdre l'habitude de parler constamment breton, ont influé et influent encore d'une manière heureuse sur les campagnes. »¹

Quelques décennies plus tard, l'instruction obligatoire était devenue une réalité, et le français commençait véritablement à se répandre dans toutes les couches de la société, comme l'indiquent la majorité des témoignages collectés. Citons par exemple cet ancien agriculteur, né en 1932, qui se souvient que « toutes les personnes d'un certain âge préféraient toujours parler breton, jusqu'à une certaine date de l'histoire », mais que « petit à petit c'est le français qui a toujours dominé » parce qu' « on n'apprenait plus que le français à l'école »². Un autre informateur du même âge, JK, du sud-Finistère, fait le même constat : « le breton a reculé au fur et à mesure que la scolarité a avancé »

Pierre Abéguilé, né en 1922 à La Martyre, dans le Finistère, affirme également que dans son village de La Martyre, « on a fait la guerre au breton comme ailleurs », et « si on n'avait pas empêché les jeunes de l'époque de parler breton dans la cour de récréation, ils auraient continué à parler plus de breton que de français »³. Jean Hourmant conclut : « Les écoles ont tué le breton aussi. »⁴

4.1.3. La position de l'Église

La grande place que tient l'enseignement confessionnel en Bretagne a déjà évoquée dans la deuxième partie de cette thèse. Nous avons également observé que le « symbole », et plus largement les sanctions infligées aux enfants qui parlaient breton à l'école, étaient tout aussi pratiqués dans les établissements catholiques que dans les établissements laïcs. Certains éléments donnent pourtant à penser que le clergé était favorable à la langue bretonne, comme, par exemple, l'ordre donné au corps enseignant catholique par les évêques de Basse-Bretagne, dans l'entre-deux guerres, de l'insérer au sein des programmes scolaires. Il nous reste donc à explorer plus avant cette question, pour tenter de comprendre quelle a été exactement le positionnement de l'Église.

4.1.3.1. Une proximité ancienne de l'Église avec la langue bretonne

A l'époque révolutionnaire, la hargne contre la langue bretonne s'expliquait en grande partie, précisément, par les liens serrés existant entre les classes populaires et le clergé, qui représentait un obstacle à la propagation des nouvelles idées. On se souvient du rapport de Bertrand Barère, rapporteur du Comité de salut public, qui ne ménageait pas les Bretons. Voici en quels termes il décrivait leurs rapports avec l'Église :

« Les habitants des campagnes n'entendent que le bas-breton; c'est avec cet instrument barbare de leurs pensées superstitieuses que les prêtres et les intrigants les tiennent sous leur empire, dirigent leurs consciences et empêchent les citoyens de

¹ Rapport de l'inspecteur du primaire des circonscriptions de Quimper et Morlaix à l'inspecteur d'académie de Quimper. 31 octobre 1863, Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938).

² MK, né en 1932, enregistrement CRBC.

³ Pierre Abéguilé, né en 1922, La martyre (F), enregistrement Mikael Madeg.

⁴ Jean Hourmant, né en 1927, Plounevez-du-Faou (SF), questionnaire Rozenn Milin.

connaître les lois et d'aimer la République. Vos travaux leur sont inconnus, vos efforts pour leur affranchissement sont ignorés. L'éducation publique ne peut s'y établir, la régénération nationale y est impossible. C'est un fédéralisme indestructible que celui qui est fondé sur le défaut de communication des pensées.

(...)

Les conséquences de cet idiome, trop longtemps perpétué et trop généralement parlé dans les cinq départements de l'Ouest, sont si sensibles que les paysans (au rapport de gens qui y ont été envoyés) confondent le mot loi et celui de religion, à un tel point que, lorsque les fonctionnaires publics leur parlent des lois de la République et des décrets de la Convention, ils s'écrient dans leur langage vulgaire : Est-ce qu'on veut nous faire sans cesse changer de religion ?

Quel machiavélisme dans les prêtres d'avoir fait confondre la loi et la religion dans la pensée de ces bons habitants des campagnes ! Jugez, par ce trait particulier, s'il est instant de s'occuper de cet objet. Vous avez ôté à ces fanatiques égarés les saints par le calendrier de la République ; ôtez-leur l'empire des prêtres par l'enseignement de la langue française. »

On trouve ensuite au XIX^e siècle nombre de déclarations faisant allusion à ce « défaut » de la population de la péninsule, comme celle du journaliste anticlérical François Génin, qui estimait que « le clergé met le plus grand soin à maintenir l'usage du bas-breton comme une barrière insurmontable à l'invasion des idées révolutionnaires »¹. Irénée Carré s'exprime également à ce sujet, affirmant que « la vérité est que la pratique exclusive du breton est un des éléments de cette influence toute puissante que le clergé exerce dans les campagnes »². Mais c'est au début du XX^e siècle que la situation atteint son paroxysme lorsque, en 1902, le Président du Conseil, Émile Combes, prend plusieurs mesures, dont la fermeture de nombreuses congrégations religieuses et la cessation du paiement de certaines d'enseignants membres du clergé, au motif qu'ils pratiquent le breton à l'Église et au catéchisme. S'ensuivront pendant quelques années toutes sortes de troubles, dont des émeutes et une situation insurrectionnelle dans certaines paroisses, qui laisseront des traces durables. Le quotidien satyrique *La Lanterne*, farouchement anti-clérical et anti-breton, se repait de l'affaire pendant plusieurs mois³. Le 10 octobre 1902, par exemple, il s'en prend aux « ratichons », terme péjoratif pour désigner les prêtres, et établit bien le lien entre langue et religion :

« Quoi que décident les ratichons, ces scandaleux sermons doivent cesser ; les ensoutanés qui ne voudront pas être cassés aux gages se résigneront à parler la langue française à des paroissiens qui, bien que cagots bretons, sont pourtant citoyens français ».

Deux semaines plus tard, le 25 octobre 1902, le journal récidive en qualifiant cette fois la langue bretonne de « patois » et d'« idiome barbare » :

¹ François Génin, *Ou l'Église ou l'État*, Chamerot, Paris, 1847, p. 55.

² Irénée Carré, *La Basse-Bretagne. Ses habitants, ses mœurs, ses usages, ses écoles*, in *Annuaire de l'enseignement primaire*, Paris, Armand Colin, 1891, p. 498.

³ Tous les numéros de *La Lanterne* sont consultables sur Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb328051026/date1902>

« il est nécessaire d'empêcher les raticjons de déblatérer en patois. (...) Les prêches en patois, la langue nationale proscrite et remplacée par un idiome barbare, tels sont les moyens employés jusqu'ici pour entretenir dans les têtes bretonnes la superstition religieuse et en chasser les idées de Liberté. »

Puis, le 31 du même mois, le journal fustige les maires qui protestent contre la circulaire leur enjoignant de certifier que l'instruction religieuse est bien donnée en français et non en breton dans leurs paroisses :

« Les onze maires cléricaux ne masquent pas les véritables causes de ce singulier pétitionnement. Ils voient dans la mesure ministérielle une atteinte à leur droit d'être fanatisés en patois breton. Ils supposent que leurs enfants ne seront pas suffisamment abrutis en français, ils tiennent à n'entendre que l'imbécillité cléricale et à croupir dans l'ignorance qui fait la joie des ensoutanés qui les exploitent. »

Et l'auteur de l'article fait part de sa grande surprise quand il découvre qu'une partie de la population parle encore sa langue plutôt que celle imposée par la République :

« Il est inouï que l'on doive au vingtième siècle prescrire l'emploi de la langue française sur le territoire français. »

Le 12 novembre 1902, le ton se fait plus exalté encore, l'auteur de l'article intitulé « La poigne » réclamant l'intervention du préfet et des forces de l'ordre pour mater les récalcitrants, y compris par « les poings des gendarmes » :

« La Bretagne cléricale prétend se mettre au-dessus des lois et braver la France républicaine. (...)

Existe-t-il dans l'administration un préfet à poigne, capable de mater des brutes fanatisées par les prêtres ? Existe-t-il dans la magistrature quelques hommes résolus, républicains sûrs, capables d'assumer la tâche d'appliquer avec sévérité les lois républicaines ? Le gouvernement a-t-il à sa disposition quelques commissaires de police courageux ? (...) Si rares que soient les préfets, les magistrats, les fonctionnaires républicains, il doit s'en trouver assez pour entreprendre la colonisation de la Bretagne. (...) La révolte a assez duré. Il y va de l'honneur et de la sécurité de la République. Les cléricaux bretons nous provoquent. Tapons dessus, de toute la rigueur des lois, de tous les poings des gendarmes. Les Bretons n'ont rien compris à la grandeur des idées républicaines ; qu'on leur fasse voir à leurs dépens que la République est du moins assez forte pour se faire respecter ! »

C'est encore la langue bretonne que le journal attaque le 8 janvier 1903, quand des membres du conseil général des Côtes-du-Nord demandent le rétablissement de l'enseignement du catéchisme en breton :

« Ainsi non seulement les calotins de Bretagne se refusent obstinément à reconnaître que nous sommes en République, mais ils affectent encore de croire qu'ils doivent se différencier du reste des Français et protestent contre l'emploi de la langue nationale. »

Et l'on se demande si l'objet de l'ire du rédacteur est la religion ou la langue, tant les deux éléments semblent indissociables :

« Quant au catéchisme, dont l'inutilité est d'ailleurs manifeste, il devient dangereux s'il est en même temps un cours de patois car il ne peut que contribuer à l'abrutissement de milliers de gens que les ensoutanés exploitent odieusement. »

La conclusion est sans appel :

« S'il faut des mesures énergiques, qu'on les emploie sans hésiter. La comédie a assez duré. »

En 1919, dans un article publié au sein du quotidien *Le Pays*, en réponse à la demande de certains députés qu'une place soit faite à la langue bretonne dans les écoles, le journaliste Adolphe Tabarant fustige vertement

« l'enseignement en breton, c'est-à-dire l'emmurement de l'enfant dans ce domaine celtique dont les beautés sont émouvantes, mais où se tient à l'affût le plus hideux cléricisme qui ait jamais été vomi par l'enfer. L'enseignement en breton, alors que dans toute la Bretagne bretonnante le dialecte régional est le véhicule des idées de réaction, le truchement d'une propagande qui non seulement s'exerce contre la République, mais va jusqu'à l'expression même du séparatisme, en haine de l'esprit laïque de la France moderne. »¹

Cette proximité entre un clergé brittophone et, en règle générale, opposé aux idées de la Révolution, restera longtemps comme une tâche qui rendra la langue suspecte aux yeux des représentants d'une bonne partie de la gauche. Quant aux Bretons, pour peu qu'ils soient nés en pays « rouge », ils se retrouvent parfois tiraillés entre leur affection pour leur langue, d'une part, et une laïcité présentée comme exclusivement de langue française, d'autre part, comme le mentionne cette informatrice du sud-Finistère :

« Mes parents étaient d'une génération qui voyait le français comme une promotion et quelque chose pour ne pas rester arriérés. Surtout il y avait une sorte de guerre entre les "Rouges" et les "Blancs" à l'époque, les curés et les laïques, et mon père était très laïc. Ce n'est pas facile à dire. Leur cœur était attaché au breton mais ils avaient appris le français et c'était une chose importante de parler français. »².

4.1.3.2. Pragmatisme ou attachement réel ?

Mais ces frères et ces prêtres qui officiaient en breton partout dans les campagnes étaient-ils réellement attachés à la langue de leurs ouailles, qui était aussi la leur ? Nous avons vu que souvent le clergé se déclarait favorable à l'usage des langues locales dans diverses colonies, au sein de l'empire français comme au sein de l'empire anglais, le cardinal Lavignerie allant jusqu'à recommander aux missionnaires d'Afrique du Nord de ne parler que kabyle ou arabe, y compris entre eux. L'on pourrait donc supposer qu'il s'agit là d'une position purement pragmatique, visant à mieux toucher ceux à qui ils espéraient enseigner la foi dans le Christ. Mais en était-il de même en métropole ? Il est bien entendu impossible de trancher aujourd'hui cette question, tant les situations et les visions des prêtres sur ce sujet pouvaient varier. Nous devons donc nous abstenir de toute généralisation, mais nous pouvons néanmoins tenter de faire ressortir certains éléments.

¹ Adolphe Tabarant, in *Le Pays*, reproduit in *Revue de l'enseignement primaire*, 1919, n°4, p. 20. Cité par Jean-François Chanut, , *L'école républicaine et les petites patries*, Aubier, Paris, 1996, p. 211.

² EB, née en 1948 (SF), enregistrement CRBC.

4.1.3.2.1. Une situation paradoxale

Revenons à la première partie du XIX^e siècle, à une époque où la majorité de la population établie sur le territoire français parlait une autre langue que celle de la République. Il ressort de la synthèse élaborée par Paul Lorain de l'enquête commandée par Guizot en 1863 que l'instruction religieuse et les prêches se font souvent en langue régionale : dans l'arrondissement de Thionville, en Moselle, « les curés ne prêchent, ne font le catéchisme qu'en allemand, et la plupart, au nom de la Religion, repoussent le français de toute leur influence » ; dans l'arrondissement de Pau, en Basses-Pyrénées, « une coutume invétérée chez beaucoup de maîtres est celle de faire réciter le catéchisme en patois, bien qu'il soit écrit en français », et dans l'arrondissement de Figeac, dans le Lot, l'inspecteur a recommandé « de faire réciter le catéchisme en français et non plus exclusivement en patois, comme ils le font presque tous »¹.

En Bretagne également, et pendant encore une partie du XX^e siècle, l'instruction religieuse et les sermons à l'église sont donnés en breton, malgré la crise de 1902-1905. Il serait fastidieux de reproduire ici tous les témoignages à ce sujet, mais nous en reprendrons simplement un ou deux, qui mettent en exergue l'incompréhension des enfants que l'on empêchait par ailleurs de parler leur langue dans l'enceinte de l'école. Ainsi, PS, né en 1926 dans le sud-Finistère, se souvient :

« Quand on allait à l'école au bourg, on n'avait pas le droit de lâcher un mot de breton. A l'école on n'avait pas le droit de parler breton et on était punis, mais à l'église tout était en breton, le prêtre, le curé, tous parlaient breton. Le sermon était tout en breton. L'école était à deux pas de l'église, à l'église on ne parlait que breton, mais à l'école on n'avait pas le droit ! »

De même le catéchisme était en breton, comme le précise son épouse, et « c'est pour ça qu'on sait écrire un petit peu le breton ». Elle précise cependant que là aussi on distinguait les enfants du bourg et ceux de la campagne, et ce faisant présente le français comme bien plus désirable, montrant à quel point elle a intégré l'infériorisation de sa propre langue :

« Ceux qui étaient bien vus avaient le droit au français. C'est pas étonnant que les gens se sont détournés de l'église parce que, ils faisaient une sélection, hein ! Pourquoi les autres avaient le droit au français, et souvent ceux de la campagne avaient pas le droit, que le breton. »²

Cette ségrégation entre enfants du bourg et enfants de riches paysans, d'un côté, et enfants de paysans plus modestes de l'autre, est souvent mentionnée à propos du catéchisme, sans qu'elle ne donne lieu à une quelconque amertume, cependant. On y voit le côté pragmatique des prêtres, pour qui le plus important était d'être efficace : aux enfants du bourg, plus à l'aide en français, l'instruction religieuse était donnée en français, et à l'inverse, aux enfants de la campagne elle était transmise en breton, la langue qu'ils maîtrisaient le mieux.

¹ Paul Lorain, *Tableau de l'instruction primaire en France*, Paris, Hachette, 1837, ch. II, 5^o, *Des patois*, § 135, 129, 132.

² PS et MTS, nés en 1926 et 1930 (SF), enregistrement CRBC.

Plus incompréhensible encore, sans doute, était l'interdiction de la langue maternelle dans la cour, qui donnait éventuellement lieu au port du « symbole » et à des punitions, alors qu'elle pouvait être dans le même temps enseignée en classe. L'on se souvient de l'évêque Mgr Duparc ordonnant, dans les années 1930, que soient donnés des cours de langue, d'histoire et de géographie bretonnes dans toutes les écoles confessionnelles du Finistère. Il était bientôt suivi de ses homologues des Côtes-du-Nord et du Morbihan, et même si ces directives ne furent pas partout suivies d'effet, il n'en demeure pas moins que certains frères ont bien appliqué les consignes et enseigné le breton. De fait, on trouve parmi la génération scolarisée dans l'entre-deux guerres plusieurs informateurs capables de lire, et parfois d'écrire, leur langue.

Comment comprendre, alors, qu'à peine sorti d'un cours où l'on a appris la syntaxe, les conjugaisons ou les mutations en breton, on puisse être puni pour avoir parlé cette même langue en récréation ? Hervé Cozian, né en 1913, relève l'absurdité du système au collège de Lesneven, dans le nord-Finistère, où le breton était interdit dans la cour alors qu'il était enseigné en classe à raison d'une ou deux heures par semaine¹. Louis Cochard, né en 1920, et également scolarisé à Lesneven, chez les frères, rapporte aussi qu'il était interdit de parler breton en règle générale, mais que dans les classes supérieures ils avaient des devoirs en breton². JK, né en 1932, pointe la même contradiction à Plogonnec dans le sud-Finistère³. MR, quant à elle, est née en 1931 et a connu l'école publique de Scrignac, où le breton était strictement interdit, puis l'école des sœurs de la même commune, où l'abbé Perrot les poussait à le parler⁴ ! Mentionnons aussi Jean-Louis Lallouët, dont l'un des maîtres à Pleyben, dans le sud-Finistère, était le frère Visant Seité, connu comme excellent brittophone et auteur de méthodes d'apprentissage du breton : malgré son attachement certain pour sa langue maternelle, et bien qu'il l'enseignât à ses élèves, il ne manquait pas, comme les autres, de leur distribuer la vache et les punitions dès le cours terminé⁵ ! Au rang des incohérences on citera aussi Mic Kervella, né en 1926 à Plougastel, qui se remémore avoir écopé d'une punition pour avoir parlé breton, en l'occurrence des pages de catéchisme à recopier... en breton⁶ !

4.1.3.2.2. Un réel attachement à la langue

L'on pourrait être tenté d'avancer que le clergé breton était favorable à l'usage de la langue par pur intérêt, d'une part parce que les hommes d'Église voulaient être bien compris de leurs ouailles, et d'autre part parce qu'ils maintenaient ainsi le peuple des campagnes sous leur emprise, comme l'affirmaient les anticléricaux. Cela pourrait en effet expliquer les prêches et l'instruction religieuse en breton, mais sans doute pas l'enseignement de la langue, qui n'était pas une nécessité pour soumettre les fidèles. La question se pose donc, de savoir s'il s'agissait d'un réel engagement ou simplement d'opportunisme et de pragmatisme. Les curés étaient-ils uniquement préoccupés du pouvoir que la maîtrise de la langue leur assurait, ou étaient-ils sincèrement attachés à son maintien ?

¹ Hervé Cozian, né en 1913 (NF), questionnaire Gérard Prémel.

² Louis Cochard, né en 1920 (NF), enregistrement Mikael Madeg.

³ JK, né en 1932 (SF), questionnaire CRBC.

⁴ MR, née en 1931, Scrignac (SF), enregistrement Gurvan Lozac'h.

⁵ Jean-Louis Lallouët, né en 1920 à Pleyben (SF), vidéo Kristian Ar Braz.

⁶ Mic Kervella, né en 1926, Plougastel (SF), vidéo Kristian Ar Braz.

Yves Le Gallo s'est demandé si, lorsque le clergé s'était révolté contre les mesures prises par Combes en 1902, il prenait réellement fait et cause pour la langue, et l'historien répond clairement par la négative :

« aucun prêtre frappé de suspension de traitement – non plus que l'épiscopat – ne s'éleva contre la violence faite à la langue d'un peuple : la protestation concernait la seule violence faite à l'Église »¹.

Il est vrai, après tout, que l'adage « *feiz ha Breiz* » (« foi et Bretagne ») place bien la foi en premier lieu. Si l'on considère par ailleurs la période où les évêques tentaient de contraindre les frères et les sœurs à enseigner également le breton, force est de constater qu'ils n'ont pas tous suivi cet ordre, les religieuses sans doute moins encore, tant étaient rares celles qui accordaient une quelconque importance à la langue familiale des enfants dont elles s'occupaient, cette langue fut-elle aussi la leur.

L'Église venait donc en premier lieu, d'autant plus qu'elle procurait des avantages substantiels à des curés qui accédaient, par leur sacerdoce, à une vie plus confortable que celle de la majorité de la population. Cela étant posé, il ne faut pas exclure, par ailleurs, un réel attachement au breton, de la part de nombre d'entre eux. Certains ont en effet pris position pour la langue de façon très frontale, allant parfois jusqu'à se mettre en délicatesse avec leur hiérarchie ; d'autres ont rédigé des dictionnaires, des grammaires et différents types de livres d'étude ; d'autres encore étaient connus pour leur volontarisme dans l'enseignement du breton au sein des collèges où ils officiaient. Plusieurs témoins, dans les différentes collectes que j'ai rassemblées, évoquent ces curés que l'on pourrait qualifier de militants, tant ils paraissaient engagés dans la défense de leur langue. Noël Cabon, par exemple, né en 1924 et scolarisé à Ploudalmézeau, dans le nord-Finistère, se souvient d'un frère qui animait un groupe de théâtre en breton, ce qui lui valut d'être plus tard inquiété pour indépendantisme². Ifig Jacob évoque quant à lui le frère Visant Seité qui, lorsque la guerre est arrivée et que les autorités éducatives françaises ne se préoccupaient plus d'interdire le breton, avait emmené les enfants à la mer pour y jeter le « symbole » maudit³. D'autres informateurs expliquent que ces curés étaient bien obligés de punir ceux qui parlaient breton à l'école, puisque c'était la loi, mais que ces punitions n'étaient jamais sévères⁴.

Il est vrai que le breton était aussi la langue maternelle de la majorité de ces hommes d'Église, issus pour la plupart de familles paysannes, et pour lesquels le seul moyen de faire des études avait été de prendre la soutane. Ils avaient donc appris le breton « sur les genoux de leur mère », selon l'expression bretonne consacrée⁵, et l'on peut supposer que, ayant, de surcroît, appris à lire et à l'écrire au séminaire, pour les besoins de leur sacerdoce, ils le tenaient en estime et même en affection. C'est ainsi que, parallèlement à l'utilité du breton pour préserver la mainmise de l'Église sur les fidèles,

¹ Yves Le Gallo, « La Bretagne bretonnante. Basse-Bretagne et Bas-Bretons (1879-1918) », in Jean Balcou, Yves Le Gallo (dir.), *Histoire littéraire et culturelle de la Bretagne. L'invasion profane. De la Troisième à la Cinquième République*, Champion/Slatkine, Paris, Genève, 1987, p. 20.

² Noël Cabon, né en 1924 (NF), enregistrement Vonig Fraval et David Derrien déposé à Dastum.

³ Ifig Jacob, né en 1925 (NF), vidéo Kristian Ar Braz.

⁴ Joseph Derrien, né en 1938 (NF), questionnaire Rozenn Milin.

⁵ « *Desket war barlenn o mamm.* »

« ce clergé apporte une contribution essentielle à la promotion de la langue populaire, et en particulier à la constitution d'une littérature écrite. (...) Il a incontestablement contribué à freiner le recul du breton. »¹

4.1.3.3. La position ambiguë de l'Église

Si les curés étaient plutôt favorables à la langue bretonne, on peut se demander légitimement pourquoi ils ont appliqué avec tant de sévérité les sanctions à l'encontre des enfants qui la parlaient à l'école. Cette ambivalence peut à mon sens s'expliquer par deux facteurs.

4.1.3.3.1. Les craintes générées par la crise de 1902-1905

Les débuts de la Troisième République auront été marqués par les lois sur l'instruction obligatoire et gratuite, mais aussi par un raidissement des relations entre l'État et le clergé, qui se traduit par des conflits récurrents, dont certains vont jusqu'au Conseil d'État².

Ainsi, dès 1880, les jésuites sont bannis de France et les autres congrégations doivent désormais obtenir une autorisation d'existence légale sous peine de subir le même sort³.

Sur le plan de l'éducation, différentes lois et mesures chassent progressivement le clergé des écoles, à commencer par la loi Goblet de 1886, qui interdit désormais aux religieux d'enseigner dans les établissements publics. Viennent ensuite les mesures prises par Émile Combes entre 1902 et 1904, qui provoquent un véritable séisme en Basse-Bretagne : dans un premier temps, l'expulsion des congrégations non autorisées aboutit à la fermeture de plusieurs dizaines d'écoles confessionnelles, faisant grand bruit et mobilisant la population dans certaines paroisses du Finistère ; puis en 1904, la loi de suppression de l'enseignement congréganiste finit d'exclure le clergé du monde de l'éducation. Ceux qui ne choisissent pas l'exil continuent d'enseigner, mais ils doivent se séculariser et leurs établissements deviennent des écoles privées laïques. Et ce n'est finalement qu'en 1940 que les congrégations retrouveront pleinement le chemin des écoles, avec l'abrogation de la loi Combes.

Payés par l'État, et par conséquent soumis aux changements de gouvernements, puis expulsés des écoles, les enseignants appartenant à des ordres religieux sont donc soumis à rude épreuve pendant les décennies allant de la guerre de 1870 à celle de 1914-1918. L'on comprend qu'ils aient été marqués par cette suite d'événements qui avait menacé jusqu'à leur existence et que, dès lors, ils aient préféré faire preuve d'obéissance et taire leurs convictions, l'esprit du temps étant à l'anticléricisme. Pour ne pas disparaître, ils devaient montrer qu'ils se soumettaient aux exigences de l'État, et prouver qu'ils pouvaient obtenir des résultats scolaires en phase avec les attentes des autorités. Cela passait certainement par une imposition stricte de la langue française dans les écoles, en cette époque où le nationalisme et la croyance en les vertus de la langue unique n'étaient que peu contestés.

¹ Michel Lagrée, *Religion et Cultures en Bretagne: 1850-1950*, Fayard, Paris, 1992, pp. 253-254.

² Michel Lagrée, *op. cit.*, p. 248.

³ Yvon Le Bras, *La politique anticléricale du ministère Combes* (mémoire de maîtrise), Université de Bretagne Occidentale, Brest, 1985, pp. 10-11.

Se soumettre devait donc permettre de survivre, et cet argument est bel et bien énoncé dans quelques-uns des témoignages que j'ai réunis. Maryvonne Quéméré-Jaouen (1910-2001), par exemple, envisage cette explication à la cruauté des « bonnes sœurs » de Quimper envers les filles de son école qui ne maîtrisaient pas le français :

« Comment de braves bonnes sœurs, elles-mêmes bretonnantes, parent-elles en venir à employer un système aussi odieux, y mettant un zèle dont elles auraient pu se passer ? La réponse est sans doute celle-ci : à cette époque, on n'était pas loin des "lois Combes" par lesquelles le gouvernement avait confisqué tant de séminaires ou écoles religieuses, et les bonnes sœurs ne voulaient pas se faire mal voir par les inspecteurs... Peut-être ! »¹

Le « peut-être » qui clôt ce paragraphe dit bien que cette analyse comporte une part de vérité, mais qu'elle est sans doute insuffisante. D'ailleurs l'auteur de l'article reprend :

« Mais fallait-il pour autant employer des méthodes aussi humiliantes ? Beaucoup d'instituteurs ne le firent pas, et enseignèrent à leurs élèves le français par le breton, comme Yann Sohier ou notre ami Kerlann. Et ils avaient les meilleurs élèves et le plus de succès au certificat d'études ! »

L'interdiction de parler breton était appliquée de manière très sévère également à Milizac dans le nord-Finistère, à l'école des filles Sainte-Victoire, et là encore une témoin, Yvonne Riou, née en 1919, envisage que les religieuses n'avaient peut-être pas le choix.

« Et les sœurs, que pensaient-elles du breton ? Elles regrettaient sans doute de nous l'interdire l'usage de notre langue maternelle. Mais le gouvernement imposait sa loi à toutes les écoles. Les religieuses ne pouvaient rien contre. Elles auraient sûrement aimé que leurs élèves s'expriment dans les deux langues. "Nous serions punies que vous ne sachiez pas assez de français", disaient-elles pour s'excuser. Et nous devions nous débrouiller avec ça, sans nous aider du breton par crainte du "symbole". "C'est le règlement, disaient les sœurs, nous devons le respecter et punir les filles que nous prendrons à parler breton, même en récréation. Dans ce cas nous leur mettrons "le symbole". »²

4.1.3.3.2. La compétition avec l'école laïque

L'autre raison du recours à un interdit linguistique, souvent assorti de punitions parfois sévères, dans les écoles confessionnelles, en dépit de l'éventuel attachement des enseignants pour la langue bretonne, est assurément l'exigence d'obtenir de bons résultats.

On ne décèle pas chez les curés, en effet, de raisons idéologiques à l'imposition du français, comme elles pouvaient exister chez les « hussards noirs de la République ». Étant donné ce qu'ils avaient traversé durant la période anticléricale de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle, ils estimaient seulement qu'il fallait enseigner le français efficacement et faire en sorte que

¹ Maryvonne Quéméré-Jaouen, née en 1910, Quimper (SF), texte publié dans le bulletin de l'association *Foenn-Izella* n° 20.

² Yvonne Riou, née en 1919, in Jean Roparz, *Au pays d'Yvonne, Mémoires d'une paysanne léonarde*, Récits de vie – Payot, Paris, 1991, p. 115.

leurs élèves aient de bons résultats aux examens, afin de tenir aussi éloignée que possible l'éventualité d'une nouvelle remise en cause de leur présence dans les écoles.

Pour cela, selon les croyances de l'époque, il fallait appliquer la méthode dure, jugée plus performante, et cela passait par l'interdit et les sanctions, éventuellement par le « symbole », non pas pour éradiquer la langue bretonne, comme avaient pu le souhaiter les autorités, mais pour mieux apprendre le français. C'est d'ailleurs ce même argument qui est invoqué par ceux qui appliquent encore cette méthode dans les écoles de brousse éloignées des centres urbains au Sénégal.

René Alençon, né en 1930, ne garde d'ailleurs aucun ressentiment vis-à-vis des frères qui lui ont fait classe à Plouarzel, dans le nord-Finistère :

« Je ne reproche pas grand-chose, quand même, à ceux qui faisaient classe car ça, ceux-là devaient, c'était leur travail de nous apprendre à parler français. Si bien que pour nous faire parler français le plus qu'ils pouvaient, ils n'avaient que ça pour nous empêcher de parler breton. Et je n'ai jamais été en colère contre ceux qui nous ont donné ça, car je crois que ce n'est pas par envie de voir le breton disparaître, mais avec l'envie de nous apprendre le français. (...) Ce n'était pas fait pour brimer les gens, ce n'était pas fait pour brimer les enfants. »¹

Il fallait aussi montrer que les écoles confessionnelles étaient meilleures que les écoles laïques, car de bons résultats garantissaient des classes pleines, un argument supplémentaire en faveur de leur maintien. Partout où les deux types d'écoles sont présents, on observe une concurrence acharnée entre les écoles « du diable », c'est-à-dire les écoles laïques, et les écoles « libres », soit les écoles confessionnelles.

Des disputes se produisaient souvent entre les élèves d'un côté et de l'autre, qui ne manquaient pas de se lancer des noms d'oiseaux, alors même que, souvent, rien ne les distinguait, si ce n'est le fait que leurs parents les envoyaient dans des écoles différentes. Ainsi Jeanne Le Bris, née en 1915 à Bourbriac, indique que les enfants qui se moquaient de son français étaient « ceux de l'école religieuse, qui se croyaient supérieurs »², et Marie Le Tuault-Auffret, née en 1914 et scolarisée à l'école publique de Kergrist-Moëlou, précise quant à elle que « la directrice envoyait les élèves avec souvent une demi-heure de retard au catéchisme. »

Au-delà de ces querelles enfantines, l'émulation se traduit souvent par des méthodes dures, chez les « Rouges » comme chez les « Blancs », à cause, toujours, de cette croyance selon laquelle l'inflexibilité donne de meilleurs résultats. Jean-Lallouët, scolarisé à Pleyben en 1927 chez les curés, se rappelle :

« Ah... c'était une bonne école. Les frères à l'époque se donnaient du mal pour... Et puis, il y avait de la concurrence entre les écoles. Ils voulaient toujours qu'il y ait plus de gens à avoir leur certificat que l'école laïque à côté. Ça c'était³... l'école du diable et l'école des curés, c'était la guerre. »⁴

¹ René Alençon, né en 1930, Plouarzel (NF), vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

² Jeanne Le Bris, née en 1915, Bourbriac (CdA), questionnaire Gérard Prémel.

³ Il fait un geste où les deux poings se confrontent comme pour se battre.

⁴ Jean-Louis Lallouët, né en 1920, Pleyben (SF), vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

Plusieurs témoins rapportent d'ailleurs que les curés pratiquaient plus le « symbole » dans leur commune que les laïcs, comme Louis Lagadic, qui a eu « la vache » à l'école des frères de Tréfiagat en pays Bigouden, et non à l'école publique de Plomeur, où il était scolarisé de ses cinq à ses onze ans¹. Jean Compez, né en 1922 à Plobannalec et fréquentant également l'école de Treffiagat, le confirme, c'était « trop sévère autrefois, trop dur dans les écoles privées »². Mais Albert Quénet, né en 1928 à Plomeur, déclare que les instituteurs de l'école laïque n'étaient pas en reste, puisqu'ils pratiquaient également « la vache », et que cela valait d'être gardé en retenue le soir pendant une heure et de recopier des lignes³.

Ces affrontements à fleurets mouchetés se produisent aussi au Sénégal, où religieux et laïques se disputent le terrain de l'éducation, et où les uns comme les autres ont recours à des méthodes sévères dans l'espoir d'obtenir de meilleurs résultats. Les missionnaires implantés en brousse, comme les curés de campagne en Bretagne, enseignent le catéchisme en langues locales pour plus d'efficacité, et peut-être aussi parce qu'ils suivent l'encyclique *Maximum illud* de Benoît XV en 1919, qui, plaçant les hommes de Dieu au-dessus des préoccupations nationalistes, enjoignait chacun d'entre eux de se souvenir « qu'il n'est pas un envoyé de sa patrie, mais du Christ » et qu'ils portent une religion qui « n'est étrangère à aucune nation ».

La position de l'Église est donc ambiguë et fluctuante, tiraillée entre la volonté de conquérir les âmes et l'obligation de se conformer aux autorités laïques qui détiennent le pouvoir. Ainsi l'Église instruit et, ce faisant, tient souvent les populations sous sa coupe, mais elle est elle-même soumise à l'État, qui la finance et l'autorise à enseigner et à se développer à condition qu'elle se plie à ses exigences.

Sur le plan linguistique elle se retrouve partagée entre son souhait de proximité avec ses ouailles, quelles que soient leurs langues, et la nécessité d'appliquer la règle de la langue unique assignée par l'État. Et finalement, en règle générale, de manière très pragmatique, l'Église manœuvre et louvoie pour se maintenir, c'est-à-dire qu'elle finit par se soumettre, tout au moins sur la question de la langue, qui n'est finalement pour elle qu'un sujet annexe. Appliquer cette conclusion à un bas clergé local souvent attaché au breton est sans doute un peu injuste, mais l'on doit bien admettre que, malgré leur affection pour le breton, la majorité des frères et des sœurs se sont montrés bien peu volontaires pour perpétuer leur langue en lui faisant une place dans leur enseignement.

¹ Louis Lagadic, né en 1932, Plomeur et Treffiagat (SF). Transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

² Jean Compez, né en 1922, Tréfiagat (SF). Questionnaire Gérard Prémel.

³ Albert Quénet, né en 1928, Plomeur (SF). Transcription enregistrement Andrev Daniel. Traduit du breton.

4.1.4. Les étapes de l'effondrement de la transmission

La loi sur l'instruction obligatoire date de 1882 et l'on pourrait être tenté d'en déduire que l'affaiblissement de la transmission de la langue aurait dû intervenir dès lors que les enfants désormais scolarisés auraient été eux-mêmes en âge de procréer, c'est-à-dire à partir du tournant du siècle. Pourtant, nous avons vu en première partie de cette thèse que le nombre de locuteurs n'avait à cette période pas commencé à chuter, puisqu'il était encore d'environ 1 125 000 en 1902, et se situait même toujours aux alentours de 1 100 000 en 1952. Ce n'est, en réalité, qu'à partir de ces années d'après-guerre que s'effectue la bascule en faveur du français, en seulement deux ou trois décennies.

Ces chiffres ne manquent pas d'interroger, car ils pourraient inciter à décorrélérer l'école du déclin de la langue. Nous allons donc à présent rechercher les explications à ce qui semble être un paradoxe en nous appuyant, ici encore, sur les témoignages rassemblés. Sur le total des 462 contributions émanant de personnes ayant connu le « symbole » et/ou les punitions à l'école pour s'être exprimé en breton, 155 informateurs se sont exprimés sur le sujet de la transmission, à des degrés divers, de façon plus ou moins détaillée.

4.1.4.1. Quelques chiffres

Le premier tableau, ci-dessous, est consacré aux personnes affirmant avoir parlé breton à leurs enfants. On en compte seulement 34 sur le total de 155, soit 21,94 % de l'effectif, ainsi réparties par tranches d'âge, selon leur année de naissance :

Décennies de naissance	1890	1900	1910	1920	1930	Date non connue	Total
Nombre de témoignages	2	4	12	10	5	1	34

Tableau 31. Nombre de témoins, classés par décennies de naissance, déclarant avoir transmis le breton à leurs enfants.

Ils sont par ailleurs 113 à déclarer qu'ils n'ont pas transmis leur langue maternelle, représentant ainsi 72,90 % des réponses :

Décennies de naissance	1860	1900	1910	1920	1930	1940	1950	Date non connue	Total
Nombre de témoignages	1	7	12	42	33	16	1	1	113

Tableau 32. Nombre de témoins, classés par décennies de naissance, déclarant ne pas avoir transmis le breton à leurs enfants.

On dénombre enfin 8 personnes qui indiquent avoir appris le breton à leurs premiers enfants et être passés au français avec les suivants, ou même avoir changé de langue avec eux lorsqu'ils ont démarré l'école :

Décennies de naissance	1870	1910	1920	1930	Date non connue	Total
Nombre de témoignages	1	2	3	1	1	8

Tableau 33. Nombre de témoins, classés par décennies de naissance, déclarant avoir transmis le breton à leur(s) premier(s) enfant(s), puis être passés au français avec le(s) suivant(s), ou avoir changé de langue avec leurs enfants quand ils sont allés à l'école.

Ces tableaux illustrent bien la progression de la non-transmission, à travers les décennies de naissance les plus représentées :

- si l'on considère ceux qui sont nés dans les années 1910, et qui ont donc eu leurs enfants, grosso modo, entre 1930 et 1955, ils sont 12 à déclarer leur avoir transmis le breton, et également 12 à affirmer qu'ils leur ont parlé français dès leur plus jeune âge. Le déclin est donc amorcé, puisque la moitié des parents a déjà changé de langue avec ses descendants.
- puis la bascule définitive se fait à la décennie suivante : parmi les parents nés dans les années 1920, dont les enfants sont nés approximativement entre 1940 et 1970, seuls 10 leur ont transmis le breton, soit 19,23 % des témoins, contre 42 qui sont passés au français, soit 80,77 %.
- Le renversement est ensuite confirmé par le choix des parents nés dans les années 1930 : ils ne sont plus que 3 à s'être adressés d'abord en breton à leurs enfants, nés entre les années 1950 et 1980 environ, contre 33 qui ont opté pour le français. Le ratio est ici de 8,33 % pour 91,77 %.
- On note enfin qu'aucun témoin né à partir de 1940 ne signale avoir appris la langue à ses enfants.

La constatation qui s'impose à l'issue du tri des réponses, et que l'on visualise aisément en alignant les tableaux, est donc que le changement véritable s'opère au sein des générations nées après 1920, qui sont désormais plus nombreuses à ne plus transmettre, alors que leurs prédécesseurs, nés dans les années 1910, le faisaient encore pour moitié. La cause de la chute du nombre de locuteurs après-guerre trouve donc ses racines dans les deux décennies de l'entre-deux guerres.

4.1.4.2. Un processus bouclé en un demi-siècle

Le processus du changement de langue s'étale ainsi en Bretagne sur quelques décennies. Les situations géographiques et familiales étant diverses, il ne s'agit assurément pas d'une

évolution uniforme mais plutôt d'une sorte de continuum de la substitution, qui trouve sa conclusion vers les années 1950.

4.1.4.2.1. Une percée précoce du français en certains lieux et milieux

Déjà en 1929, à un congrès du *Bleun-Brug* au Folgoët, dans le nord-Finistère, l'évêque Mgr Duparc regrettait que la place de la langue maternelle soit en diminution dans certaines paroisses, que toutes les familles ne lisent plus le *Buhez ar Zent*, la « Vie des Saints », et que certains réclament même un catéchisme en français¹. Cette demande était alors probablement très minoritaire, les chiffres montrant que la très grande majorité de la population parlait encore principalement le breton, mais elle indique malgré tout que l'école commence à faire son œuvre, puisque ces jeunes adultes sont les enfants de l'instruction obligatoire.

Les personnes concernées par cet usage précoce du français sont localisées principalement dans certaines zones spécifiques : dans le Finistère, par exemple, les études menées au début du XX^e siècle montrent que la nouvelle langue est déjà très présente dans les villes de Brest, Quimper, Morlaix ou Concarneau². Elle pénètre aussi plus rapidement dans les secteurs à proximité de ces villes, ainsi que dans les gros bourgs, que dans les villages plus reculés. Sa diffusion est par ailleurs attestée plus tôt dans certains territoires situés en bord de mer à cause de la venue de touristes, et même dans les îles, où beaucoup d'hommes partaient travailler dans la Marine nationale ou la marine marchande.

Le choix de la langue familiale était en outre fonction de la classe sociale : dans les campagnes, les commerçants des bourgs et les agriculteurs aisés passaient plus vite au français que les modestes paysans.

Beaucoup de témoignages confirment ces différences, et nous en citerons ici seulement quelques-uns.

Sur la côte morbihannaise, Pierre Miran évoque d'abord son père Vincent, né en 1873 ou 1874 et qui avait connu le « symbole ». Puis il décrit la progression du français dans sa famille : les trois premiers enfants, dont lui-même, né en 1907, parlaient breton mais le quatrième, né plus tard, avait été élevé en français car « après la guerre, alors ... dans toutes les familles, ils ont changé. »³

Dans le nord-Finistère, sur l'île d'Ouessant, une femme née en 1924 affirme quant à elle que ses parents, bien que conservant le breton avec les grands-parents, s'adressaient déjà en français aux enfants. Elle ajoute par ailleurs qu'en classe elle avait d'abord appris son catéchisme en français, mais que quand la consigne était arrivée de Quimper de l'enseigner en breton, ils n'avaient été que trois dans sa classe à être en mesure de l'étudier dans cette langue⁴.

¹ Michel Lagrée, *Religion et Cultures en Bretagne: 1850-1950*, thèse, Université Rennes 2, 1990, p. 258.

² Fañch Broudic, *Évolution de la pratique du breton de la fin de l'Ancien Régime à nos jours*, thèse, Université de Bretagne Occidentale, 1993, pp. 424-425.

³ Armelle Audic, *La langue bretonne à Arradon au XX^e siècle réflexion sociolinguistique sur l'histoire du breton à travers un exemple particulier*, thèse, Université de Bretagne Occidentale, Brest, 2013, pp. 206-208.

⁴ SC, née en 1924, enregistrement CRBC.

Marie Auffret est pour sa part née en 1914 de parents bourreliers-selliers à Kergrist-Moëlou dans le centre-Bretagne et, vivant dans le bourg, ses frères et sœurs et elle-même savaient le français avant d'aller à l'école. Le breton avait également sa place dans la maisonnée, lorsque l'on s'adressait aux parents ou aux grands-parents, mais les enfants entre eux communiquaient déjà en français.

Ce n'est que bien plus tard que ces types de configuration, où les parents ne transmettent plus leur langue à leurs enfants, sont constatés dans les familles paysannes, comme l'indique une informatrice née en 1948 en pays Bigouden :

« A la campagne et au bord de la mer¹ les gens parlaient breton. Mais au bourg les commerçants parlaient français. Il y avait des touristes l'été donc les commerçants savaient le français. »²

Cela étant, ces grands principes doivent bien entendu être nuancés, car les pratiques n'étaient jamais si tranchées et beaucoup naviguaient dans un entre-deux linguistique : par exemple, les enfants des boutiques du bourg devaient se doter d'un vernis linguistique pour servir les clients, dans des zones rurales où beaucoup étaient plus à l'aise en breton. A l'inverse, l'été on voyait revenir dans les fermes les parents qui avaient quitté la Bretagne pour Paris ou au-delà, et leurs enfants, élevés en français comme il se doit, enseignaient un peu de français à leurs cousins, qui eux-mêmes les familiarisaient avec le breton.

Enfin, si nous nous fions aux témoignages rassemblés, la fin de la transmission semble avoir été, généralement, plus tardive dans certaines zones, par exemple dans les campagnes du Léon, de Haute-Cornouaille ou encore du pays Bigouden, où la rupture s'est rarement opérée avant les années 1950, quand elle avait lieu parfois des décennies plus tôt dans les secteurs plus touristiques du sud de la Cornouaille ou du Vannetais.

4.1.4.2.2. Quelques résistances

4.1.4.2.2.1. L'incongruité du français

Si la langue française paraissait de plus en plus désirable au fur et à mesure que les années passaient, elle demeurait pour les anciens, nés à la fin du XIX^e siècle ou au tout début du XX^e, une sorte d'incongruité qu'il n'était pas question de laisser pénétrer dans les foyers. Un certain nombre d'informateurs rapportent en effet que, bien que tenus de s'exprimer uniquement en français à l'école, ils ne s'y seraient pas risqués une fois de retour à la maison. Patrick Morin se rappelle ainsi les propos de sa grand-mère Marie-Jeanne Daigné, née en 1897 :

« Ma grand-mère m'a dit que quand elle a commencé à s'exprimer en français dans la ferme de ses parents, elle s'est prise initialement des claques avec son père. »³

S'exprimer en français revenait en effet à se donner de grands airs, comme le raconte Thérèse, née en 1892 à Plouguerneau et interrogée par Fañch Élégœt :

¹ Le pays Bigouden n'était pas alors une zone touristique, les côtes étaient peuplées de marins-pêcheurs vivant une existence traditionnelle.

² EB, née en 1948, enregistrement CRBC.

³ Marie-Jeanne Daigné, née en 1897, Cast (SF), questionnaire Rozenn Milin.

« Parfois on prononçait quand même quelques mots de français. Parfois... Oui ! Pour faire des manières ! Il nous fallait faire des tas de manières parce que parfois les filles du bourg ne parlaient que français. Elles parlaient davantage le français. Et on leur lançait : "eh ! Chiquées !" ... Nous, nous parlions breton, bien sûr. »¹

De même Pierre Struillou, un Bigouden né en 1916, déclare que « parler français c'était faire du chiquée »².

François Galeron, né en 1910 dans le Finistère, établit pour sa part une comparaison qui montre à quel point le français était alors pour eux une langue étrangère :

« Tout le monde parlait breton, il n'y avait pas un mot de français. Ca aurait été déplacé de parler français. Le breton était notre langue. C'est comme si quelqu'un parlait anglais dans une famille française. Même si on a appris l'anglais ça ne vient pas à l'idée de l'employer comme langue de tous les jours. »³

Chez Marie-Hélène Kersaudy, née la même année dans le sud-Finistère, le français était également une langue peu admise à la maison :

« Entre frères et sœurs, on a toujours "bretonné" même si on comprenait le français. Si on avait parlé français on aurait été pris pour des orgueilleux. Mes parents nous incitaient à parler français entre nous pour nous exercer, mais pas devant les voisins. »⁴

De même, dans la famille de Julia Choquer, née en 1912,

« l'usage du français était impoli avec des voisins qui connaissaient mal le français. Parler en français, c'était faire des manières. »⁵

Yves Dénes, né 1913 dans les Côtes d'Armor, affirme pour sa part que c'était « humiliant de parler français à la maison »⁶, tout comme Yvette Fer, née en 1928, qui assure qu'en dehors de l'école « on avait honte de parler français »⁷. Quant à Charles Loy, né en 1934 à Mellionec, il atteste qu'il n'était « pas question de parler français à la maison, même avec les frères et sœurs plus âgés ou plus petits »⁸.

Dans certains milieux, les vieux, dont la place dans la société était alors plus importante qu'aujourd'hui, restaient fidèles à leur langue première. Une informatrice des Côtes d'Armor, bien que n'ayant jamais parlé breton avec son mari, assure qu'elle s'y mettait en présence de la belle-famille :

« J'avais honte de parler français parce qu'on aurait dit "elle veut faire des manières, du chichi". »⁹

Ceux qui s'essayaient à parler en français en famille, tout au moins avec les anciens, n'avaient donc pas bonne presse et pouvaient même ressentir de la honte, un sentiment qui, à l'inverse, touchait ceux qui pratiquaient le breton dans l'enceinte de l'école. La situation change

¹ Thérèse, née en 1892, Plouguerneau (NF), in Fañch Élégœt, *Paysannes du Léon*, Tud Ha Bro n°3-4, Plouguerneau, 1980, p. 141.

² Pierre Struillou, né en 1916, Plonéour-Lanvern (SF), transcription enregistrement Andrev Daniel.

³ François Galeron, né en 1910, Hanvec (Finistère), questionnaire Gérard Prémel.

⁴ Marie-Hélène Kersaudy, née en 1910, Cléden-Cap-Sizun (SF), questionnaire Gérard Prémel.

⁵ Julia Choquer, née en 1912, Mespaul (NF), questionnaire Gérard Prémel.

⁶ Yves Dénes, né 1913, Cavan (CdA), questionnaire Gérard Prémel.

⁷ Yvette Fer, née en 1928, Locmaria-Berrien (SF), questionnaire Gérard Prémel.

⁸ Charles Loy, né en 1934, Mellionec (M), questionnaire Gérard Prémel.

⁹ YC, née en 1941, (CdA), questionnaire CRBC.

drastiquement après la Seconde Guerre mondiale, quand il faut s'exprimer en français en toutes circonstances, sous peine de passer pour un retardé. Et à partir des années 1970 ou 1980, c'est le comportement des jeunes ayant recours à la langue bretonne qui sera généralement considéré incongru auprès des plus âgés, ceux-là même qui avaient opéré le changement de langue quelques décennies auparavant.

4.1.4.2.2.2. Le poids des grands-parents

On l'aura compris, ceux qui résistent à l'emprise grandissante du français sont des personnes âgées, nées à la fin du XIX^e siècle ou au début du XX^e. Elles ne seront pas à même d'endiguer la déferlante très longtemps, mais elles auront néanmoins un effet ralentissant dans certaines familles. Et c'est en étudiant la situation en Afrique que j'ai compris que leur présence expliquait, dans une certaine mesure, pourquoi il avait fallu à la langue française, pourtant imposée dans les écoles depuis des décennies, une cinquantaine d'années pour venir à bout de la transmission du breton. En Bretagne comme au Sénégal, en effet, dans des sociétés traditionnelles où toutes les générations vivaient sous le même toit et où les anciens inspiraient encore un grand respect, il n'était en règle générale pas question de changer la langue des familles tant qu'ils ne maîtrisaient pas pleinement le français.

Certaines des enquêtes sur lesquelles s'appuie mon étude, notamment celle du CRBC et celle de Gérard Prémel, comportaient des questions sur la manière dont s'est effectué le glissement d'une langue à l'autre au sein des foyers. Un schéma se dessine ainsi au fil des contributions : on passe au français quand toutes les générations sont en mesure de s'exprimer facilement dans cette langue, c'est-à-dire au fur et à mesure que la scolarité des enfants s'allonge et que, parallèlement, les grands-parents meurent. Mais tant qu'un vieux, ou même un commis de ferme vivant à demeure, ne sont pas bons francophones, tous les membres de la maison s'adaptent à eux et les enfants, même s'ils sont par ailleurs élevés en français, s'adressent à eux en breton. En voici quelques exemples, situés dans l'après-guerre, quand la nouvelle langue commence à gagner du terrain dans les familles :

« J'ai parlé breton avant de parler français. Parce que je vivais au bourg, ici, à Saint-Tugdual, et tout le monde, à cette époque-là, tout le monde parlait breton. Je vivais près de chez ma grand-mère et mon arrière-grand-père, le père de ma grand-mère. Aucun d'entre eux n'était allé à l'école. Si bien que tout le monde, pour se comprendre, parlait breton. Alors quand j'ai commencé à parler, j'ai parlé breton. »¹

De même, lorsqu'un enquêteur demande à cette informatrice des Côtes d'Armor en quelle langue elle et son mari s'adressaient à leurs enfants, elle répond sans hésiter :

« En breton, oui, parce que, le grand-père était là. Et puis après (...), on ne parlait plus autant le breton, parce que les enfants sont partis à l'école. (...) Le fils on lui parlait plutôt breton, mais pas la fille, non, avec elle c'était plus le français. Mais le fils, lui il parlait le breton à la maison, avec le grand-père et un ouvrier, car eux ne savaient que le breton. »²

Toujours dans les Côtes d'Armor, un autre témoin évoque la présence de la belle-mère :

¹ MRLF, née en 1944 (M), enregistrement CRBC. Traduit du breton.

² AL, née en 1929 (CdA), enregistrement CRBC. Partiellement traduit du breton.

« J'ai eu de la chance. Ma belle-mère vivait chez nous, jusqu'à sa mort quasiment, et elle parlait toujours breton. Si bien que mes enfants ont appris le breton, et ils le savent tous. »¹

La situation était identique dans ces familles du nord-Finistère :

« Mon père ne voulait pas qu'on nous apprenne le breton, mais la mère de ma mère, qui ne savait pas beaucoup de français, l'avait réclamé, si bien qu'on a appris le breton. »²

« Les miens parlaient breton avec leurs grands-parents. C'est eux qui leur ont appris le breton. »³

« Mes deux filles sont nées en 1964 et 1966, et le garçon est né en 1974. Ils savaient tous le breton avant d'aller à l'école car le grand-père avait des difficultés à parler français, si bien que les enfants lui parlaient en breton. »⁴

On note que ce dernier exemple est tardif et que, dans les années 1960 et 1970, ceux qui élevaient leurs enfants d'abord en breton faisaient figure d'exception.

Quelques autres entretiens, émanant, non pas des parents mais des enfants devenus adultes, attestent cette pratique tardive, toujours liée aux grands-parents. Ainsi LM, née en 1957 dans le sud-Finistère, ne savait pas le français avant d'aller à l'école :

« Jusqu'à mes 6 ans à peu près, je ne parlais que le breton. (...) Mais ensuite, quand je suis allée à l'école, mon père et ma mère se sont mis à me parler en français, mais ma grand-mère a toujours continué en breton. (...) La grand-mère vivait avec nous. Si bien qu'on continuait à discuter en breton avec elle. Mais avec mon père et ma mère on parlait en français, et avec ma grand-mère en breton. Elle ne parlait que breton. Elle mangeait toujours avec nous, elle était toujours avec nous. Elle vivait dans la maison avec nous. (...) Elle ne voulait pas qu'on apprenne le français, c'est pour ça qu'on nous a appris le breton. Elle nous disait que le français ne servait à rien. »⁵

Citons aussi AG, né dans le nord-Finistère en 1960, qui décrit de même une enfance bilingue : son frère aîné de cinq ans et lui-même communiquaient en breton avec leur vieille tante, alors que le frère et les sœurs plus jeunes ne le maîtrisaient pas.

Quant à MCT, une informatrice née en 1939, elle décrit un processus particulier survenu plus tard encore : élevée en français, elle passe au breton quand sa mère devenue âgée vient vivre chez elle :

« Quand ma maman vieillissante est arrivée ici, perdant la mémoire, elle était pas bien en français. On lui disait des phrases en breton, elle écoutait, on voyait qu'elle était attentive, on lui parlait français... pff, c'était pas pareil. Et là je me suis mise à lui parler breton, et c'est là que j'ai appris à parler breton, parce que je le connaissais bien sûr, je l'avais dans l'oreille. Mais le parler c'était plus difficile, et là c'était parti. »⁶

L'on découvre aussi à travers ces témoignages que certains anciens étaient très opposés à la présence de la langue française dans leur foyer, comme le raconte cet informateur du pays Bigouden ;

¹ ÉLG, scolarisé en 1940 (CdA), transcription enregistrement Klaoda An Du. Traduit du breton.

² Louis Le Roux, à propos de son père, né en 1920. Questionnaire Rozenn Milin. Traduit du breton.

³ SLQ, née en 1931 (NF), enregistrement CRBC.

⁴ Joseph Derrien, né en 1938, Milizac (NF), questionnaire Rozenn Milin. Traduit du breton.

⁵ LM, née en 1957 (SF), enregistrement CRBC. Traduit du breton.

⁶ MCT, née en 1930, enregistrement CRBC.

« On habitait chez la grand-mère. (...) C'était pendant la guerre, on avait une pièce, en fait, une pièce en bas avec mes parents, et puis à l'autre bout de la maison c'était chez la grand-mère. Donc jusqu'à mes onze ans ou douze ans j'ai habité là. La grand-mère ne parlait pas un mot de français, de toute façon elle ne voulait pas. Elle ne voulait. Parce qu'elle disait : "moi on ne m'a pas envoyée à l'école, donc je n'ai pas à parler français. Puisque le français c'est la langue de l'école, le breton c'est la langue de la maison". Et donc dans la maison on se parlait breton tout le temps. »¹

De même dans le nord-Finistère :

« Avec les enfants je parlais en français plutôt. Par contre j'avais mon père, qui était encore en vie à ce moment-là, et il était pas content parce que je leur parlais en français. Et moi je voulais parler en français. Il leur parlait parfois breton. C'est comme ça que les aînés savaient un peu le breton. »²

Il s'en trouve même pour encourager leurs enfants et petits-enfants à poursuivre la transmission :

« Ma grand-mère n'a parlé que le breton avec mon grand-père, ma mère, son fils, et nous, ses petits-enfants (sauf ceux qui ne le savaient pas). Elle était fière de parler breton. La dernière chose qu'elle m'a dite avant de mourir : "tu as appris le breton à ton fils, tu as bien fait, c'est une richesse". »³

Mais le décès de ces personnes âgées sonne souvent le glas de la transmission familiale là où elle était parvenue à se maintenir au moins partiellement. Un informateur du Morbihan évoque ainsi son enfance dans les années 1930 - 1940 :

« A la maison, il y avait des ouvriers qui avaient 60, 70 ans. Ils parlaient breton. On parlait breton avec eux. (...) On parlait français avec les plus jeunes et breton avec les vieux. (...) En famille ça a tenu tant que les anciens étaient là. Une fois que les anciens ont disparu... (...) Tant qu'il y avait le grand-père, le père et le fils, là ça restait bretonnant. Par rapport au grand-père. Une fois que le grand-père disparaissait... »⁴

Quelques années plus tard, ce témoin du sud-Finistère établit également que la rupture s'est produite après le décès de la grand-mère :

« Ma grand-mère ne parlait que breton. (...) Il fallait quand même qu'elle participe. La grand-mère vivant avec nous, la façon de la faire participer aussi à la famille, à la discussion, c'était... il fallait parler breton. Donc je pense que c'est à sa mort, ma grand-mère n'étant plus là⁵, que le français, à l'intérieur de la famille, à l'intérieur de la maison, que le breton a été mis de côté. Pas oublié mais mis de côté. »⁶

¹ CP, né en 1940 (SF), enregistrement CRBC.

² SR, née en 1929 (NF), enregistrement CRBC.

³ Hervé Sebillé Kernaoudour, à propos de sa grand-mère Maï Gwichard, née en 1912. Traduit du breton.

⁴ PL, date de naissance non disponible, épouse née en 1931 (M), enregistrement CRBC. Partiellement traduit du breton.

⁵ La grand-mère est morte vers 1979.

⁶ RH, né en 1939, enregistrement CRBC. Sa grand-mère est décédée quand il avait 40 ans, donc vers 1979.

Un peu plus tard, Jakez Trelu, né en 1922, raconte quant à lui la façon dont la famille est passée au français en très peu de temps, entre l'arrivée des enfants et la mort de la grand-mère :

« Moi je n'ai pas appris aux miens, pour tout vous dire. J'en ai quatre, le premier sait quelques mots puisqu'il avait 7 ans quand sa grand-mère est morte, et sa grand-mère lui avait un peu appris. (...) Entre nous, au travail, on parlait breton, mais après, alors, quand on a eu les enfants, on parlait français à table. »¹

Cet exemple reflète bien la situation dans les années 1950 : les grands-parents, nés vers la fin du XIX^e siècle, avaient probablement peu fréquenté l'école et s'exprimaient bien plus facilement en breton ; les parents, en revanche, nés dans les années 1920, avaient été plus longtemps scolarisés et ils ont enseigné le français directement à leurs enfants.

4.1.4.2.3. Le tournant de l'après-guerre

L'arrêt complet de la transmission s'étale finalement sur les deux ou trois décennies qui suivent la fin du second conflit mondial. Cela est confirmé par des dizaines de témoignages, dont nous ne reproduisons ici que quelques exemples, à commencer par cette phrase de JB, né en 1934 dans le nord-Finistère, qui résume en quelques mots ce qui s'est joué dans ces années-là : « A partir de 1950 le français a vaincu le breton. »²

4.1.4.2.3.1. Une rupture d'un enfant à l'autre

Beaucoup d'informateurs font état en particulier d'une rupture temporelle au sein même des familles : les parents apprennent leur langue à leurs premiers enfants, puis passent au français pour les suivants. Dans les Côtes d'Armor, MCT, née en 1939, évoque un changement de langue survenu assez tôt, à l'aube de la guerre : les six premiers frères et sœurs grandissent en parlant breton, mais les parents décident de procéder différemment pour son frère et elle-même, nés respectivement en 1937 et 1939 :

« quand nous nous sommes arrivés mon frère et moi, mes parents ont dit : quand même, le français serait plus correct parce que ça les avantagerait, quand ils iront à l'école ils connaîtront le français. Et on m'a parlé le français dès le départ. »

Pierre Le Bras, né en 1933 à Beuzec dans le sud-Finistère, au sein d'une fratrie de neuf frères et sœurs, décrit une situation similaire :

« Chez nous tout était en breton à la maison. Les quatre premiers ne savaient que le breton, mais les cinq qui sont venus derrière, ça a changé pour le français. Ça a changé, on avait un peu honte de parler en breton après la guerre, et les autres on leur a parlé français. (...) Et aussi, c'est à cause des écoles ; Il n'y avait pas le droit de parler breton à l'école. Tout ça a fait que le breton a commencé à disparaître. »³

Dans les Côtes d'Armor encore, FJ⁴, né en 1935, raconte qu'il ne connaissait que le breton jusqu'à sa scolarisation à l'âge de six ans. C'était aussi la langue de sa première sœur, née

¹ Jakez Trelu, né en 1922, Cast (SF), vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

² JB, né en 1934 (NF), enregistrement CRBC.

³ Pierre Le Bras, né en 1933, Beuzec (SF), vidéo Kristian ar Bras. Traduit du breton.

⁴ FJ, né en 1935 (CdA), enregistrement CRBC.

en 1939. Mais c'est en français que la plus jeune, née en 1948, a été élevée, sa mère en ayant appris les bases entre temps.

HB¹, né en 1936 dans le Morbihan, évoque quant à lui ses cinq sœurs, dont trois nées après-guerres. Les deux aînées avaient le breton pour langue maternelle, puis la troisième, née en 1947, « parlait légèrement le breton aussi », et les deux dernières ne maîtrisaient réellement que le français. Lorsque l'enquêtrice lui demande si c'est à cause de la guerre ou à cause de l'école que le breton a été abandonné, il répond sans hésiter : « c'est parce qu'on allait à l'école, et à un moment donné on nous interdisait de parler en breton ». Il ajoute par ailleurs que ce sont bien les enfants qui ont ramené le français à la maison.

De même, RH², né en 1938 dans le sud-Finistère, indique que, contrairement à lui, son frère et sa sœur, plus jeunes, n'ont pas appris le breton, et il l'explique ainsi : « après la guerre ça a changé parce que l'école a imposé le français ». JMB, dans le nord-Finistère, décrit la progression du glissement linguistique de façon précise : son frère aîné, né en 1928, et lui-même, né en 1940, ont le breton pour première langue, mais les suivants, un frère né en 1944, une sœur née en 1947 et un frère né en 1950 le maîtrisent moins bien. Et il en rend lui aussi l'école responsable :

« C'est à partir des années 1950 ou 1955, mettons, qu'on a dit qu'il était nécessaire de savoir le français pour suivre des études. Il fallait parler le français, et bien l'écrire. Mais de toute façon, on ne faisait pas classe en breton. »³

Outre les témoignages de ces enfants devenus adultes, nous disposons aussi de bon nombre de contributions émanant des parents qui n'ont pas transmis leur langue maternelle : ainsi Jean-Ange Le Bourdonnec, né en 1923 au Vieux-Marché dans le Trégor, situe bien le changement après la Seconde Guerre mondiale, selon une évolution par paliers :

« Ah nous on n'a pas refusé d'apprendre le breton à nos enfants. Au contraire, on parlait breton généralement et ils ont dû l'apprendre. Et quand ils sont allés à l'école, ils ne savaient pas le français. Non. Sauf les deux derniers, ou les trois derniers, j'ai bien peur. Mais les deux premiers ne savaient pas le français, on leur parlait breton. »⁴

JMD, né en 1931 dans le Finistère, déclare également qu'il a élevé ses deux premiers enfants, nés avant et pendant la guerre, en breton, alors que le troisième, né plus tard, n'a connu que le français.

Citons aussi à nouveau un cas de transmission tardive déjà mentionné, celui de LM qui, bien que née en 1957, ne parlait pas le français avant d'être scolarisée :

« A l'école, il n'y avait que moi à parler breton, et je n'étais pas heureuse car tous les autres se moquaient de moi. Donc [mes parents] ont dit que pour mon frère, qui est beaucoup plus jeune que moi, sept ans plus jeune, ils ne voulaient pas faire la même chose. Si bien qu'on lui a appris le français tout de suite. »⁵

¹ HB, né en 1936 (M), enregistrement CRBC.

² RH, né en 1938 (SF), enregistrement CRBC.

³ JMB, né en 1940 (NF), enregistrement CRBC.

⁴ Jean-Ange Le Bourdonnec, né en 1923, Le Vieux-Marché (CdA), vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

⁵ LM, née en 1957 (SF), enregistrement CRBC. Traduit du breton.

4.1.4.2.3.2. Cessation complète de la transmission

Dans la plupart des familles rurales de cette seconde partie du siècle, les deux langues se côtoient donc, les parents conversant en breton entre eux, avec les anciens et les aînés des enfants, et en français avec les plus jeunes, dans un premier temps. Puis, les années passant, la situation évolue : les couples se rencontrent et se marient dans l'après-guerre, d'autres enfants naissent, et le breton, s'il reste langue de communication entre parents et grands-parents, n'est plus guère utilisé avec les jeunes générations, qui ont désormais le français pour langue première. MP, né en 1938 en pays Bigouden, résume ainsi les faits :

« Au fur et à mesure, le français remplaçait le breton, surtout après la guerre », car
« après la guerre on apprenait le français aux enfants d'abord. »¹

Là encore, c'est l'école qui est souvent mise en cause. RK, un nord-Finistérien né en 1942, se souvient : « après la deuxième guerre, les parents on leur a demandé de parler plutôt français que breton »². Dans les Côtes d'Armor, EG, née en 1930, a de fait appris uniquement le français à ses enfants, dans les années 1950, « à cause de l'école ». Les générations étaient linguistiquement séparées : « on parlait français quand les enfants étaient à la maison. Et quand ils n'étaient pas là on ne parlait que breton. »³

Un autre informateur, MD esquisse une explication : après la seconde guerre mondiale, « certains parents ont commencé à parler français à partir du moment où les enfants sont allées à l'école », même si « leur français n'était pas des meilleurs ». Mais ils pensaient ainsi les aider à accéder à un meilleur avenir, loin des travaux des champs⁴.

D'autres ont essayé de résister et de poursuivre la transmission de leur langue maternelle, mais la tâche s'est avérée ardue. GLJ, par exemple, a renoncé à élever son fils et sa fille en breton :

« Quand mes enfants étaient petits, je leur ai appris le breton. Et après il leur était défendu de parler breton à l'école pour qu'ils apprennent bien le français. (...) C'était en 1957 pour le garçon, et la fille a commencé en 1958. Jusqu'en 1962, donc. Et on leur défendait de parler breton à l'école pour qu'ils apprennent le français. »⁵

De même, LT et sa femme MCT, dans les Côtes d'Armor, ont bien essayé de transmettre leur langue à leurs enfants dans les années 1960, mais ils se sont laissé convaincre de passer au français :

« On leur parlait en breton au départ, mais quelqu'un qui travaillait pour nous a dit qu'il ne fallait pas parler breton aux enfants. »⁶

Quant à LG, dans le sud-Finistère, il pointe un autre obstacle :

« J'ai essayé de parler breton avec mes enfants mais c'était difficile, c'était très difficile car l'environnement était en français, tout en français : la publicité, les journaux, la télé,

¹ MT, né en 1938 (SF), enregistrement CRBC. Traduit du breton.

² RK, né en 1941 (NF), enregistrement CRBC.

³ EG, née en 1930, (CdA), enregistrement CRBC.

⁴ MD, né en 1942 (CdA), enregistrement CRBC.

⁵ GLJ, Louargat (CdA), transcription d'enregistrement Klaoda An Du.

⁶ LT et MCT, nés en 1934 et 1939 (CdA), enregistrement CRBC.

la radio, tout était en français, si bien que c'était difficile. Ils comprennent, si vous n'allez pas trop loin. »¹

En effet, le monde autour d'eux était en plein bouleversement et il était pratiquement impossible de résister à l'implacable avancée du français, omniprésent dans ce nouvel environnement. La société entière changeait de langue, et la perpétuation du breton, jugé inutile et même embarrassant, devenait de plus en plus laborieuse. Dès lors, même si certains parents parvenaient encore, ces années-là, à apprendre le breton à leurs enfants, il était difficile pour ces derniers de continuer à vivre dans cette langue quand tout, autour d'eux, était de plus en plus francisé. De fait, la plupart d'entre eux finissent par ranger le breton dans un coin de leur mémoire, sans plus l'utiliser :

« Étant plus jeunes ils le parlaient mais maintenant ils ont oublié car ils sont dans un autre milieu. »²

« Je vois ici Jean-Luc, il parle presque plus. Et pourtant il sait bien le breton. »³

« Maintenant les filles ne parlent plus breton. Le fils le sait encore un peu. »⁴

Il en résultait finalement une sorte de bilinguisme évolutif, très caractéristique de la période des Trente Glorieuses, voire un peu au-delà. Un témoin né en 1946 dans le sud-Finistère, FS, retrace ainsi le processus qu'il a connu, sur deux générations : son père ne savait que le breton, il a connu le « symbole » à l'école, y a appris le français, a obtenu son certificat d'études, et s'est ensuite marié à cette époque où « tout le monde s'est mis à parler français aux enfants ». FS, comme ses frères et sœurs, est donc éduqué en français, dans les années 1950 :

« Nous étions de cette génération qui est arrivée au français, qui a fréquenté l'école de la République. Et voilà, c'est comme ça que c'est arrivé »⁵.

Mais le breton ne disparaît pas pour autant de leur environnement :

« Avec nous, avec les enfants, c'était toujours le français. Les gens du coin, c'était toujours le breton, les voisins c'était le breton. Donc il y avait un mélange permanent. »

FS baignait ainsi dans un bilinguisme de fait, comme la majorité des jeunes de cette période de l'après-guerre, où chaque langue avait une place précise : le breton à la maison pour les adultes, parents, grands-parents et voisins ; le français à l'école et en famille pour les enfants.

4.1.4.2.4. Fin de partie : les locuteurs passifs

Au bout de ces quelques décennies de glissement linguistique, ce sont finalement les enfants eux-mêmes qui commencent à rejeter le fait que leurs parents continuent de s'exprimer en breton, cette langue qu'ils ne comprennent pas puisque personne ne la leur a transmise. Les adultes ont en effet pris l'habitude d'échanger en breton dès lors qu'ils ne souhaitent pas être compris de leurs enfants, comme le décrit, par exemple, JM dans le Morbihan :

¹ LG, né en 1939 (SF), enregistrement CRBC.

² Jean Hourmant, né en 1927, Plounevez-du-Faou (SF), questionnaire Rozenn Milin.

³ SLQ, née en 1931 (NF), enregistrement CRBC.

⁴ Joseph Derrien, né en 1938, Milizac (NF), questionnaire Rozenn Milin. Traduit du breton.

⁵ FS, né en 1946 (SF), enregistrement CRBC.

« Ma femme et moi souvent, on parlait en français avec les enfants, mais quand on était à traire les vaches ou à faire notre boulot, on parlait en breton quand même. (...) Toute vérité n'est pas bonne à dire des fois. Alors on disait, quand on parlait en breton, et qu'il fallait pas que les enfants sachent, on disait "il y a du *koef glas*, du bois vert". »¹

Cela générait bien sûr de la frustration chez ces jeunes qui vitupéraient contre leurs parents : « mais on comprend rien à ce que vous dites ! »². Et ils finissaient par réclamer que tous à la maison parlent le français. Un nouveau pas était franchi : la demande venait désormais des enfants, qui se sentaient exclus de leur monde familial, et sans doute, d'autre part, honteux que leurs parents perpétuent l'usage d'une vieille langue associée à tant d'images indésirables.

A la fin des Trente Glorieuses, le breton n'est donc plus la langue principale des foyers, même dans les campagnes lointaines. Au mieux il partage la place avec le français, l'un et l'autre étant parlés par des générations différentes. Mais la langue armoricaine n'est pas encore totalement vaincue puisque, dans la majorité des cas, la première génération de monolingues de langue française baignant dans un environnement de langue bretonne, ils en reçoivent une connaissance passive. Les parents, les grands-parents et les voisins parlent certes en français aux plus jeunes, mais ils discutaient toujours en breton entre eux.

Les enfants finissaient donc par avoir la langue « dans l'oreille », par simple immersion, et ils pouvaient souvent déchiffrer ce qu'on voulait leur cacher, sans pour autant être de véritables locuteurs. Beaucoup finissaient même par avoir une assez bonne maîtrise de la langue, comme l'indique, par exemple TH, des Côtes d'Armor, qui a élevé ses enfants à la fin des années 1950 et dans les années 1960 en ne leur parlant que français :

« Mais à force de nous écouter, mon mari et moi, parler breton, à la fin ils ont appris le breton sans avoir à l'apprendre. Et comme ça ils savent les deux. »³

D'autres allaient plus loin et, ne se contentant pas de cette connaissance passive, allaient jusqu'à apprendre formellement la langue, malgré l'opposition ou l'indifférence de leurs parents. Ce mouvement a été particulièrement marquant quand a surgi le *revival* de la culture bretonne, à partir des années 1970, qui a vu nombre de ces semi-locuteurs⁴, frustrés de ne pas avoir reçu une pleine connaissance du breton, se mettre à l'étudier, à le parler et ensuite scolariser leurs enfants dans les toutes nouvelles écoles bilingues ou par immersion. Notons que ce schéma n'est pas particulier à la Bretagne, puisqu'on le retrouve souvent dans les cas de langues en danger, comme le soulignent Colette Grinevald et Michel Bert :

« il est intéressant de noter que très souvent les militants de la revitalisation se recrutent au sein de cette catégorie de locuteurs. »⁵

¹ JM, né en 1932 (M), enregistrement CRBC.

² *Ibid.*

³ TH, née en 1934 (CdA), enregistrement CRBC.

⁴ Pour les différentes typologies de locuteurs de langue en danger, voir Colette Grinevald et Michel Bert, (dir.), *Linguistique de terrain sur langues en danger. Locuteurs et linguistes*, Faits de langues n° 36-37, Ophrys, Paris, 2010, pp. 125-132.

⁵ Colette Grinevald et Michel Bert, *op. cit.*, p. 126.

4.1.4.3. Le tempo général de la substitution linguistique

Un schéma se dégage lorsque l'on rassemble toutes ces données (historiques, légales, sociolinguistiques), qui montre la progression du changement de langue dans les campagnes en Bretagne, et ses éventuelles spécificités par rapport à d'autres régions de France ou aux anciennes colonies.

Démarrons par le XIX^{ème} siècle : la majeure partie de la population rurale parle essentiellement le breton et les enfants sont peu scolarisés. La langue est encore pleinement transmise, comme le montrent les chiffres établissant le nombre de locuteurs selon les périodes.

En 1882, l'instruction devient obligatoire, de six à treize ans. Mais en réalité, les premières années, voire les premières décennies, les enfants ne sont pas tous scolarisés, ou le sont souvent de façon intermittente, les travaux des champs étant prioritaires. D'autre part, beaucoup démarrent l'école plus tard que l'âge légal, et surtout terminent plus tôt, ne bénéficiant finalement que de quelques années d'alphabétisation.

Le français demeure ainsi, pour beaucoup de ces enfants nés à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, une langue étrangère, qu'ils ont apprise sans réellement la pratiquer : dans les villages on ne l'entend guère en dehors de l'école, et de retour à la maison, c'est en breton que l'on communique puisque le reste de la famille ne parle que peu le français, quand elle n'est pas monolingue.

Ceux qui sont scolarisés jusqu'à, grosso modo, la Première Guerre mondiale, conservent par conséquent leur langue et la transmettent naturellement lorsqu'ils ont eux-mêmes des enfants, dans l'entre-deux guerres.

La génération qui suit, celle qui va à l'école dans le deuxième quart du XX^e siècle, parle donc toujours parfaitement breton, en règle générale. Mais ils sont scolarisés plus longtemps, d'autant plus que l'instruction obligatoire passe de treize à quatorze ans en 1936 sous le Front Populaire. Huit années d'apprentissage, souvent en internat, loin de la famille et de la ferme, permettent de mieux maîtriser le français et de le parler de manière plus naturelle. Par ailleurs, les sanctions à l'encontre de ceux qui parlent en langue maternelle sont la norme, et la langue est plus que jamais associée à la faute et au châtime.

Ces enfants continuent cependant généralement de parler breton à la maison, car parents et grands-parents vivent sous le même toit et ne sont pas toujours à l'aise en français, au point que tenter de s'exprimer en cette langue au sein de la famille passerait pour une affectation malvenue.

La nouvelle langue gagne malgré tout du terrain et la bascule se produit à la génération suivante, à partir du milieu du XX^e siècle, quand ceux qui sont nés entre les deux guerres procréent à leur tour. Le breton est dénigré et ceux qui le parlent passent pour des arriérés, voués à une vie à l'écart des voies du progrès ; le français, à l'inverse, est la langue à la mode, celle qui fait espérer un avenir meilleur, loin de la pauvreté. En outre, le temps a passé et, dans la majorité des cas, tous les membres du foyer sont désormais bilingues, de sorte qu'il

n'est plus nécessaire d'avoir recours au breton. Après la guerre, c'est donc en français, parfois un français de pauvre qualité, que la très grande majorité des couples s'adressent à leurs enfants, afin qu'ils ne connaissent pas les mêmes difficultés que celles qu'ils ont eux-mêmes subies à l'école, et dans l'espoir de favoriser leur accès à l'ascenseur social. Le breton, quant à lui, subsiste en tant que langue de communication entre parents et grands-parents, mais un fossé se creuse entre parents et enfants, ces derniers étant exclus de tout ce qui avait constitué la vie de la famille jusqu'alors. La plupart s'en accommodent et entérinent pleinement la substitution linguistique, quand d'autres, à partir des années 1970 décident de passer de locuteurs passifs à locuteurs actifs en étudiant cette langue qui ne leur a pas été formellement transmise mais qu'ils ont toujours entendue au sein de leur environnement familial et villageois.

Ce canevas général, qui concerne essentiellement les campagnes et les bords de mer où s'exerçaient des activités traditionnelles, est bien sûr établi dans les grandes lignes et il doit être nuancé, pour toutes les raisons précédemment citées : la substitution s'est en effet effectuée plus tôt près de la frontière linguistique entre la Basse et la Haute-Bretagne, dans les îles et le long des côtes déjà dévolues au tourisme ; en ce qui concerne les zones rurales et maritimes, plus elles étaient éloignées des grands courants urbains, et plus la substitution était tardive, s'échelonnant en une sorte de continuum d'un village à l'autre, d'une décennie à la suivante.

On pourra aussi comparer ce schéma avec le tempo de la substitution en Alsace, dont le rythme est très différent car lié à l'histoire de la région. Alors que la transmission s'interrompt en Bretagne dans les années 1950-1960, elle est, à la même époque, encore très vivace parmi les Alsaciens, qui viennent à peine de retrouver le giron français. Les punitions à l'école y sont également courantes jusqu'à une période récente, comme en attestent les témoignages examinés plus haut, qui vont jusqu'aux années 1990. Au même moment en Bretagne, les seuls enfants parlant breton sont scolarisés en écoles bilingues ou par immersion, la transmission « naturelle » ayant disparu depuis plusieurs décennies.

Pour terminer sur ce sujet, je reprendrai ici, en illustration, deux exemples. Voyons tout d'abord cet entretien effectué par Fañch Élégoët dans les années 1970 avec un témoin né en 1898 à Plouguerneau, dans le nord-Finistère, que nous avons déjà largement évoqué.

« Ce paysan est bretonnant et il affirme bien mal s'exprimer en français. Ses enfants pratiquent également le breton et le français. Les petits-enfants parlent le français, mais non plus le breton ; ils le comprennent encore, mais ils ne le pratiquent plus. Leurs parents d'ailleurs ont rejoint la ville et l'exploitation agricole du grand-père n'existe plus. La seconde génération s'est refusée à assumer l'héritage paysan et le passif symbolique qui s'y intégrait. Elle s'est même refusée à transmettre sa première langue à ses enfants. La rupture est brutale : en trois générations, on passe de monolingues bretons (ou presque) à des unilingues francisants ; la génération âgée ne sait que peu plus de français que la jeune génération ne sait de breton. »¹

¹ Fañch Élégoët, *« Nous ne savions que le breton et il fallait parler français » - Mémoire d'un paysan du Léon*, Éditions Breizh hor bro, La Baule, 1978, p. 215.

Je suis née moi-même à quelques kilomètres de là, et mon histoire, qui ressemble à celle de milliers d'autres personnes de ma génération, nées dans le troisième quart du XX^e siècle, pourrait être celle des petits-enfants de ce paysan : les trois grands-parents que j'ai connus, nés en 1897, 1900 et 1905, parlaient un français sommaire, qu'ils avaient appris durant les quelques années où ils avaient fréquenté l'école de façon plus ou moins assidue. Ensuite, mon père, né en 1926 et orphelin de mère, a quitté l'école à ses douze ans, et ma mère, née en 1932, y est restée jusqu'à ses treize ans ; tous deux ont été marqués par ces quelques années de scolarité, tant ils ont été punis à cause de leur langue. Sous notre toit vivait également mon grand-père paternel, et tous trois se parlaient exclusivement en breton, jusqu'au décès du patriarche en 1985 et de mon père en 1998.

Pour eux, échanger en français, en l'absence de personnes extérieures non-brittophonnes, aurait été aussi incongru que de se mettre à pratiquer l'anglais aujourd'hui au sein d'une famille hexagonale. Pourtant, comme toutes les femmes de cette époque, ma mère nous a appris à parler uniquement en français, à mon frère et à moi-même, creusant ainsi un fossé profond entre les générations au sein de la famille.

Cela n'a pas empêché mon frère, qui passait son temps avec les hommes, d'apprendre le breton par capillarité. Quant à moi, baignant essentiellement dans le monde des femmes, il n'était pas question de me parler autrement qu'en français, fut-il approximatif et truffé de bretonnismes, mais j'avais cependant une connaissance passive de la langue familiale puisque, en dehors des semaines passées à l'internat, c'était celle que j'entendais quotidiennement. J'ai fini, comme bien d'autres, par l'étudier à l'adolescence, et je me suis mise à la parler, au grand dam de mes parents, qui s'y sont toujours opposés.

En conclusion, il apparaît clairement que ce qui survient dans l'après-guerre, c'est-à-dire la fin de la transmission de la langue bretonne, est en réalité un fruit qui tombe après des décennies de maturation : l'école, dont il ne s'agit pas, insistons une fois de plus sur ce point, de nier le bien-fondé, est le lieu où les cerveaux et les cœurs auront été préparés, des décennies durant, à rejeter la langue bretonne pour la remplacer par une langue jusqu'alors étrangère, le français.

4.1.5. Sur l'adhésion supposée des Bretons à l'abandon de leur langue

Certains historiens et commentateurs assurent que les Bretons ont volontairement abandonné leur langue et librement choisi de la remplacer par le français, adhérant pleinement à la disparition de leur propre héritage linguistique¹. Cette affirmation me paraît très superficielle et insuffisante car, ainsi que je l'ai déjà formulé, il n'est en rien naturel pour un peuple entier de changer intégralement de langue en quelques décennies, comme l'ont fait les Bretons. Le professeur Jean-Jacques Kress, ancien médecin chef du service hospitalo-universitaire de

¹ Fañch Broudic, *La pratique du breton de l'Ancien Régime à nos jours*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 1995.; Jean-Yves Broudic, *Suicide et alcoolisme en Bretagne au XX^e siècle*, Apogée, Rennes, 2008, p. 217 ; Ronan Calvez, cité par Gaëlle Violo, *Héritage, patrimonialisation, revitalisation ? : approche ethnologique des transmissions de la langue bretonne en Bretagne (France) éclairées par celles de la langue française en Saskatchewan (Canada)*, dans *les filiations*, thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale, Brest, 2013.

l'hôpital psychiatrique de Brest, mettait d'ailleurs l'accent sur ce point dans l'un de ses articles, publié en 1986 :

« La situation actuelle est pour le moins surprenante. Il semble que depuis quelque temps l'on se réveille, réalisant ce qui s'est passé. On se demande, en se frottant les yeux, comment il a été possible de faire sciemment reculer des langues bien vivantes avec la complicité des populations. »¹

4.1.5.1. Un désir d'être assimilés ?

En ce qui concerne le début du XX^e siècle, Fañch Broudic, auteur d'une thèse sur *l'Évolution de la pratique du breton de la fin de l'Ancien Régime à nos jours*², mentionne à plusieurs reprises « la préoccupation des classes les plus aisées de la paysannerie de faire apprendre le français à leurs enfants »³. Il signale aussi que quelques parents réclamaient que le catéchisme soit enseigné en français « parce que les enfants apprendront plus vite le français »⁴. L'historien Michel Lagrée affirme quant à lui que ce sont bien les parents d'élèves qui voulaient « accélérer un processus spontané d'acculturation », et que la contrainte sociale a « si souvent été présentée à l'envers »⁵, c'est-à-dire que l'apprentissage du français n'aurait pas été imposé par les autorités, mais au contraire demandé par la population. Pour étayer cette thèse, il fait état de demandes émanant du clergé, après la Première Guerre mondiale, que soit mis un terme aux pratiques dont sont alors victimes les petits bretonnants à l'école. Mais, écrit-il, « il faut aussi vaincre, comme toujours, les réticences de bon nombre de parents eux-mêmes »⁶, faisant là référence à une déclaration de M^{gr} Duparc en 1922, qui déplorait que

« certains parents, pourtant bien bretonnants, demandent qu'on apprenne de préférence à leurs enfants le catéchisme français. C'est, disent-ils, que les enfants s'accoutumeront ainsi beaucoup mieux à l'usage de notre grande langue nationale. »⁷

La déclaration de l'évêque qui sert de base au raisonnement de Michel Lagrée doit cependant être reprise avec précaution : d'une part M^{gr} Duparc ne parle que de « certains parents », et non pas, comme l'écrit l'historien, de « nombre de parents ». D'autre part, s'il est probable, en effet, qu'un courant de ce type existait au sein de certaines familles dès le XIX^e siècle, il ne saurait être généralisé, car il concernait essentiellement les familles les plus fortunées de la société rurale.

Jusqu'au début du XX^e siècle, en effet, tout montre que le breton était encore largement parlé, puisque le nombre de locuteurs dépassait alors le million, et comme l'écrit Eugen Weber,

¹ Jean-Jacques Kress, « Incidences subjectives des changements de langue régionale », in Philippe Carrer, Yann Daumer, Per Denez, Jean-Jacques Kress, Fañch Élégœt, Patricia Violette, *Permanence de la langue bretonne, de la linguistique à la psychanalyse*, Institut culturel de Bretagne, Rennes, 1986, p. 53.

² Fañch Broudic, *Évolution de la pratique du breton de la fin de l'Ancien Régime à nos jours*, thèse, Université de Bretagne Occidentale, 1993.

³ Fañch broudic, *La pratique du breton de l'Ancien Régime à nos jours*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1995, p. 369.

⁴ Fañch Broudic, *Évolution de la pratique du breton de la fin de l'Ancien Régime à nos jours*, thèse, Université de Bretagne Occidentale, 1993, pp. 353-355.

⁵ Michel Lagrée, *Religion et Cultures en Bretagne: 1850-1950*, Fayard, Paris, 1992, p. 223.

⁶ Michel Lagrée, *ibid.*, pp. 268-269.

⁷ Cité par Michel Lagrée, *ibid.*, p. 268.

« quelques mois d'hiver passés à l'école ne pouvaient rivaliser avec un monde où l'on n'entendait que du breton »¹.

Par ailleurs, l'affirmation selon laquelle une large demande d'apprentissage du français émanait des familles n'est, à ma connaissance, étayée par aucune enquête chiffrée ou documentée. Rappelons qu'au XIX^e siècle existaient des « petites écoles » et des instituteurs ambulants, qui apprenaient aux enfants les bases de la lecture en breton, sans que les parents en soient fâchés. Nous avons vu aussi, à travers plusieurs témoignages, qu'au tout début du XX^e siècle, la population des campagnes ne souhaitait pas, en règle générale, changer de langue. Enfin, quelques textes consignés aux archives viennent conforter l'idée que la population est encore très attachée au breton à cette période, comme l'atteste, par exemple, cet échange de courriers de 1882 entre le ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, d'une part, et la direction de l'enseignement primaire du Finistère, d'autre part : le premier s'inquiète de ce que le français ne progresse pas suffisamment parmi les enfants du département et propose différentes mesures dont la création d'une ligue « pour la diffusion de la langue française » ; mais la seconde répond que des « obstacles insurmontables » empêcheraient une telle réalisation, qui deviendrait même « une arme redoutable entre les mains des partis hostiles, les habitants du Finistère étant particulièrement attachés à leur langue, à leur costume et à leurs habitudes »².

De même, Irénée Carré écrit en 1891 :

« Sans doute, dans les chefs-lieux de canton, il y a des fonctionnaires qui parlent français, eux et leurs enfants ; mais dans les faubourgs, à quelques kilomètres à peine, on ne trouve plus personne à qui l'on puisse parler, ni de qui l'on puisse se faire comprendre. Et puis, même quand ils savent le français, les indigènes préfèrent parler breton. On m'a cité un fermier riche et aisé, dont les deux filles, pourvues de leur brevet et revenues à la ferme, ne parlaient jamais que le breton. »³

En réalité, le mouvement en faveur du français est très progressif et ne semble croître vraiment qu'à partir de la fin de la guerre 1914-1918, pour se généraliser dans les années 1950. Entre temps, en effet, la nouvelle langue s'est imposée partout, et il devient de plus en plus difficile de vivre sans la maîtriser.

4.1.5.2. Quand les maux remplacent les mots

Répondre à cette question sur l'adhésion supposée des Bretons à l'éradication de leur langue requiert d'envisager le sujet sous un angle prenant en compte tout à la fois les nombreux témoignages rassemblés, les faits historiques et les apports de la psychologie, de la psychiatrie, et même de la psychanalyse. Cette facette du sujet a en effet été explorée par quelques professionnels du soin, notamment des médecins psychiatres et ethnopsychiatres

¹ Eugen Weber, *op. cit.*, p. 130.

² Lettre de la Direction de l'Enseignement primaire au ministre, 30 décembre 1882, Archives départementales du Finistère, 1 T 202.

³ Irénée Carré, *La Basse-Bretagne. Ses habitants, ses mœurs, ses usages, ses écoles*, in *Annuaire de l'enseignement primaire*, Paris, Armand Colin, 1891, p. 493.

qui exerçaient dans les années 1970, à une époque où la transmission de la langue bretonne vivait ses derniers feux, et où les effets sur la population étaient manifestes.

Outre les sociologues tels que Gérard Prémel, auteur de l'une des enquêtes auxquelles j'ai eu recours, et Fañch Élégoët, déjà largement cité, qui a pour particularité d'être lui-même brittophone et issu du milieu paysan sur lequel il travaille, je m'appuierai donc ici sur quelques-uns de ces spécialistes, dont les travaux sont publiés depuis une cinquantaine d'années : l'ancien médecin et psychiatre Philippe Carrer, auteur de plusieurs ouvrages sur l'ethnopsychiatrie en Bretagne ; l'ancien psychiatre et enseignant-chercheur Guy Caro ; le médecin psychosomaticien et psychothérapeute Pierre Boquel, dont les articles concernent plutôt le domaine occitan ; le psychanalyste Jean-Yves Broudic ; et le professeur Jean-Jacques Kress, ancien médecin chef du service hospitalo-universitaire de l'hôpital psychiatrique de Brest, ancien président de l'Association française de psychiatrie et psychanalyste. Le parcours du Pr. Kress est d'autant plus intéressant qu'il est né en Alsace, que sa langue maternelle était le dialecte, et qu'il a choisi, après avoir exercé à Strasbourg, de prendre un poste dans le Finistère, précisément pour les similarités entre les deux régions, notamment sur le plan linguistique. Arrivé à Brest en 1973, il a été témoin de la mutation profonde de la Bretagne, qui s'est effectuée, estime-t-il, pour le mieux à bien des égards, comme la disparition de la misère, mais qui a aussi généré parfois de grandes pertes, notamment celle la langue bretonne¹.

4.1.5.2.1. Au-delà des violences physiques

Si beaucoup de ceux qui ont subi les méthodes coercitives de substitution linguistique à l'école déclarent avoir été marqués par les châtiments corporels, il n'en demeure pas moins que les violences psychologiques ont laissé d'autres marques, et que la violence symbolique s'est, quant à elle, exercée à plein en Bretagne.

4.1.5.2.1.1. La violence psychologique

Je commencerai par reprendre certains des témoignages collectés, qui me semblent une bonne introduction pour comprendre les enjeux liés au changement brutal de langue. Les récits et les commentaires de ces personnes montrent en effet, en creux ou de manière frontale, que nombre d'entre elles ont été durablement marquées par leur passage à l'école, qualifié par certains de traumatisme. Il est vrai que pour ces enfants le choc de la scolarisation était d'autant plus rude qu'ils quittaient un monde paysan pauvre, traditionnel et de langue bretonne, pour un monde de l'éducation totalement inconnu, où ils n'avaient aucun repère. Ils arrivaient ainsi dans un milieu dont ils ne comprenaient pas l'unique langue autorisée et découvraient que tout manquement linguistique était puni, parfois durement, sans parler de la honte de ne pas être capable de se conformer à la règle. Comme l'a écrit l'homme de théâtre Guillaume Kergourlay, né en 1926 à Elliant, dans le sud-Finistère :

« Être puni et humilié quand on emploie la langue sucée au sein maternel crée un complexe dont certains par la suite ne pourront se débarrasser. »²

¹ Ces notes sont issues d'entretiens personnels avec le Pr Kress en 2018.

² Guillaume Kergourlay, *Le pays des vivants et des morts*, Ah Here, Plougastel-Daoulas, 2001 (2^e)

J'ai déjà évoqué l'histoire de Maryvonne Quéméré-Jaouen, née en 1910, qui racontait comment les filles de la campagne, à l'école des sœurs à Quimper, étaient humiliées parce qu'elles parlaient breton, devant porter « la vache » et payer une amende si elles en étaient les détentrices en fin de journée. Bien des années plus tard, alors qu'elle tient un commerce de livres et de disques bretons, Mme Quéméré-Jaouen a pour vendeuse une femme brittophone, avec laquelle elle manque de se fâcher quand, pour illustrer la sortie d'un disque du chanteur Gilles Servat où il évoque le fameux « symbole », elle décide d'exposer un sabot dans sa devanture, pour attirer l'attention :

« Quand je l'accrochais, elle devint blême et me dit : "Si vous mettez cela, je m'en vais !" Je n'en revenais pas, étant donné qu'elle parlait si volontiers le breton. Je pensais que la blessure qu'elle avait pu avoir dans son enfance était guérie, mais non, c'était comme une marque d'infamie au fer rouge, toujours présente. Je lui parlai longuement ; puis des clients attirés par cette vitrine accrocheuse et subversive vinrent acheter le disque, les livres. Plusieurs racontèrent leurs souvenirs ; beaucoup avaient depuis longtemps transformé leur humiliation en colère contre ce système : c'était plus sain, mais M-T, mon employée n'avait jamais pu y arriver. Finalement, elle resta. »¹

Chez d'autres, la marque de la honte semble indélébile, comme le suggère RH, né en 1938 dans le sud-Finistère :

« J'ai l'impression parfois que, quand je rencontre des gens de mon âge, qu'on était ensemble, qu'ils sont restés marqués par cette interdiction-là, on a l'impression que ça leur traîne aux pieds encore. Donc quand j'essaie de leur parler breton, pour le plaisir, beaucoup me répondent en français, comme si c'était toujours une tare de parler breton, quoi. Et ce sont ceux qui ont subi ces brimades-là parce qu'ils parlaient breton. »²

Parmi les témoignages on trouve aussi des histoires d'enfance plus récentes, survenues à des personnes élevées en breton bien que nées après-guerre. Je reviens en particulier sur ALL, qui figure déjà dans une partie antérieure de cette thèse, car son histoire montre à quel point le traumatisme peut longtemps demeurer chez ceux qui ont été violemment atteints dans leur être. Issu d'une famille très modeste du Trégor, ne connaissant que le breton à son arrivée à l'école en 1952, il décrit en effet ces années-là comme une suite d'épisodes qui l'ébranlent profondément et durablement. Il raconte ainsi que dès les premiers jours, il repère une tête de vache creuse, en carton moulé, dont il ne connaît pas l'usage :

« J'ai le malheur de répondre en breton. Je suis au milieu de la classe et on me met la tête de vache. Je ne vois rien. Je hurle et toute la classe se moque de moi sur ordre de cette femme de la République. Je roule par terre, j'arrache la tête qu'on m'impose et je deviens comme un petit fou. On me tire l'oreille à me soulever du sol et on me jette par terre parmi les pupitres. Je vous rappelle que j'ai 6 ans, c'est en 1952 et je suis né en

édition), p. 214.

¹ Maryvonne Quéméré-Jaouen, née en 1910, Quimper (SF), in Bulletin de l'association *Foën Izella*, Fouesnant, 2001.

² RH, né en 1938 (SF), enregistrement CRBC.

1946. J'ai la trouille mais la scène m'est restée car j'ai une mémoire visuelle et je n'oublie jamais. »

En découle une mésentente avec l'institutrice, et un changement d'école pour ALL :

« La première journée dans cet établissement, je vais avec madame puisque son mari a les grands, et dès le premier jour je vois un petit gars du même âge que moi voltiger avec une baffe de madame parce qu'il a donné une réponse en breton. Elle le prend, le déculotte et vlan, au coin. Je me suis dit : c'est comme chez moi. Donc pas trop choqué. Après elle met les noms de ceux qui parlent breton au tableau. Pas de récré. Punis avec un papier dans le dos et des tours de cour les bras en l'air. »

Il découvre aussi la pédagogie par la délation que pratique l'instituteur :

« Quand les copains se dénoncent entre eux, il met un point de plus, et celui qui a dénoncé n'est pas déculotté dans la semaine. »

Et regrette de se sentir si seul face à tant de violence :

« C'est terrible personne ne nous défend, ils nous tapent dessus, nous déculottent devant toute la classe et après j'ai droit à l'humiliation à genoux au milieu. »

Quand il rentre chez lui cependant, le breton reprend ses droits, « mais l'instituteur nous apprend à nous moquer des parents et grands-parents, qu'ils sont idiots, qu'ils ne savent pas lire ni écrire ». Et ainsi, les années passant, les enfants, las d'être battus, cessent de parler breton. Un demi-siècle plus tard, alors qu'il a vécu sa vie d'adulte, ALL décide de revenir visiter cet endroit où il a été si malheureux, et les souvenirs remontent :

« Cette école m'a fait tellement souffrir que je n'ai pu rentrer dans la cour pour faire des photos que dernièrement, à 65 ans. J'entends mes cris dans la classe pour le supplier de ne pas me déculotter. Et après la raclée, un bisou à monsieur et on demande pardon. Je ne mens pas, il reste pas mal de témoins, mais ils ont honte d'en parler, de ce passage. »¹

Le traumatisme frappe également au sein des familles, comme le montre l'histoire de YB, aujourd'hui décédé, qui nous est livrée par le collecteur Mikael Madeg : né en 1949 dans le nord-Finistère, au sein d'une famille paysanne qui a conservé naturellement sa langue, YB est l'aîné et a appris à parler en breton, de sorte que, lorsqu'il démarre sa scolarité, vers 1955, il ne connaît que sa langue maternelle. Mais dès la fin de sa première journée, l'institutrice va voir ses parents pour les sermonner, déclarant que c'est une honte d'élever un enfant en breton. Humiliée, la mère passe immédiatement au français avec son fils, à qui elle n'adressera plus jamais la parole en breton. L'effet produit sur le petit garçon est immédiat : il s'arrête net de parler pendant deux ou trois mois, tant il est perturbé de ce bouleversement abrupt et incompréhensible. Après cet incident, tous les autres frères seront également élevés exclusivement en français. YB, quant à lui, retrouvera sa langue vers ses douze ans, mais uniquement avec son père et d'autres garçons, et cet épisode restera gravé à vie dans son esprit. Mikael Madeg conclut son récit par ces quelques mots :

« Voilà comment on a fait pression sur les bretonnants pour qu'ils abandonnent leur langue, pas besoin de symbole pour ça. Je me demande ce que dirait un psychologue sur une telle sauvagerie sociale »².

¹ ALL, né en 1946, Lanmérin et Quemperven (CdA), échanges personnels par courriels en 2016.

² Entretien personnel avec Mikael Madeg, 2016. Traduit du breton.

Une autre histoire, déjà retranscrite dans le détail antérieurement, montre également comment les agissements des instituteurs pouvaient avoir des répercussions affligeantes dans les rapports entre parents et enfants. L'épisode prend place en 1949 dans la cour de récréation de l'école publique du Faouët, dans le Morbihan, où un père a été convoqué par le maître à cause de son fils auquel il est reproché de ne pas assez bien parler le français :

« A un moment donné, Claude¹ qui était dans une attitude d'écoute, tête baissée, s'est fait "tabasser" par son père sous les yeux de l'instituteur, qui n'est pas intervenu, et sous nos yeux d'enfants. Le père criait en breton des propos injurieux à l'égard de son fils ; il l'insultait littéralement de ne pas parler en français comme l'école le requérait. Le gamin geignait plus qu'il ne pleurait sous les coups de son père, sans crier mais avec des gémissements et une retenue qui exprimaient la souffrance et l'injustice mêlées, d'autant que ses pleurs étaient entrecoupés de paroles en breton, incompréhensibles mais pas inaudibles. L'instituteur assistait impassible à cette correction dont il aurait pu être lui-même le protagoniste. Après cette correction humiliante administrée devant tous les enfants, les acteurs se séparèrent laissant un enfant pleurant, hébété, humilié devant les autres enfants... parce qu'il ne parlait pas le français. Ce pauvre homme ne parlait le français qu'à minima, juste ce qu'il faut pour comprendre les reproches que lui adressait un instituteur, un hussard de la République, parce que son fils ne progressait pas suffisamment vite dans l'apprentissage et la pratique de la langue de la civilisation ! »

L'on peut supposer que, non seulement le petit Claude devenu adulte n'a pas voulu transmettre le breton à ses enfants, mais aussi que la relation entre le père et le fils ne s'est pas améliorée après cet épisode.

4.1.5.2.1.2. La violence symbolique

La violence décrite dans ces quelques exemples, qu'elle soit physique ou psychologique, ne pouvait qu'avoir des répercussions sur le rapport qu'entretenaient les locuteurs à leur langue et l'on peut supposer qu'elle est au moins partiellement responsable de son abandon.

Cette férocité à l'égard des « idiomes » et des « patois » trouve racine, comme nous l'avons vu, dans la période de la Terreur, sous la Révolution, qui avait imposé l'idée d'unicité de langue au sein de la République. Le professeur Kress rappelle ainsi que « le propos délibéré du pouvoir n'était pas d'apporter aux populations une grande langue de culture pouvant exister avec les parlers locaux », puis il pointe toute la brutalité inhérente à l'entreprise de substitution linguistique, dès son origine, puisqu'il était décidé que « les langues régionales, les dialectes et les patois devaient donc disparaître ». Et il donne en illustration un exemple saisissant :

« Je cite, pour mémoire, afin de faire saisir la violence de ce projet, ce conventionnel qui proposait de guillotiner un quart des Alsaciens afin d'obtenir, par la terreur, que les autres adoptent le français ».

Il poursuit en précisant que « cette attitude de fond est restée celle du pouvoir central » jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, comme l'attestent les multiples déclarations de divers

¹ Le prénom a été changé.

responsables (ministres, préfets, représentants de l'Éducation nationale), que nous avons déjà abondamment passées en revue. Et il ajoute que ce programme d'unification linguistique se fait toujours « dans une perspective de pureté de la langue légitime et d'idéal de progrès »¹.

L'on ne peut que constater que les Bretons brittophones ont fini, au XX^e siècle, par intégrer cette idée qui leur était servie jour après jour, selon laquelle tout progrès passait par l'acquisition de la langue française et par le rejet de leur propre langue. Nous sommes là clairement devant un cas de violence symbolique telle qu'elle est définie par Pierre Bourdieu², où l'on voit des paysans et des marins-pêcheurs, appartenant à des classes jugées inférieures, se conformer aux normes sociales qui leur sont imposées, et finalement considérer légitime la domination subie.

Le sociologue Fañch Élégoët, dans l'analyse³ qu'il fait d'un entretien mené dans les années 1970 avec un agriculteur du Grouanec dans le nord-Finistère, parle quant à lui d' « agression symbolique » et de conduites de « désidentification », et il établit l'existence d'une violence dans le rapport entre le « système social dominant » et la place de « dominé » qu'occupe cet agriculteur :

« Cette biographie fait émerger la violence contenue dans la condition dominée du paysan breton. Le dominant exerce sa violence symbolique dans toute interaction entre le paysan et lui-même. Cette violence symbolique n'en est pas moins violence réelle et agression effective, aux conséquences intériorisées et mémorisées (identité négative, honte, haine de soi). »⁴

Gérard Prémel, auteur au milieu des années 1990 de l'une des enquêtes auxquelles j'ai eu recours, pose également « la question de la violence symbolique de l'hégémonisme culturel et de son enchaînement logique de conséquences »⁵. Quant à Jean-Jacques Kress, il nomme bien les conséquences négatives de l'imposition de la langue unique telle qu'elle a été mise en œuvre, notamment le traumatisme :

« Cette action unificatrice a souvent été oppressive, au point qu'il a été question, à ce propos, de violence symbolique. A cette violence peut correspondre l'idée de traumatisme. »⁶

De fait, si une violence tout à la fois physique et psychologique s'est exercée dans les écoles, ainsi que nous l'avons vu au sein de chapitres antérieurs, une violence symbolique a bien, par ailleurs, touché l'ensemble des classes populaires brittophones. D'une manière qui ne cesse de nous interroger, les Bretons, dans leur immense majorité, ont en effet fini par se conformer

¹ Jean-Jacques Kress, « Incidences subjectives des changements de langue régionale », in Philippe Carrer, Yann Daumer, Per Denez, Jean-Jacques Kress, Fañch Élégoët, Patricia Violette, *Permanence de la langue bretonne, de la linguistique à la psychanalyse*, Institut culturel de Bretagne, Rennes, 1986, p. 47.

² Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Éditions du Seuil, Paris, 1997, pp. 206-214

³ Fañch Élégoët, « Nous ne savions que le breton et il fallait parler français » - *Mémoire d'un paysan du Léon*, Éditions Breizh hor bro, La Baule, 1978, pp. 187-220.

⁴ *Ibid.*, p. 214.

⁵ Gérard Prémel, *Anamnèse d'un dommage. Ou comment le français est venu aux Bretons*, in *Langage et société*, juin 1995, n°1, vol. 72, p. 80.

⁶ Jean-Jacques Kress, *art. cit.*, 1986, p. 45.

au système qui leur était imposé, sans même percevoir qu'il n'était pas naturel d'être contraint de changer de langue pour survivre dans leur propre pays. Et dans un geste de complète liquidation de leur héritage culturel et linguistique, ils ont non seulement laissé mourir leur langue maternelle, mais ils ont aussi validé un complet changement de mode de travail (adoption du système productiviste et de tous ses corollaires), de cadre de vie (transformation de l'habitat, etc.) et de valeurs (relégation des personnes âgées, etc.). Cette métamorphose a pu être, elle aussi, d'une grande violence pour ceux qui, éprouvant des difficultés à s'adapter aussi rapidement, restaient au bord du chemin.

4.1.5.2.2. Facettes de l'identité négative

L'observateur contemporain qui n'a pas connu la Bretagne avant les années 1980 aura peut-être du mal à se figurer comment la région était perçue jusqu'alors, en plein cœur du XX^e siècle. La navigatrice Anne Quéméré rappelle à juste titre que

« aujourd'hui c'est presque à la mode, d'être Breton, mais ça ne l'a pas toujours été. Il y a encore 50 ans, on traînait une image de pauvreté, de *boutoù koad*¹ et de gens qui ne se lavaient peut-être pas tous les jours. »²

Quant à la langue, le sociologue Fañch Élégœt, dans un article du numéro des *Temps modernes* consacré aux « Minorités nationales en France » en 1973, listait les termes qui y étaient couramment associés :

« Chaque langue est ainsi idéologiquement caractérisée : le breton signifie sous-développement, archaïsme, arriération, rural ; le français par contre symbolise le modernisme, l'actuel, l'urbain. Tout l'univers breton est dévalorisé. »³

Le peuple des campagnes souffrait donc depuis plusieurs siècles d'une piètre image, et il avait fini par intégrer cette identité de « plouc » à laquelle on le renvoyait toujours. De très nombreux informateurs des différentes collectes ont évoqué dans leurs commentaires le sentiment d'infériorité et la honte envahissante, qui submergeaient l'intérieur des êtres et se traduisaient parfois par l'expression d'une détestation de leurs origines. Et c'est encore Fañch Élégœt qui identifie ce processus d'élaboration d'une identité négative :

« L'impossibilité structurelle du modèle propre laisse le champ libre à l'action du système social dominant et les agressions s'intériorisent, le dominé ne pouvant se retrancher sur aucune structure pour résister à l'action du dominant. Les interactions sociales se vivent comme malheureuses, produisant une identité négative, et leur répétition renforce cette conscience négative de ses attributs propres, de soi. Nous voyons donc comment le soi en vient à se penser négativement et, à défaut d'issue au malaise vécu, les interactions avec le dominant donnent lieu à une violente haine de soi. »⁴

¹ *Boutoù koad* : sabots de bois.

² Rozenn Milin, *Questions d'identité*, Éditions Bo Travail, 2015, p. 75.

³ Fañch Élégœt, « Bilinguisme ou domination linguistique ? » in *Les Temps Modernes*, n^{os} 324-325-326, *Minorités nationales en France*, août-septembre 1973, p. 218.

⁴ Fañch Élégœt, *op. cit.*, 1978, pp. 205-206.

4.1.5.2.2.1. Le poids de la honte

C'est sans doute dans ce mot, « la honte », qui revient dans tant de témoignages, que réside l'une des clefs majeures d'explication à l'abandon du breton par ses locuteurs. Qui n'a pas entendu répéter à l'envi, dans les classes populaires, cette exclamation, en français ou en breton : « avec la honte ! », « *gant ar vezh !* » ? L'expression a traversé les décennies sans jamais perdre de sa force, tant le sentiment est profondément ancré.

Le psychiatre Philippe Carrer insiste sur cette notion, capitale dans la société traditionnelle bretonne¹. Il raconte ainsi plusieurs anecdotes relatives à des patients ou des personnes de son entourage, souvent liées à la consommation d'alcool et pouvant avoir une issue tragique. Sont décrits notamment plusieurs cas où des hommes, arrêtés par les gendarmes pour conduite en état d'ivresse, tentent de se suicider, et y parviennent parfois. Des réactions aussi extrêmes peuvent paraître disproportionnées, mais elles s'expliquent toutes par le sentiment de honte, comme l'indique le praticien :

« Ses proches attribuaient une grande importance au fait qu'il avait été vu par des gens de sa connaissance alors qu'il montait dans la fourgonnette des gendarmes et qu'à cet instant son regard avait croisé le leur. Il avait eu honte. »

« Cet homme avait éprouvé un sentiment de honte insupportable. ».

« Après avoir été arrêté en état d'ivresse par les gendarmes d'une localité voisine, et conduit plusieurs heures à la gendarmerie, [il] s'était suicidé le lendemain, parce que, avait-on dit à l'époque, il pensait s'être déshonoré aux yeux de sa fiancée et de la famille de celle-ci. »²

Carrer mentionne aussi le suicide d'une vieille dame du nord-Finistère suspectée d'un menu larcin et « accablée de honte à l'idée qu'on avait pu l'accuser à tort de vol dans un supermarché et dont toute la presse avait parlé ». Il écrit enfin que cette extrême importance accordée à l'honneur est commune à tous les peuples celtes, et que la devise du duché de Bretagne était « *potius mori quam foedari* » : « plutôt la mort que le déshonneur »³.

On retrouve ce même sujet de la honte quand on aborde les questions linguistiques, de façon certes moins exacerbée, mais néanmoins très prégnante, ainsi que le rapporte Jean-Jacques Kress au sein d'un entretien filmé en 1984, où il parle de « l'arrachage » de la langue ancienne, « comme l'arrachage d'un plan de pommes de terre ». Et il retrace le processus : une première génération a appris un français scolaire mais a continué de parler breton en famille, puis une seconde génération a pratiqué à la fois les deux langues, et enfin la troisième génération ne connaît plus que le français. Le psychiatre en déduit alors :

« Ça pourrait être quelque chose de tout à fait simple, sans problème particulier, mais on sait que ça s'est accompagné de toute une mécanique d'humiliation et de pression

¹ Philippe Carrer, *Ethnopsychiatrie en Bretagne, Et autres terres celtiques*, Coop Breizh, Spézet, 2011, pp. 293-307.

² *Ibid*, pp. 294-295.

³ *Ibid*, p. 298.

donnant lieu à des phénomènes comme la honte. La honte a été un des facteurs principaux à l'origine de l'éradication du breton. »¹

Le psychiatre développe encore cette idée dans un article de 1986 où il rapporte des propos faisant constamment apparaître cette honte de la langue :

« La Bretagne (...) a eu honte de sa langue. Les témoignages abondent : "Le breton n'aurait jamais dû exister", "j'aurais préféré être mort plutôt que de vivre cette honte", "nous étions comme une portée de poulets sans défense", "on disait que cette langue était réservée aux vaches et aux cochons". (...) Voici les traces de l'intensité des sentiments qui ont poussé les parents à interdire leur langue aux enfants et à se l'interdire eux-mêmes dans leur situation de parents. »²

Et il ajoute que « c'est ce sentiment qui contribue à donner à l'événement sa valeur traumatique ».

Le long entretien mené par Fañch Élégoët avec un paysan du Grouanec né en 1898, déjà mentionné, montre en effet que cette honte était tenace, puisque les jeunes allaient jusqu'à nier qu'ils étaient brittophones :

« Le breton est parti et le français est venu. C'était obligé puisqu'on se moquait de ceux qui parlaient breton. C'est comme ça que le français est arrivé. Je ne suis pas bien capable de t'expliquer tout ça, mais c'est comme ça : le breton est parti parce que les gens avaient honte de parler breton. On riait de ceux qui parlaient breton. Imagine un peu si maintenant tu te mettais à parler breton ailleurs qu'ici dans le coin, on se moquerait de toi.

(...)

Maintenant, tous les jeunes gars et les jeunes filles du Grouanec ont honte de dire qu'ils savent le breton. C'est la vérité ! J'entends les jeunes voisines le dire : "Oh ! Moi je comprends pas ; moi je comprends pas le breton ; je comprends rien au breton... !" Un autre, René Balcon, pour avoir été trois ou quatre ans à Paris, ne sait plus le breton ! Il n'avait parlé que le breton toute sa vie, jusqu'au jour où il est allé à Paris, et il prétend l'avoir oublié. Le breton, la première chose qu'il a apprise !

(...)

Beaucoup de jeunes ont honte de parler breton et ils ont honte d'entendre leurs parents parler breton. Ce n'est pas assez chic pour eux, sans doute. Le français, c'est bien plus considéré, quand même !

(...)

C'est partout pareil. Plus personne ne veut plus dire qu'il sait le breton, ni qu'il est breton. Les gens ont honte du breton. Parce qu'on se moquait d'eux. Les jeunes, quand ils entendent leurs parents parler breton, quand ils vont à la foire ou au marché, où que ce soit, les jeunes ne veulent pas parler breton. Les vieux, même, ne le parlent plus non plus, quasiment. Les jeunes ne veulent pas qu'ils le fassent. Si bien qu'ils ne le font pas. Les Bretons ne sont pas considérés comme des gens civilisés, sans doute. Je le pense,

¹ Jean-Jacques Kress, in Michel Huillard, *Na sod na fur, na fur na sod* (« Ni fou ni sage, ni sage ni fou »), série de quatre films de 30 minutes réalisés en 1984 pour FR3 (collection *Breiz o veva*). Dépôt INA.

² Jean-Jacques Kress, *art. cit.*, 1986, pp. 49-50.

en tous cas ! Le breton, c'est vu comme étant quelque chose de sauvage. »¹
Nous sommes là au début des années 1970, alors que démarre le renouveau de la langue et de la culture bretonnes, quelques années après le considérable succès du chanteur et musicien Alan Stivell à l'Olympia en 1972, et quelques années avant la création de la première école Diwan², en 1977, à Lampaul-Ploudalmézeau, non loin du Grouanec. Pourtant, les complexes qui se sont généralisés au fil des décennies sont encore très ancrés.

Cet exemple n'est pas isolé, et des évocations similaires abondent dans les témoignages que j'ai rassemblés pour ma propre enquête. Ainsi Soazig Porhell, née en 1902 et également interrogée au milieu des années 1970, par Mikael Madeg, décrit ce même sentiment de honte qui poussait les uns et les autres à dissimuler leur propre langue et, finalement, à ne pas la transmettre :

« A l'époque on avait honte de parler breton. On était un plouc quand on ne savait pas le français et qu'on allait parmi les autres. (...) Avec la honte. Donc là, il fallait bien apprendre le français ! "Mon fils apprendra le français, surtout. Il n'aura pas honte comme moi, d'être un plouc". (...) Et maintenant ici on ne sait plus, les enfants ne savent plus le breton. Si bien qu'il n'y a que ceux qui l'étudient, les intellectuels, comme vous, qui viennent apprendre le breton. Alors qu'autrefois les gens qui ne savaient pas le français avaient honte de ne pas parler en français. »³

Une autre femme évoque sa sœur, fâchée d'entendre les autres enfants de la famille parler breton, une langue qui était pourtant aussi la sienne :

« Elle nous faisait honte, aussi, parce qu'on parlait breton. Alors elle disait : "oui alors, maintenant il n'y a que les culs-terreux qui parlent breton. Faut parler français, maintenant". »⁴

Quant à cet homme du Morbihan, il se souvient de la manière dont ils étaient traités lorsqu'ils quittaient leur campagne, et laisse entendre qu'il en était atteint :

« Le Breton était reconnu arriéré, en somme. Quand on sortait, nous autres, (...) "oh les Bretons, oui, ils sont arriérés ! Les pommes de terre pour les cochons, les épluchures pour les Bretons", qu'on nous disait facilement. Alors quand tu avais ça dans les dents... »⁵

Comme l'indiquent deux informatrices des Côtes d'Armor, « il y a eu une mode moderne pour apprendre le français aux enfants », car « c'était "la honte" de parler le breton »⁶. Et André Le Meut résume ainsi ce qu'ont vécu ses parents, nés en 1925 et 1930 dans le Morbihan :

« Pour moi il est clair qu'on les a culpabilisés, ils ont vécu une frustration, une humiliation sans pareille, tout simplement. Voilà, "votre langue est une langue de ploucs, de

¹ Fañch Élégœt, *Un den ur vro*, Hor Yezh, Lesneven, 1975, pp. 179-182. Traduit du breton.

² Réseau d'écoles associatives en langue bretonne, qui compte aujourd'hui près de 50 écoles, de la maternelle au lycée.

³ Soazig Porhell, née en 1902, enregistrement Mikael Madeg en 1976. Traduit du breton.

⁴ DLF, née en 1923, Moëlan sur Mer (SF), enregistrement CRBC.

⁵ JM, né en 1932, Baud (M), enregistrement CRBC.

⁶ ALR, née en 1918, et Mme LB, scolarisée en 1930, Louargat (CdA), transcription d'enregistrement Klaoda An Du, traduit du breton.

passéistes, voire rétrograde, voire conservatrice, voire tout ce qu'on veut". Donc il faut en changer pour être moderne. »¹

Ronan Le Coadic cite également dans *L'identité bretonne*, un témoignage similaire émanant d'une femme qu'il a lui-même interrogée :

« Quand j'étais à l'école, petite, c'était presque la honte d'avoir un environnement comme... comme on avait à la maison. C'est-à-dire des parents qui bretonnaient, qui nous parlaient toujours en breton. C'était... c'était vraiment... c'était nul, quoi ! Aux yeux de tout le monde. Alors nous, on sentait ça comme un défaut. Et puis il fallait le cacher. Donc on a vécu en prenant ça un petit peu comme un... comme si c'était un abcès qu'il ne fallait surtout pas montrer. C'est dommage, mais moi j'ai été élevée comme ça. Vis-à-vis de l'école, c'était con, le fait d'être... Je regrette beaucoup que ça se soit passé comme ça, mais c'est la vérité. C'est nul ! (...) Comme quelqu'un qui a une bosse dans le dos. C'est un handicap. »²

Allant de pair avec la langue, l'aspect extérieur, l'habillement, la façon de se tenir, tout concourait à stigmatiser et à attirer les sarcasmes. Pour y échapper, il n'y avait guère que l'instruction, qui ne pouvait s'acquérir qu'en français, comme on le voit à travers ce dialogue entre Kristian Ar Braz et Yves Delen :

« Quand je suis allé à l'école à Carhaix, j'avais une veste en velours côtelé et ça faisait "paysan". Ça, ça m'a toujours marqué. On pensait que ceux de la ville étaient beaucoup plus dégourdis. Le maître d'école ne savait pas un mot de breton et nous on ne savait pas un mot de français et j'ai fait un an comme ça. (...) Après les choses ont pas mal changé. Finalement j'ai pu parler le français et après je n'avais plus de complexes avec ceux-là, de Carhaix.

- C'est-à-dire que quand vous étiez jeune, vous avez toujours entendu, on vous regardait toujours avec un certain mépris, "celui-ci est un paysan !".

- Oui, oui oui.

- Et ça, ça reste.

- Ça, ça reste, oui. (...)

- C'est-à-dire que pour vous, c'était l'instruction, avoir de l'instruction. Pour s'élever socialement, il faut de l'instruction, et pour avoir de l'instruction il faut savoir le français.

- Oui, oui. Donc... c'est pas pour s'élever, c'est plutôt pour une satisfaction personnelle, un peu, sinon on est plus bas que les autres.

- Ne pas être plus bas, parce que vous étiez rabaissés ?

- Oui. Oh oui, oui. Ah oui, ça... ça marque quelqu'un, ça³. »⁴

Un échange entre Mikael Madeg et Yvonne Salaun montre un état d'esprit similaire dans une autre ville moyenne du Finistère, Saint-Renan :

« Mais vous sentiez qu'il y avait un peu de honte parmi les petites filles ?

- Ah oui, ah oui.

¹ André Le Meut sur ses parents Jean Le Meut, né en 1925, et Valentine, née en 1930, vidéo Rozenn Milin.

² Ronan Le Coadic, *L'identité bretonne*, Presses Universitaires de Rennes (PUR) et Terre de Brume, Rennes, 1998, p. 197.

³ Cette dernière phrase est dite en français.

⁴ Yves Delen, né en 1914, vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

- Mais est-ce que ce n'était pas parce que les filles de la ville, à Saint-Renan, parlaient français ?

- Justement, nous on était de la campagne. Si bien que, déjà, on allait à l'école en sabots de bois, avec des clous. Alors quand on arrivait ici en ville, ça faisait du bruit sur le chemin, si bien qu'on avait honte déjà en marchant, quasiment, parce que les gens de la ville avaient des chaussures de cuir. Ça c'était déjà... ça reste, après. (...) A l'école on avait un peu honte d'être de la campagne. Et on n'était pas habillés comme les gens de la ville, non plus. »¹

L'humiliation ressentie par les brittophones d'origine paysanne est bien résumé par Armelle Dubourg, scolarisée dans les années 1950, à l'époque où le modernisme commençait à tout balayer sur son passage :

« Partout il n'y avait que du français, si bien que pour être accepté il fallait parler français. Parler breton était considéré grossier, ça montrait qu'on était de la campagne. Ça a été trop dur, on a été rabaisées, on nous a fait honte. Les filles du bourg se moquaient de nous. On n'était pas habillées comme elles, on avait des sabots de bois qui faisaient du bruit. Les filles du bourg nous laissaient de côté. Elles nous diminuaient : "des gens de la campagne", "des arriérés", "des attardés", "vieux jeu"... Ça nous faisait mal. »²

L'accent était également concerné, en particulier lorsqu'il était confronté à celui de la ville. Le sociologue Gérard Prémel rapporte ainsi l'histoire d'un homme, né au milieu des années 1930 à Paris au sein une famille venue des Côtes d'Armor et qui, après-guerre, passait toutes les grandes vacances dans sa famille bretonne. A la fin de l'été, il retrouvait sa mère à Montparnasse :

« Constatant, dès les premiers mots échangés, son accent breton, elle en concevait une sorte de découragement, et lui interdisait de parler en public - tant cet accent lui faisait horreur et honte - jusqu'à ce que l'enfant l'eut perdu. »³

Mentionnons que cette femme avait connu le « symbole », qui était alors une pomme de terre, à l'école publique de son bourg du Trégor, entre 1917 et 1920. Profondément marquée par ce jour où elle avait dû, en punition, traverser le bourg la *patatezenn* à la main, elle déclarait « qu'elle n'avait jamais eu autant honte de sa vie ».

Le français, à l'inverse du breton, était considéré comme la langue de la modernité et de la prospérité :

« A l'époque on avait honte de parler breton parce que tous les autres parlaient français. Le breton n'était pas dans l'air du temps. Les vieux disaient qu'il fallait apprendre le français parce que parler breton c'était être attardé ! Le français c'était l'ouverture sur le monde, car on l'apprenait à l'école, donc on était ouvert avec ce qu'on apprenait. Le breton c'était rester en retrait par rapport à l'évolution du monde. A la JAC⁴ c'était pareil, il n'était pas question de parler en breton. Le progrès c'était le français. »⁵

¹ Yvonne Salaun, née en 1929, enregistrement Mikael Madeg, en 1990. Traduit du breton.

² Armelle Dubourg, née en 1946, Plouaret (CdA), questionnaire Rozenn Milin. Traduit du breton.

³ Gérard Prémel, « Anamnèse d'un dommage. Ou comment le français est venu aux Bretons », in *Langage et société*, juin 1995, n°1, vol. 72, pp. 76-77.

⁴ JAC : Jeunesse Agricole Catholique.

⁵ Yves-Marie Bleunven, né en 1931, Plabennec (NF), questionnaire Rozenn Milin. Partiellement traduit du breton. Le terme « attardé » est dit en français.

Le malaise aura perduré aussi longtemps que le breton aura été parlé en tant que langue première, jusque dans les années 1960, comme le montre l'exemple de MD. Pendant ses études à l'université de Rennes, ce natif des Côtes d'Armor fuyait tout ce qui était organisé en breton et ne voulait surtout pas que l'on sache qu'il le parlait. Il raconte que lorsqu'il retrouvait son frère, également étudiant, ils se mettaient à l'écart au restaurant universitaire pour pouvoir discuter dans leur langue maternelle sans être entendus¹.

Plusieurs témoins mentionnent par ailleurs que certains ont préféré éviter de parler breton précisément pour éviter les quolibets. C'est ainsi que la langue des ménages a progressivement changé, comme au sein de ce couple du nord-Finistère dans les années 1960 :

« A un moment donné le breton ça a quand même été un peu rejeté. Si t'es pas dans le modernisme quoi, à l'époque... (...). Les gens ont renié leur Bretagne, quoi, en quelque sorte. Aller vers l'avenir, la Bretagne c'est du passé, et puis voilà quoi. »²

Et bien sûr, quand les enfants arrivaient, il n'était plus question de leur transmettre le breton, sous peine d'être montré du doigt, voire exclu des relations sociales :

« "Tu as vu ceux-là, tu as vu comment ils parlent ?". On est vite catalogué, hein. Maintenant, on ne ferait pas de cas de celui qui apprend le breton. Ce serait pas la même chose, on serait pas mis à l'écart comme ça. »³

Le ressenti était le même de l'autre côté de la frontière linguistique, selon Jean-Luc Lacquittant, élevé en gallo :

« La plupart des gens que je connais n'ont pas appris leur langue maternelle à leurs enfants simplement parce qu'on leur a dit et répété que ce n'était qu'un patois de français, un charabia de ploucs, et qu'il ne fallait surtout pas que leurs enfants le parlent. »⁴

On constate enfin qu'il n'y a eu que peu de résistance à cette entreprise de désidentification que l'ensemble de la population a fini par accepter. Fañch Élégôët le constate également à la fin de son long dialogue avec le paysan du Grouanec, déjà cité. Né à la toute fin du XIX^e siècle, cet homme avait vécu l'ensemble du processus de substitution et le déplorait, mais sans avoir jamais agi pour le contrer :

« Les agressions vécues ne donnent lieu à aucune riposte et ne provoquent aucune réaction de révolte. »⁵

L'une des personnes que j'ai moi-même interrogées, dans le Morbihan, une femme plus jeune, née en 1942, interprète ainsi cette absence de protestation :

« Nous aurions pu passer pour des révoltés, ou peut-être même des imbéciles puisque c'était la langue pratiquement des imbéciles et des gens arriérés. Moi je l'ai interprété comme ça. Parce qu'il pesait ce sentiment de honte. »⁶

La honte, encore et toujours.

¹ MD, né en 1942 (CdA), enregistrement CRBC.

² JC, né en 1943, Lannilis (NF), enregistrement CRBC.

³ JLC, née en 1940, et MD, née en 1936 (M), enregistrement CRBC.

⁴ Jean-Luc Lacquittant, né en 1939, Pays gallo, questionnaire Rozenn Milin

⁵ Fañch Élégôët, *"Nous ne savions que le breton et il fallait parler français"* - *Mémoire d'un paysan du Léon*, Éditions Breizh hor bro, La Baule, 1978, p. 199.

⁶ MTLGD, née en 1942, Lorient (M), questionnaire et vidéo Rozenn Milin.

Il me reste à évoquer, pour terminer cette section, une réunion collective à Saint-Vougay, dans le Léon, lors de mon enquête sur le terrain, au cours de laquelle a surgi un commentaire qui résume à lui seul l'état d'esprit des locuteurs de breton n'ayant pas transmis leur langue. Comme à l'habitude, j'avais posé une série de questions relatives aux possibles liens entre l'interdit linguistique à l'école et le choix d'élever les enfants uniquement en français, et mes interlocuteurs étaient tous embarrassés. Mais l'un d'entre eux¹, après un temps de réflexion, finit par déclarer : « *m'on-ije bet desket brezhoneg dezho e vefem bet diou wech peizant !* », c'est-à-dire « si on leur avait appris le breton, on aurait été deux fois paysans ! ». Cette phrase m'a semblé exemplaire en ce qu'elle dit toute l'infériorisation ressentie et intégrée par ces brittophones de classe sociale modeste : déjà considérés comme des « ploucs » parce que paysans, avec toutes les images négatives que ce terme pouvait véhiculer, d'arriération, de manque d'éducation et d'hygiène, ils auraient été doublement méprisés s'ils avaient parlé breton à leurs enfants, une décision qui aurait signifié leur manque de volonté de sortir de leur condition jugée grossière.

4.1.5.2.2.2. Le sentiment d'infériorité

Allant de pair avec la honte, le sentiment d'infériorité, y compris linguistique, est un autre corollaire de la violence symbolique exercée sur les classes populaires des campagnes en Bretagne.

Le psychiatre Jean-Jacques Kress raconte que, du temps où il était encore en exercice, au siècle dernier, il discutait de la langue bretonne avec plusieurs personnes à Trézien, sur la côte nord-ouest du Finistère, quand une vieille femme finit par lui dire :

« Ça ne sert à rien, le breton, si je vais à Brest, je peux même pas demander en breton où je peux aller chier ! »

La rudesse du propos et des termes range en effet la langue du côté de « l'archaïque » et du « sauvage ». Le médecin précise bien que son intention en rapportant cette anecdote n'est pas de dénigrer cette femme, et qu'il ne considère absolument pas que les Bretons étaient des « ploucs », mais qu'il a simplement de la compassion pour cette population qui souffrait tant².

Fañch Élégœt décrit quant à lui en quelques phrases ce processus d'infériorisation qui aboutit à l'abandon de la langue bretonne par ses locuteurs traditionnels :

« Ces mécanismes, dévaluation de soi / intériorisation de cette négativité, permettent de comprendre la brutale rupture de la reproduction linguistique. On réalise pour sa descendance le "blanchissement" inachevable pour sa génération. On se refuse à transmettre la langue stigmatée d'une identité dévalorisée et infériorisée, même si l'on ne possède que médiocrement le capital linguistique dominant qu'il s'agit d'inculquer à la jeune génération »³.

¹ Joseph Le Nan, né en 1932, Saint-Vougay (NF), questionnaire Rozenn Milin. Traduit du breton.

² Entretien personnel, 2018.

³ Fañch Élégœt, « Langue bretonne, langue stigmatée », in Philippe Carrer et al., *Permanence de la langue bretonne. De la linguistique à la psychanalyse*, Rennes, Institut Culturel de Bretagne, Rennes, 1986, p. 88.

Les brittophones ont donc intégré que leur langue était inférieure et inutile, qu'ils n'iraient « pas loin avec elle » et qu'elle était même un obstacle à leur progression sociale, comme nous l'avons largement exposé au chapitre consacré au cadre de la substitution linguistique. Je reprendrai ici simplement quelques commentaires montrant que la supériorité du français était bien validée et intégrée par la population :

« Et puis les gens essayaient de parler français à l'époque aussi, ils se trouvaient plus importants en parlant français. Même des personnes déjà d'un certain âge, ils essayaient, même nos grands-parents des fois, ils essayaient de sortir des mots en français aussi, pour dire qu'ils étaient pas plus cons que les autres, non plus. »¹

Le complexe d'infériorité était si solidement ancré que nombreuses étaient les personnes âgées qui, il n'y a pas si longtemps, refusaient que l'on s'adresse à elles en breton. J'ai vu souvent, dans les années 1970, 1980, 1990, des locuteurs traditionnels se sentir offensés lorsque des membres de la jeune génération tentaient de discuter avec eux dans leur langue. Ils se fâchaient et faisaient savoir qu'ils savaient le français, eux aussi, et qu'il n'était nul besoin de s'escrimer à leur parler en breton. Le malentendu était total, entre des jeunes ne demandant qu'à apprendre et des vieux pensant qu'on les prenait, encore et encore, pour des arriérés analphabètes. Des décennies après leur scolarisation, ils ressentaient toujours le poids de cette infériorité à laquelle on les avait réduits à cause, notamment, de leur langue. MRLF, une femme du Morbihan née en 1944 et enregistrée en 2016, raconte par exemple :

« Il n'y a pas si longtemps, il y a peut-être dix ans, peut-être un peu plus, je parlais en breton avec une femme, car je savais qu'elle savait le breton ; je lui parlais en breton et elle me répondait en français. (...) C'était une femme âgée, de l'âge de mon père, elle avait peut-être 85 ans à l'époque. J'ai toujours été étonnée de ça. Pourquoi elle ne voulait pas répondre en breton ? Alors que je lui parlais en breton. Et elle me répondait en français. Sans doute qu'elle voulait montrer qu'elle était capable de parler le français, qu'elle avait appris le français, qu'elle avait été à l'école, et elle voulait sans doute me montrer qu'elle savait le français. (...) Après, alors, j'ai fait attention parce que j'avais peur de la vexer (...) comme si elle n'était pas capable de parler en bon français. »

Un autre déclare que « dans le train, quand on prend le train, les gens ont honte de parler breton : "on parle pas breton, hé..." »². Et une femme du Morbihan, évoque ainsi son frère, né en 1930 :

« Sa fiancée était secrétaire chez un avocat, où c'était considéré, c'était une réussite sociale quand on parlait français, qu'on avait un travail, de plus avec un maître de la loi, donc il y avait un environnement social qui faisait qu'on n'utilisait surtout pas le breton. Alors que les parents de ma belle-soeur sont Groisillons³, et les Groisillons n'ont eu de cesse que de ne surtout pas parler breton. Montrer que, venant de leur île, ils étaient capables de maîtriser le langage français. »⁴

Citons aussi Goulven Le Bars, un ancien cafetier-paysan né en 1925 et interrogé par mes soins en 2016. L'homme déclare avoir toujours parlé français en famille et n'avoir

¹ JC, né en 1943 (NF), enregistrement CRBC.

² LT, né en 1934 (CdA), enregistrement CRBC.

³ Groisillons : habitants de l'île de Groix, au sud de Lorient, dans le Morbihan.

⁴ MTLGD, née en 1942, Lorient (M), vidéo Rozenn Milin.

« certainement pas appris le breton » à ses enfants, une langue qu'il pratiquait avec les vieux dans son bistrot mais refusait d'utiliser avec les jeunes. D'ailleurs, il refuse absolument de me parler en breton, contrairement à tous les autres brittophones interrogés. S'ensuivent les remarques habituelles sur l'inutilité du breton :

« Heureusement que j'ai appris le français car je ne serais pas allé loin avec le breton. Je crois pas que ça serve à grand-chose de parler breton. Où on serait partis avec le breton ? On est partis en vacances, une année, on a été jusqu'à Marrakech, et là-bas on trouvait du monde pour parler français, parce que, le breton ça n'existait pas là-bas, hein !

Mais la suite est plus originale, et montre que sans doute nous ne devons voir là, en règle générale, aucune idéologie, aucune réelle adhésion à un quelconque nationalisme français. Je lui fais en effet remarquer qu'aujourd'hui on ne va plus très loin avec le français non plus :

« Mais dans ce cas-là, on pourrait dire aussi que le français ne suffit plus aujourd'hui, et qu'il faudrait donc forcer les enfants à parler anglais ?

- Oh oui ! C'est sûr, celui qui parle anglais, il peut aller n'importe où, hein.

- Alors tu penses que ce serait bien, pour ceux qui vont à l'école maintenant, de dire "fini le français, il faut parler anglais" ?

- Ah oui.

- Ça serait bien ??

- Ah oui. Ah ben bien sûr. »¹

La validation d'une telle proposition ne manque pas de surprendre, car elle reviendrait à imposer l'anglais en tant que langue unique d'enseignement, de la même façon que le français avait été imposé dans les écoles au siècle dernier, au prétexte qu'il serait à son tour dépassé et inutile. Le cas échéant, on peut imaginer sans mal que, tout comme les parents ont abandonné le breton au XX^e siècle, ceux du XXI^e devraient rejeter le français pour élever leurs enfants en anglais !

Quoi qu'il en soit, ces quelques phrases montrent à quel point est encore prégnant, dans ces classes populaires rurales, un sentiment de précarité et la conviction qu'une perpétuelle adaptation est requise pour s'en sortir et tracer son chemin.

Au fil des décennies, les brittophones, généralement d'origine paysanne et modeste, ont donc accepté sans véritable contestation les changements qui leur étaient vendus par des « sachants », souvent auréolés du prestige de ceux qui venaient de l'extérieur et étaient plus instruits qu'eux. Convaincus qu'ils ne savaient pas grand-chose parce qu'ils n'avaient pas fréquenté l'école très longtemps, ils se soumettaient à leurs décisions, présentées comme nécessaires au progrès. Dans les champs, ils ont ainsi mis en œuvre un programme de remembrement qui incluait l'arasement des talus (quitte à ce que l'État finance aujourd'hui leur reconstruction car l'on sait à présent à quel point ils sont nécessaires) et l'utilisation massive des pesticides (qui valent à beaucoup d'agriculteurs de souffrir des années plus tard de graves maladies). A l'école, puis à la maison, ils ont appliqué les consignes de l'instituteur dans le secteur public, et du frère ou de la sœur dans l'enseignement confessionnel. Les uns et les autres étaient encore des figures d'autorité respectées, et quand ils affirmaient que parler

¹ Goulven Le Bars, né en 1925 (NF), enregistrement Rozenn Milin.

breton était une faute, que cette langue était dépassée et qu'elle ne les mènerait nulle part, ils consentaient à l'abandonner et à passer au français, se résignant ainsi à voir disparaître leur héritage, non seulement linguistique, mais aussi culturel et historique.

Il ne s'agit pas ici de rejeter en bloc des apports qui ont permis à la Bretagne de sortir de la pauvreté et de bénéficier des bienfaits de la vie contemporaine, mais de constater certains excès, qui ont été acceptés par la population bretonne à son propre détriment. Fallait-il qu'elle doute de ce qu'elle avait perpétué depuis des siècles pour souscrire en bloc et sans distinction à tout ce qu'on lui imposait sous couvert de modernité !

4.1.5.2.2.3. L'auto-odi et le refoulement

De l'infériorisation et la honte à la haine de soi, il n'y a qu'un pas, souvent franchi¹. Pour désigner cette forme d'auto-dénigrement, les sociolinguistes ont également recours au terme « auto-odi », proposé par Rafael Ninyoles, en Catalogne, en 1969². Ce concept concernait à l'origine les Juifs mais il a été élargi et s'applique désormais aux configurations dans lesquelles des personnes appartenant à un groupe minoritaire prennent le parti du groupe dominant, adoptent son mode de vie, sa langue, ses valeurs, etc., et rejettent les leurs propres. Cette définition correspond bien aux commentaires de nombre de témoignages que nous avons examinés, qui décrivent une situation diglossique dans laquelle l'une des langues, le breton, considérée inférieure et indésirable, est abandonnée et parfois violemment rejetée.

Dans l'ouvrage *Auto-odi, la "haine de soi" en sociolinguistique*, dirigé par Carmen Garabato et Romain Colonna, le sociolinguiste Philippe Blanchet insiste, s'appuyant sur Gramsci et Bourdieu, sur le fait que « c'est notamment par l'éducation que la domination symbolique est imposée, que les habitus sont inculqués, que l'hégémonie est répandue ». Cette affirmation s'applique à n'en pas douter à la situation des locuteurs de langue bretonne, sur lesquels nous avons vu que l'école avait exercé une influence capitale sur leur perception de leur langue, et plus largement de leur culture et de leur mode de vie.

Et Blanchet poursuit :

« l'école, comme appareil idéologique au service des dominants, a une lourde part dans le développement de la haine de soi, sur le plan sociolinguistique notamment, et sur le plan socioculturel globalement »³.

Ronan Le Coadic, dans *L'identité bretonne*, consacre quant à lui un chapitre entier à l'« identité négative », où l'on voit les témoins qu'il interroge mêler pauvreté, vieilles pierres,

¹ Voir aussi Erik H. ERIKSON Erik, *Adolescence et crise, à la quête de l'identité*, Flammarion, Paris, 1978.

² Rafael Ninyoles, in Carmen Alén Garabato et Romain Colonna (dir.), *Auto-odi, la « haine de soi » en sociolinguistique*, L'harmattan, Paris, 2016, p. 16.

³ Philippe Blanchet, in Carmen Alén Garabato et Romain Colonna (dir.), *Auto-odi, la « haine de soi » en sociolinguistique*, L'harmattan, Paris, 2016, p. 73.

ivrognerie, langue bretonne (sous-langue, accent breton), toutes choses perçues comme également négatives, et que l'on pourrait résumer par le terme « plouc »¹.

Je reprendrai quant à moi un exemple où l'on voit une attitude d'auto-odi se développer à l'école, à Lorient, et avoir des conséquences sur deux générations. Une femme née en 1942, MTLGD, raconte comment, étant petite, son plus grand plaisir était de passer ses vacances chez ses grands-parents, monoglottes de langue bretonne dans la campagne morbihannaise. Mais vers ses six ou sept ans, alors qu'elle est en classe de CP, ses parents constatent que son français pâtit de ses séjours champêtres et décident d'y mettre un terme, lui faisant ainsi perdre l'important lien qu'elle avait tissé avec son grand-père. A l'école de Lorient, parallèlement, il lui arrive de lâcher un mot de breton dans la cour de récréation, ce qui lui vaut de porter le bonnet d'âne, sous les quolibets des autres enfants, et elle s'en trouve mortifiée. Elle finit par rejeter tout ce qui a trait à sa culture d'origine et à la langue traditionnelle de sa famille et quand, à son tour, elle donne naissance à une fille, elle s'oppose, dans un premier temps, à ce qu'elle parle breton, comme l'explique Nathalie :

« Ma mère a été tellement rabaissée qu'elle en avait honte de parler breton, et d'être bretonne, au bout du compte. C'était une telle honte. (...) Et puis elle avait le complexe de la misère, et elle a commencé à mépriser la langue et la culture de sa famille, la musique et les danses et ce qu'elles représentaient. Elle s'est mise à préférer la musique classique et la culture française, afin de progresser et d'accéder à la classe sociale supérieure. Elle est devenue une vraie Française, l'objectif du dispositif français était atteint, un véritable crime parfait. Comment aurait-elle pu transmettre une langue et une culture qui lui faisaient honte ? C'est pour cette raison qu'on m'a fait apprendre plutôt la musique classique, et qu'on ne m'a pas envoyée à l'école Diwan. On m'a donné une éducation stricte et bourgeoise. Et je n'ai pas cherché à apprendre la musique bretonne pour ne pas me disputer avec ma mère. »²

Mais l'histoire ne s'arrête pas là, puisque Nathalie, de mère bretonne et de père Peul de Guinée, finira par tout remettre en cause, apprendre le breton, et même en faire son métier à travers l'enseignement aux adultes, avec la bénédiction de sa mère, qui parviendra également à se débarrasser de ses complexes, et regrette aujourd'hui toutes les années perdues. De tels exemples de « perte d'*estime de soi*, proche de la haine de soi »³, sont nombreux en Bretagne, et ne se terminent pas tous aussi bien, comme nous le verrons plus loin.

Jean-Jacques Kress aborde quant à lui cette question sous un angle psychanalytique. Dans le documentaire déjà évoqué, il lie l'abandon de la langue à la notion de refoulement, ce mécanisme décrit par Freud⁴ qui consiste à repousser dans l'inconscient tout ce qui a trait à des pulsions que l'on souhaite tenir à distance :

« La langue maternelle, pour toute une génération, devient une langue honteuse parce que c'est la langue de l'inconscient. Parce que c'est la langue dans laquelle la personnalité s'est formée, c'est la langue du corps, c'est la langue des premiers émois

¹ Ronan Le Coadic, *L'identité bretonne*, Presses universitaires de Rennes / Terres de brume, Rennes, 1998, pp. 183-206.

² Nathalie D, née en 1974, fille de MTLGD, née en 1942. Témoignage écrit de Nathalie D, traduit du breton.

³ Philippe Blanchet, *ibid.*, 2016, p. 73

⁴ Sigmund Freud, *Cinq leçons sur la psychanalyse*, Payot et Rivages, Paris, 2001 (1^{er} édition 1910).

originaires, dont on sait, par la psychanalyse, qu'ils tendent à être refoulés, par le mécanisme tout à fait universellement connu du refoulement. »¹

Dès lors, estime-t-il, « tout se passe comme si le pouvoir, figure du Maître », avait exigé que disparaisse « ce qui était infantile, archaïque, originaire. », c'est-à-dire la langue maternelle². Et finalement,

« Sacrifier la langue ce serait se délivrer du poids de la pulsion, du refoulement, de l'angoisse, de ce qui est en somme spécifique de la difficulté humaine. »³

Mais le sacrifice réclamé portait en réalité sur les enfants, à qui l'on imposait une nouvelle langue afin qu'ils se débarrassent de l'ancienne, un acte symboliquement lourd de sens et de conséquences puisque ce qui était exigé des parents,

« c'était d'écraser dans leurs propres enfants ce qu'il y avait en eux d'originaire, d'archaïque et de pulsionnel. Et d'espérer élever ainsi une nouvelle génération qui serait débarrassée en quelque sorte de l'inconscient, qui serait débarrassée du refoulement, qui serait débarrassée de ce qu'il y a de refoulé dans la structuration du psychisme humain. »⁴

Je n'irai pas plus loin dans l'exploration de cette interprétation psychanalytique, qui aurait mérité un travail plus approfondi, mais n'est malheureusement plus possible aujourd'hui, les protagonistes de cette période et de ces faits ayant pour la plupart disparu. Je terminerai cependant par un dernier exemple, venu cette fois du sud de la France, et cité par le médecin psychosomaticien Pierre Boquel. Il s'agit de la poétesse Louisa Paulin (1888-1944), née dans un village du Tarn, élevée en occitan, et qui apprend le français à l'école primaire. Elle abandonne ensuite sa langue d'origine, et publie des contes et des essais, en français. A l'âge de 44 ans, elle revient vivre dans son village natal et apprend deux ans plus tard qu'elle est atteinte d'une grave maladie. Elle redécouvre alors sa langue, qu'elle étudie, et dans laquelle elle entreprend d'écrire, abondamment, de la poésie. Boquel en conclut que « avec la levée de l'amnésie, la récupération de la sensibilité et le retour du monde oublié, c'est aussi sur ce "chemin de Damas" que resurgit toute la souffrance maintenue à l'écart », mais « cette fois, les verrous du refoulement sautent devant la sensibilité retrouvée. »⁵

4.1.5.2.2.4. Dépression, alcoolisme, sursuicidité, maladie

La Bretagne de la seconde partie du XX^e siècle s'étant beaucoup distinguée par sa situation en haut des palmarès français recensant des problèmes tels que les troubles dépressifs, le suicide, l'alcoolisme, puis la consommation de psychotropes, plusieurs psychiatres et ethnopsychiatres ont envisagé la possibilité d'un lien entre la perte de la langue et ces affections. Ces sujets ne sont que très rarement abordés dans les témoignages que j'ai pu rassembler : la question n'était en réalité jamais posée, et les informateurs n'avaient aucune raison de s'aventurer d'eux-mêmes sur un terrain aussi difficile, qui pouvait de surcroît concerner des personnes de leur entourage. On en trouve une seule mention claire, dans

¹ Jean-Jacques Kress, film cité.

² Jean-Jacques Kress, *art. cit.*, 1986, p. 50.

³ *Ibid.*, pp. 50-51

⁴ Jean-Jacques Kress, film cité.

⁵ Pierre Boquel, « Abandon de la langue maternelle, Paradoxe identitaire, honte et pathologie », in *Institut d'Estudis Occitants*, 2011, pp. 15-17.

l'enquête de Klaoda An Du, où le questionnaire d'une personne née en 1925 dans les Côtes d'Armor comporte cette simple ligne : « Dramatique d'empêcher l'enfant de parler / alcoolisme. »

Philippe Carrer, déjà cité à propos du problème de « la honte » chez les Bretons, donne des séries de chiffres pour les années 1980 et 1990, concernant ces diverses pathologies, et notamment celles liées à l'alcool. La Bretagne est toujours en tête de classement, qu'il s'agisse de niveau de consommation ou de maladies et de décès liés à cette surconsommation¹. Il évoque aussi la dépression et le suicide, parents proches de l'alcoolisme, mais nous reprendrons ici des données plus récentes, issues d'une étude interdisciplinaire publiée en 2002 et intitulée *La sursuicidité en Bretagne, contribution à une explication socio-culturelle*². Rassemblant des médecins, des psychologues, des cadres de santé, des historiens et des sociologues, ce document fait bien ressortir un phénomène de surmortalité par suicide, en comparaison de la moyenne française, à partir de la Seconde Guerre mondiale, alors que la Bretagne était à l'inverse l'une des régions où l'on se suicidait le moins au XIX^e siècle. Le taux de décès de ce type était en effet de 15 pour 100 000 en 1910, puis de 20 pour 100 000 à la fin des années 1950, et il culmine à 30 pour 100 000 au début des années 1990. On compte par exemple 945 décès par suicide dans les quatre départements de la Bretagne administrative pour la seule année 1990, soit le double du nombre de morts par accident de la route.

Le dossier montre également que les catégories socio-professionnelles qui se suicident le plus sont les agriculteurs, notamment les salariés agricoles, puis les ouvriers et les employés. Et ils constatent que la plus forte augmentation a eu lieu à partir des années 1950, alors que le monde agricole était en pleine mue. Les auteurs tentent alors de cerner les causes de ces passages à l'acte, tout particulièrement en milieu rural, où ils sont les plus répandus, à travers des études et des textes existants, ainsi que des entretiens menés avec 45 personnes ayant effectué un « geste suicidaire ».

Sans surprise, les profondes transformations du monde paysan à partir des années 1950 sont un facteur déterminant, quand un mode de vie ancien qui semblait immuable, où chacun avait sa place et où les repères semblaient solides, disparaît pour faire place à un autre type d'agriculture impliquant également de nouveaux modes relationnels³. Les auteurs de l'étude observent que la mécanisation a soulagé les corps, mais qu'elle a par ailleurs induit une grande solitude, avec la fin des journées de travaux où tous se réunissaient dans une convivialité très regrettée. Ils constatent que « l'agriculteur est aujourd'hui seul face à ses responsabilités », sans compter qu'il est souvent célibataire car les femmes ont fui la campagne, et que l'agrandissement des exploitations fait que la distance entre les uns et les autres est désormais plus importante. Les paysans ont par ailleurs le sentiment de ne plus être en harmonie avec leur terre et leurs bêtes, qui portent désormais des numéros et non plus des noms : « L'avènement de cette capitalisation de l'agriculture a également changé le

¹ Philippe Carrer, *op. cit.*, 2011, pp. 53-56.

² Yannick Brabançon (coord.), *La sursuicidité en Bretagne, contribution à une explication socio-culturelle*, Mutualité Française Bretagne, 2002.

³ Yannick Brabançon, *op. cit.*, pp.

lien humain qui pouvait exister entre le paysan et ses animaux ». Enfin, la financiarisation de l'agriculture, où chacun pense que pour survivre il doit toujours plus s'équiper, et donc s'endetter, se traduit par un cercle vicieux dans lequel beaucoup s'enferment, le spectre de la faillite rôdant toujours à proximité. L'étude note bien que « si l'ensemble des enquêtés a plus ou moins reconnu l'utilité de cette transformation, tous déplorent en revanche la manière dont elle fût conduite ». Enfin, tous « n'ont pas les mêmes ressources pour aborder le passage d'un monde communautaire, centré sur une identité, à un monde plus individualiste valorisant la performance. »

Parmi les facteurs pouvant expliquer la sursuicidité bretonne de la deuxième partie du XX^e siècle, les auteurs citent également le renversement des repères et des valeurs, et tout particulièrement le recul de la pratique religieuse, d'une part parce qu'il permet de lever le tabou du suicide, réprouvé par le catholicisme, et d'autre part parce que la religion donnait, dans ces sociétés traditionnelles très chrétiennes, un sens à la vie.

Le texte en vient enfin à la question qui nous occupe : la part éventuelle de la question culturelle et linguistique dans cette propension des Bretons à sombrer dans des pratiques auto-destructrices. Un lien est bien posé dans cette étude entre identité et conduites morbides :

« Le sentiment identitaire est avant tout question d'équilibre ; s'il est trop fort, il conduit au refus d'autrui ou à l'impérialisme ; s'il est trop faible, il conduit à des comportements autodestructeurs tels que l'alcoolisme, la drogue et le suicide. La Bretagne se retrouve dans le second cas puisque celle-ci est la région la plus touchée en France par les tentatives de suicide et les décès par suicide, tout autant que les maladies liées à l'alcoolisme, au tabac et les conduites de dépendance. »¹

Mais pour ce qui est de déterminer si la perte de la langue bretonne a, éventuellement, pu peser dans les comportements morbides des Bretons, les auteurs s'interrogent sur ce qui distinguerait la région des autres territoires de l'Hexagone où se parle une langue minoritaire, et ils n'apportent aucune réponse précise, tant il paraît impossible de démontrer un lien de cause à effet :

« Qu'y a-t-il de spécifique dans ce département finistérien concernant la perte de la langue régionale ? On peut légitimement se poser la question. Pourquoi les Alsaciens (900 000 locuteurs), les Basques (100 000 locuteurs), les Corses (100 000 locuteurs)² se suicideraient-ils moins ? »³

Une interprétation est cependant proposée :

« La perte de la langue n'est certes pas spécifique au Finistère mais elle a été plus durement interdite et on peut penser que les traces psychiques de ces méthodes d'interdiction pourraient être plus profondes. »⁴

Dans un texte de 1986, à une époque où l'on pouvait encore observer le processus de disparition de la langue à l'œuvre, le professeur Kress lie clairement les pathologies auto-

¹ Yannick Brabançon, *op. cit.*, 2002, p. 85.

² Ces chiffres sont aujourd'hui obsolètes, toutes ces langues ayant connu une chute du nombre de leurs locuteurs depuis la publication de l'étude en 2002.

³ Yannick Brabançon, *op. cit.*, 2002, p. 72.

⁴ *Ibid.*

destructrices des Bretons à cette perte, bien qu'il ne soit pas, lui non plus, en mesure d'étayer cette affirmation par des preuves tangibles :

« Le lien entre les phénomènes morbides et la question linguistique est, en apparence du moins, trop lâche pour qu'on puisse en tirer des conclusions nettes. (...) Je suis pourtant frappé par l'ampleur de la méconnaissance des effets subjectifs des événements de l'histoire régionale, je suis convaincu qu'ils sont d'une grande importance même si le champ de la psychiatrie ne les révèle guère. On peut supposer que les avatars d'une langue, les déboires qui la mènent à sa perte sont destinés à rester silencieux parce que justement il s'agit de la perte d'une langue. »¹

Le psychiatre Guy Caro est sur une même ligne, à la fois prudente et affirmative, dans un article de la même époque, en 1987 :

« Si on ne peut considérer la négation d'identité linguistique comme la "cause" du développement de l'alcoolisme, elle est à considérer sérieusement comme un facteur possible, associé et imbriqué avec d'autres facteurs, de ce développement. »

Il insiste alors sur le fait que ceux qui sont le plus touchés par ces fléaux sont les locuteurs de breton et de gallo, c'est-à-dire ceux qui sont en général au bas de l'échelle sociale, et dont les conditions de travail et de vie sont les plus dures :

« Ce sont ces catégories qui ont eu à souffrir le plus d'une infériorisation, d'une culpabilisation, d'une honte d'être soi-même, de difficultés d'expression et même de communication entre générations, et ce sont elles qui se sont trouvées les plus touchées par la pathologie et la mortalité résultant de l'alcoolisme. »²

Plus tard, en 2011, Pierre Boquel, médecin et psychothérapeute exerçant en territoire occitan, a pour sa part consacré un long article aux tenants et aux aboutissants de l'abandon de la langue maternelle, où il se fait très affirmatif sur les effets que le processus peut avoir sur d'éventuelles pathologies :

« Il est maintenant largement admis par les chercheurs de différentes disciplines que la langue maternelle constitue une dimension principale de l'identité d'une personne, de la même importance que le sexe, le visage ou le nom. De sorte qu'une atteinte de la langue maternelle, spécialement une répression pouvant aller jusqu'à sa perte, est susceptible de produire une altération de l'identité et les troubles corrélatifs à cette atteinte. Ceux-ci peuvent aller de la honte et de la culpabilité à des perturbations fonctionnelles plus importantes et même générer des troubles narcissiques et des lésions organiques. »³

Le praticien déclare même que l'arrachement de la langue première peut pousser une personne à prendre de plus en plus de distance avec ses sentiments, jusqu'à en devenir vulnérable à la maladie, car « l'atteinte de la dimension affective est à la base de nombreuses pathologies tant physiques que somatiques »⁴. Cela étant, il précise bien que tous les locuteurs de langues régionales n'ont pas été affectés de la même manière par la substitution

¹ Jean-Jacques Kress, *art. cit.*, 1986, pp. 57-58.

² Guy Caro, « Négation d'identité linguistique et pathologie en Bretagne », in Geneviève Vermes et Josiane Boutet (dir.), *France, pays multilingue*, Tome II, L'Harmattan, Paris, 1987, pp. 193-194.

³ Pierre Boquel, *art. cit.*, p. 4.

⁴ *Ibid.*, pp. 10-11.

linguistique. Certains ont mieux résisté que d'autres à « la situation conflictuelle à laquelle ils étaient soumis » et n'ont pas développé de troubles de ce type :

« Ils ont pu le faire soit pas l'affirmation de leur volonté de conserver la langue maternelle et le refus de l'exclusivité d'une langue officielle, soit pas un abandon de leur langue première allant de pair avec un remaniement identitaire accompagné d'un usage exclusif du français. »¹

Les situations sont en effet diverses, et il faut s'abstenir de toute généralisation. Beaucoup de témoignages en Bretagne montrent que les personnes ayant vécu l'interdiction de parler leur langue maternelle à l'école, ou subi une stigmatisation à cause d'elle, en sont restés marquées, d'une façon ou d'une autre, qu'elles en soient conscientes ou pas, quand d'autres semblent avoir traversé cette période de manière plus heureuse.

Quelles que soient les conclusions sur ce point, les différents chercheurs qui ont travaillé sur cette matière s'accordent pour dire qu'il y a bien eu concomitance entre les diverses pathologies sus-citées, apparues pour l'essentiel dans la seconde partie du XX^e siècle, et le phénomène d'acculturation qui survient à la même époque, dont notamment la perte de la langue. Ainsi Ronan Le Coadic écrit-il dans un article intitulé « Suicide et culture sociétale en Bretagne » :

« Longtemps combattue avec détermination par l'État français dans ses dimensions les plus saillantes (la langue et la religion), objet de dénigrement et de moqueries, cette culture sociétale a longtemps été rejetée par les Bretons eux-mêmes, qui en étaient honteux et préféraient se laisser assimiler. Il est possible que cela ait, plus ou moins inconsciemment, généré une perte d'estime de soi collective (la fameuse « fragilité » ethnique, identitaire ou narcissique des Bretons qu'évoquent plusieurs auteurs), de nature à constituer un terreau favorable à des comportements d'autodestruction, dont le suicide. »²

Le psychanalyste Jean-Yves Broudic admet aussi que l'augmentation des taux d'alcoolémie et de suicide survient simultanément à la perte de la langue³. Mais il pose ensuite un diagnostic qui va à l'encontre des analyses précédentes, affirmant que le mal-être des Bretons et les pathologies qui en découlent prennent racine dans la Première Guerre mondiale et ne doivent rien à la substitution linguistique. Il est vrai que le nombre de soldats bretons morts durant ce conflit est supérieur à la moyenne française, puisque les chiffres donnés par les historiens vont de 130 813 (nombre de noms sur les monuments aux morts⁴) à 150 000 environ (chiffre prenant en compte les prisonniers disparus, les fusillés pour rébellion, les suicidés, etc.⁵), soit un pourcentage de 4,5 % de la population bretonne de 1911, contre 3,5% pour l'ensemble de la France⁶. Il est donc tout à fait vraisemblable que la Grande Guerre a contribué à faire

¹ *Ibid.*, p. 28.

² Ronan Le Coadic, « Suicide et culture sociétale en Bretagne », in Céline Kopp-Bigault et Michel Walter (dir.) *Le suicide en Bretagne, état des lieux et perspectives*, à paraître 2022.

³ Jean-Yves Broudic, *Suicide et alcoolisme en Bretagne au XX^e siècle*, Apogée, Rennes, 2008, p. 201.

⁴ Chiffres du SIRPA, in Colonel Michel Perchet, *L'armée de terre dans l'ouest, 1875-1978*, SIRPA, cote EMRT, Rennes, 1978, repris par Jean-Yves Broudic, *op. cit.*, p. 126.

⁵ Joël Cornette, *Histoire de la Bretagne et des Bretons*, Tome II, Seuil, Paris, 2005, p. 417, cité par Jean-Yves Broudic, *op. cit.*, p. 126 et 130.

⁶ Jean-Yves Broudic, *Ibid.*, p. 130.

apparaître un état dépressif chez beaucoup d'Armoriciens, mais lui attribuer l'entière responsabilité des pathologies citées me semble excessif. En effet, d'autres régions, telles que le Limousin, le Centre, la Bourgogne ou l'Auvergne¹, ont connu un taux de mortalité aussi important que la Bretagne, et ces régions ne font pas partie de celles où l'on constate des taux d'alcoolisme et de suicide importants.

Jean-Yves Broudic va ensuite jusqu'à envisager que la non-transmission de la langue bretonne à partir des années 1950 est également le fruit lointain de ce qui a été subi durant la guerre 14-18 :

« Pour ces générations de parents, la décision de ne pas transmettre cette langue à leurs enfants a pu correspondre à la volonté de rupture totale avec un passé traumatique, dans une forme d'utopie de création d'une nouvelle génération, des "premiers hommes" modernes, sans passé (...) voulant soustraire leurs enfants à un héritage marqué par le trauma. Mais ce processus a pu être aussi une manière, consciente ou inconsciente, d'honorer leurs parents ou proches morts pour la France, d'honorer leur sacrifice, en adoptant la langue de la France. »²

Cette hypothèse paraît bien hasardeuse : d'une part, toutes les familles n'ont pas été touchées par la guerre, et il est peu probable que celles qui ne comptaient parmi leurs proches aucune victime en soient affectées au point de changer leurs habitudes linguistiques ; d'autre part la distance avec les faits semble trop importante pour que des personnes nées dans les années 1930 soient hantées par le souvenir de l'effroi des tranchées et décident de ne pas transmettre le breton à leurs enfants nés dans les années 1960 ou 1970 ; ensuite, ce schéma rendant les horreurs de la guerre 14-18 responsables de l'abandon de la langue ne peut se reproduire dans d'autres parties du monde où l'on a constaté les mêmes phénomènes de substitution linguistique.

Enfin, l'auteur avance que la perte de la langue, loin d'avoir été négative, a été une opportunité pour les Bretons traumatisés par d'autres facteurs de faire table rase du passé et d'amorcer une nouvelle vie, délivrés de ces influences néfastes :

« On peut faire l'hypothèse inverse que, malgré la dévalorisation et la stigmatisation de la langue qui ont pu jouer un rôle dans le vécu subjectif de certaines personnes, le passage massif français au breton (sic) au milieu du XX^e siècle en Bretagne a permis aussi à de nombreux Bretons d'effectuer un travail psychique autre, en permettant un décollement et détachement, un processus de distanciation par rapport à un réel originel. Et si on prend en considération le réel traumatique qu'a connu une grande partie de la population bretonne au début du siècle, on peut penser que le choix et l'appropriation d'une nouvelle langue – le français – ont pu être une tentative pour une partie de cette population de mettre à distance le trauma, d'élargir les possibilités de travail psychique par un jeu entre deux langues. »³

A cette interprétation on peut objecter que les personnes concernées sont, comme il a été souligné à maintes reprises, issues de milieux populaires, et qu'elles étaient en règle générale très éloignées de l'idée même du travail psychanalytique. Quant à celles qui ont eu accès à

¹ Henri Gilles, Jean-Pascal Guironner, Antoine Parent, « Géographie économique des morts de 14-18 en France », in *Revue économique*, Vol. 65, 2014, pp. 519-532

² Jean-Yves Broudic, *Ibid.*, p. 217.

³ Jean-Yves Broudic, *Ibid.*, p. 203.

ce type de démarche, je reprendrai encore le professeur Kress, également psychanalyste, qui raconte avoir recueilli les rêves de quelques patients encore bilingues ou issus de parents bilingues, dont les grands-parents ne maîtrisaient pas parfaitement le français :

« A chaque fois ces rêves s'avéraient particulièrement importants dans le cours de l'analyse ; on voyait apparaître la bipartition, la cassure du sujet entre les deux registres linguistiques, le sentiment de la honte liée à la notion d'insuffisance intellectuelle, l'idée de la lignée ancestrale et enfin, à chaque fois, celle de la mort et de la destruction. Dans le plus saisissant d'entre eux l'empreinte de la bouche, faite avec du matériel de dentisterie était avalée, comme cette langue qu'il a fallu ravalier. »¹

Sur ce rapport entre langue et pathologies en Bretagne, je citerai pour terminer Philippe Carrer, qui considère que « ces conduites révélatrices de souffrance psychologique, dès lors qu'elles prennent une ampleur aussi large et se manifestent toutes ensemble, conduisent à la recherche de causes qui aient une dimension collective », des causes qu'il inscrit « dans l'histoire d'un peuple acculturé » en proie à « un malaise existentiel »². Le psychiatre propose alors des comparaisons avec d'autres peuples qui, à travers le monde, ont dû s'adapter à des civilisations qui leur étaient imposées, et ont alors vu apparaître des fléaux similaires, « même si le tableau breton paraît sensiblement moins noir que le leur ». Il évoque ainsi les Amérindiens du Canada « venus il y a trente mille ans de Sibérie et exposés depuis trois cents ans au mode de vie occidental et à son univers culturel ». Comme les peuples autochtones d'Amérique centrale ou du Sud, ils sont « victimes du mépris, de la discrimination raciale, de l'oppression, de l'exploitation » et

« développent sous la forme d'alcoolisme, de toxicomanies, de suicides, une pathologie d'une telle ampleur que le gouvernement canadien, alarmé, a dû tenter de réagir dans les années 1980. L'alcoolisme est devenu un problème majeur et une cause de mortalité, notamment par accident ou suicide, qui a pu atteindre 37 % des décès. »³

Il mentionne également les Aïnous du Japon, les peuples de Nouvelle-Guinée, les Inuits, les Kanaks de Nouvelle-Calédonie, et surtout les Aborigènes d'Australie, détenteurs d' « une civilisation vieille de quarante mille ans ». Les cas d'alcoolisme, d'inhalation de vapeurs toxiques et de suicide se sont multipliés parmi eux, au point qu'en 1990, « 70 % des pathologies médicales étaient liées à l'alcoolisme et 80 % des décisions judiciaires avaient trait à des crimes et délits commis lors des états d'ivresse », sans compter « la mortalité infantile, quatre fois plus grande que chez les Blancs, l'hépatite B, cinquante fois plus fréquente, les plaies purulentes, le trachome, le diabète, très répandus, [qui] viennent noircir le tableau »⁴.

S'il va de soi que les conditions de vie de ces peuples sont sans commune mesure avec celles des Bretons du milieu du XX^e siècle, il m'a semblé important de signaler cette piste de réflexion, tant quelques ressemblances relevées sont frappantes, entre des peuples localisés dans différentes parties du globe, mais ayant pour trait commun d'avoir été confrontés à la perte de

¹ Jean-Jacques Kress, *art. cit.*, 1986, p. 58.

² Philippe Carrer, *op. cit.*, pp. 63 et 78.

³ *Ibid.*, p. 64.

⁴ *Ibid.*, p. 65-68.

la langue maternelle dans le cadre d'un processus d'acculturation caractérisé par sa violence, physique et/ou symbolique.

Mentionnons également que les processus à l'œuvre en Bretagne pourraient être comparés à ceux qui ont pris place dans d'autres régions de l'Hexagone, à des degrés divers. En 1974, l'historien Manex Goyhenetche écrit à propos du pays Basque que le français y a été imposé « par la politique de contrainte et de répression menée à l'école », et que, « ne pouvant la rejeter ni l'assimiler d'une manière régulière, elle a été traumatisante pour le petit Basque ». Et il poursuit :

« Il s'en est suivi un réel désarroi et de profonds complexes chez l'enfant. Cela s'est traduit d'abord par la honte de la langue maternelle, de son milieu natal, et des milieux naturels de culture qui y sont rattachés. (...) [Le Basque] essaie aussi de faire oublier ses propres origines pour échapper au mépris et monter dans la hiérarchie sociale. (...) Bref, ils réalisent leur ascension, mais grâce à la culture bourgeoise française. En même temps ils abandonnent leur langue maternelle, considérée comme la langue des paysans, des ploucs, signe du passé, et se figent désormais dans une attitude de mépris des cultures populaires. »¹

La situation décrite par Michel Bert en milieu francoprovençal est similaire :

« Comme c'est souvent le cas pour les langues minoritaires, les locuteurs du francoprovençal éprouvent des sentiments ambivalents envers leur langue, allant de l'attachement et de la fierté à la honte ou au rejet. Chez certains des locuteurs les plus âgés, le traumatisme lié à la stigmatisation du francoprovençal à l'école est encore très vivant. Pour cette raison entre autres, certains s'abstiennent de le parler en public et ne reconnaîtraient jamais devant un inconnu qu'ils le parlent. Une bonne partie des locuteurs âgés ne sont d'ailleurs pas favorables à l'enseignement du francoprovençal. »²

Et le sociologue Philippe Blanchet constate de même qu'un sentiment d'infériorité a été intégré en Provence vis-à-vis de leur langue :

« De nombreux Provençaux considèrent sincèrement leur langue comme un parler inférieur alors que le provençal a été langue d'État, langue de droit, langue de littérature, et qu'il a même été couronné par un prix Nobel en la personne de Frédéric Mistral - ce qu'évidemment, on se garde bien d'enseigner dans nos écoles. »³

Quant au docteur Pierre Boquel, il revient sur l'attitude des locuteurs et la part du « signal », l'autre nom du « symbole » en zone occitane :

¹ Manex Goyhenetche, *L'Oppression culturelle française au Pays basque*, Elkar, Bayonne, 1974, p. 19.

² Michel Bert et Jean-Baptiste Martin, « Le francoprovençal », in *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014, p. 497.

³ Philippe Blanchet, in *L'Express*, 5 avril 2016. Accessible en ligne : https://www.lexpress.fr/actualite/societe/langues-accent-les-discriminations-oubliees_1777999.html#:~:text=De%20nombreux%20Provençaux%20considèrent%20sincèrement,d'enseigner%20dans%20nos%20écoles.

Consulté le 20 mai 2022.

« Et dans ce passage au conformisme républicain, il va être amené à renier tout ce qui a trait à ses conditions d'origines, langue et terre natale. La pratique du signal participe à une dislocation des liens communautaires au sein d'une collectivité. Cette dissolution des liens sociaux fait non seulement le lit des troubles morbides mais génère chez l'individu une perte de l'estime de soi, une dévalorisation sur laquelle s'appuie le sentiment de honte. »¹

Au terme de cet examen des éventuelles conséquences psychiques qu'a pu entraîner la substitution linguistique en Bretagne, il me paraît certain que l'on ne peut rendre la perte de la langue responsable de l'ensemble des maux qui ont été ci-dessus listés. Néanmoins, il me semble tout aussi évident que le lien existe bien entre ces deux éléments importants de la vie bretonne du siècle dernier, mais encore faut-il considérer la question dans le bon ordre. Après avoir compulsé nombre d'articles, d'ouvrages et de témoignages, et pris en compte ma propre expérience au sein d'une famille qui a vécu de l'intérieur toutes les facettes de ce changement de langue, j'en arrive à la conclusion que le facteur clef de cet ensemble de faits et de dysfonctionnements est l'infériorisation et la stigmatisation dont ont été victimes les Bretons, pendant de longues décennies depuis le XIX^e siècle. La violence symbolique subie, à l'école comme dans leur vie d'adulte, les a amenés à se déprécier eux-mêmes, à se considérer comme retardés, et ils ont ainsi conçu vis-à-vis de leur propre culture et de leur langue une honte qui les a durablement entravés. C'est vraisemblablement ce sentiment de honte et de déclassement qui a mené, d'une part, aux diverses pathologies énoncées (dépression, suicide, alcoolisme, etc.), et d'autre part à l'abandon de la langue, une condition sine qua non pour survivre dans le nouveau monde qui leur était servi à partir des années 1950. En effet, le progrès matériel promis n'allait pas sans l'adhésion à un nouveau système de pensée et l'acceptation d'un changement de culture, de valeurs, et de langue.

4.1.5.2.3. La génération « sacrifiée »

Nous ne pouvons conclure cette revue des conséquences de la non-transmission de la langue bretonne sans aborder le sujet des relations intergénérationnelles. Le professeur Jean-Jacques Kress l'a longuement commenté dans divers articles, où il rappelle que le processus de substitution linguistique a abouti en trois générations : la première a appris le français mais a bien transmis le breton à ses enfants, la deuxième était donc bilingue mais elle n'a pas transmis sa langue maternelle, et la troisième ne parlait plus que le français.

4.1.5.2.3.1. Le fossé intergénérationnel

Comme bien d'autres, j'ai longtemps peiné à comprendre l'acceptation par les Bretons d'un discours qui les infériorisait et ne prenait pas en compte leurs propres compétences, et tout ce qu'ils avaient eux-mêmes appris d'autres manières. Sans occulter les travers des sociétés traditionnelles, je restais perplexe devant cet abandon, non seulement de leur langue, mais de tout ce qui avait constitué jusqu'alors leurs vies, leurs valeurs, leur identité. Je

¹ Pierre Boquel, *art. cit.*, p. 23.

m'interrogeais enfin sur le risque qu'ils avaient pris d'une relation tronquée avec leurs enfants, à qui ils avaient préféré ne pas transmettre cette part intime de leur être profond.

Car perdre sa langue, c'est aussi perdre tout ce qu'elle porte, ce qui a été précédemment transmis de génération en génération, une connaissance de la nature, de l'histoire, de la généalogie, etc. C'est par ailleurs un ancrage dans une filiation qui est altéré, laissant souvent les enfants orphelins de leur propre mémoire familiale, et en particulier de tout ce que transmettent traditionnellement les grands parents. Le fossé creusé entre membres d'une même famille à cause du changement de langue me semble donc faire partie des répercussions importantes de la substitution linguistique.

L'histoire que raconte Patrick Morin, né en 1962, est celle de nombreux hommes et femmes qui ont grandi dans ces décennies 1950, 1960 et 1970. Retraçant dans le détail les différentes étapes de sa découverte du breton et des enjeux familiaux qui y étaient liés, il commence par expliquer que sa tentative de le parler avec ses ascendants, dans les années 1970, s'est soldée par un échec :

« Ma grand-mère ne communiquait qu'en breton avec les membres de sa famille et ma mère (sa fille). Par contre elle a toujours refusé de communiquer en breton avec moi à part les réprimandes et les mots doux. (...). Mes parents ne m'ont pas encouragé non plus : ma mère éclatait de rire dès que j'ouvrais la bouche en breton. »

Comme beaucoup de jeunes de cette époque, il ne peut que constater la rupture linguistique entre le monde des « grands » et celui des enfants :

« Dans toutes les réunions familiales, les adultes se parlaient en breton, à part mon père qui le comprenait très bien mais répondait toujours en français (il était issu d'une famille urbaine bilingue). Cela a perduré plus ou moins jusqu'en 1976-1977 et a commencé à prendre fin avec les vieux qui mouraient et les relations familiales qui commençaient à se défaire. Je n'ai jamais compris pourquoi personne ne s'est donné la peine d'en expliquer les raisons. Ce n'est qu'à l'âge adulte que mes parents m'ont dit : "ça t'aurait servi à quoi ?". »

Patrick a alors voulu en savoir plus et a découvert l'existence des méthodes de substitution linguistique à l'école :

« Je n'avais jamais entendu parler du symbole jusqu'en 1981, quand la fac nous avait demandé d'en faire un sujet de mémoire et d'interviewer nos grands-parents ou un ancien de nos villages. Ma grand-mère ne m'en avait jamais parlé avant, mes parents non plus d'ailleurs, ni mes grands-oncles ou mes grand-tantes, ou qui que ce soit. En écoutant ma grand-mère, j'ai ressenti un immense sentiment de colère et d'injustice, et une cassure définitive vis à vis de ce pays que l'on appelle la France. »

A ce jour il s'interroge sur le refus de ses parents et grands-parents de transmettre leur langue, quitte à compromettre certains liens affectifs :

« Je me demande parfois quel a pu être l'impact psychologique sur les gens de ma génération qui, comme moi, ont grandi dans un environnement et un milieu familial bretonnant mais à qui la langue n'a pas été transmise. Nous avons grandi dans un environnement à deux langues, l'une nous étant quasiment étrangère, et les discussions d'adultes en breton nous restaient totalement hermétiques. »

Il questionne encore cette élimination de la langue bretonne, et fait part de son ressentiment, des décennies après son enfance :

« Je pense qu'ils avaient un sentiment de honte mais ils ne m'en n'ont jamais fait part. Cette non-transmission reste une énigme. Il m'en reste un sentiment de perte, de frustration et de colère intérieure que je ressens toujours, même à 53 ans. »

Le professeur Kress établit bien la pleine responsabilité des parents qui n'ont pas transmis le breton à leurs enfants :

« La preuve la plus radicale de la collaboration parentale à cette entreprise d'éradication linguistique émanant du pouvoir est fournie par les parents déjà bilingues qui décident de ne plus parler la langue régionale qu'entre eux et à leurs propres parents, et de n'apprendre que le français à leurs enfants. Lorsque le processus est arrivé à ce point la perte de la langue est consommée. »¹

Il confirme par ailleurs que ce phénomène où des parents « contribuaient à arracher, de leurs propres enfants, leur langue maternelle » n'est pas naturel et évoque une situation qui a « occasionné des chocs et des frustrations étendus sur plusieurs générations et qui a produit des effets radicaux entre les générations elles-mêmes »². Ces parents se sont, écrit-il, soumis aux exigences du pouvoir et ont intériorisé l'obligation de changer de langue, une intériorisation « nécessaire pour que le processus d'apprentissage scolaire de la langue d'État puisse réussir ». Et il propose une interprétation psychanalytique en évoquant le « sacrifice » des enfants par leurs parents :

« je dirai que l'adhésion des parents à la politique linguistique du pouvoir d'État a exigé plus encore que le désir de voir les enfants réussir, s'élever socialement, acquérir du savoir et réaliser ce qui leur aurait manqué. Il s'agit du rapport de ces parents au désir du Maître incarné ici par l'État, désir s'imposant par le truchement d'une langue différente à laquelle il fallait soumettre, sur le mode du sacrifice, leurs enfants. »³

Étant lui-même d'origine alsacienne, il élargit le sujet aux autres régions qui ont connu ce même phénomène de substitution linguistique pour mettre l'accent sur les conséquences de cette transmission tronquée sur le plan relationnel :

« On remarque nettement, lors de l'exercice de la psychiatrie dans les régions qui ont changé de langue, une difficulté plus grande d'expression portant tout particulièrement sur le domaine de l'affectivité, des relations inter-humaines, de la sensibilité individuelle. »

Et il doute de la capacité à transmettre ce qui a été reçu des parents et des grands-parents avant eux, sur les plans cognitif et affectif, dans une autre langue que la langue maternelle, quand la nouvelle langue a été, de surcroît, apprise sommairement en quelques années :

« Cette génération, constituée psychiquement dans la langue bretonne, laquelle possède des registres d'expression fort différenciés, n'a jamais assimilé qu'un

¹ Jean-Jacques Kress, *art. cit.*, 1986, p. 49.

² Jean-Jacques Kress, « De la langue à l'émotion, histoire d'un traumatisme collectif », *Espace des Sciences*, Rennes, 2001.

<http://www.espace-sciences.org/sciences-ouest/archives/de-la-langue-a-l-emotion-histoire-d-un-traumatisme-collectif>. Consulté le 8 novembre 2016.

³ Jean-Jacques Kress, *Changement de langue et traumatisme psychique*, [Colloque International « Le traumatisme psychique », Strasbourg, octobre 1982], in « Psychologie médicale », S.P.E.I., éditeur, Paris, 1984, p. 1370.

français scolaire, instrumental, lié à l'écriture, donnant ouverture sur une culture étrangère mais coupé de la profondeur constituante de l'inconscient qu'a la langue maternelle. »

Il se fait plus explicite encore sur les effets qu'a pu avoir la cessation de la transmission au sein d'une série de films documentaires consacrés aux pathologies mentales en Bretagne :

« Les parents, bretonnants d'origine, dont la personnalité s'est formée dans le breton, ne transmettront pas de la même manière leur vécu intime, leurs sentiments, à des enfants, s'ils sont obligés de s'exprimer avec ces enfants dans une langue scolaire. Ce qui passera depuis les parents sur les enfants, (...) ça sera une langue pour faire joli, pour faire beau, pour faire des études, pour réussir dans les carrières, mais ça ne sera plus la langue de l'intimité, la langue des fonctions tout à fait quotidiennes, la langue la plus proche de l'inconscient. Et c'est la rupture de cette transmission qui me semble avoir des effets traumatiques sur une population. »¹

Et le professeur Kress conclut :

« Perdre la langue n'est donc pas du même ordre que la perte d'un objet, non seulement parce que son mode d'investissement est plus problématique que celui d'un objet, mais encore parce que la perte est proprement esquivée, sans localisation individuelle. »²

De fait, ce qui vient d'être décrit correspond à ce qu'ont rapporté beaucoup de témoins nés dans ces décennies des Trente Glorieuses, et c'est aussi mon expérience personnelle. J'ai en effet vécu l'exclusion des discussions familiales et les mondes séparés : d'un côté les parents, grands-parents et voisins qui ne communiquaient qu'en breton, et de l'autre les enfants, à qui l'on ne parlait que le français. Une barrière était ainsi établie, qui tendait à altérer le lien familial et à rendre les générations vivant sous le même toit étrangères les unes aux autres. D'autres ruptures ont suivi, dues aux semaines passées à l'internat, aux études, et plus tard au changement de milieu social, mais la fracture originelle, qui ne disparaîtra jamais, est bien la fracture linguistique.

Quant à changer de langue avec les parents à l'adolescence ou à l'âge adulte, cette entreprise s'est pour beaucoup avérée difficile, voire impossible. Comment ces pères et ces mères auraient-ils pu, en effet, accepter un nouveau retournement ? A l'école ils avaient subi des violences, physiques et psychologiques, dans le cadre de leur apprentissage du français ; puis ils s'étaient fait eux-mêmes violence pour se conformer au modèle dominant en enseignant à leurs enfants ce français qui leur demeurait étranger, et en se retenant de leur transmettre la part intime qu'était leur propre langue ; et voilà que, des années plus tard, leurs enfants venaient leur reprocher de ne pas leur avoir transmis cette langue interdite, c'est-à-dire d'avoir fait le mauvais choix, alors que celui-ci leur avait tant coûté. Ils ne pouvaient qu'être consternés : comment comprendre que cette langue autrefois stigmatisée, dénigrée et rejetée, était précisément celle que leurs enfants désiraient parler ?

Lorsque j'ai tenté d'interroger ma mère sur les raisons qui les avaient poussés, mon père et elle, à ne pas me transmettre le breton, et pourquoi ils étaient si opposés à ce que je le parle,

¹ Jean-Jacques Kress, in Michel Huillard, *Na sod na fur, na fur na sod* (« Ni fou ni sage, ni sage ni fou »), série de quatre films de 30 minutes réalisés en 1984 pour FR3 (collection *Breiz o veva*). Dépôt INA.

² Jean-Jacques Kress, *art. cit.*, 1986, pp. 54-55.

sa réponse a fusé, sans appel : « le breton c'est périmé », comme une denrée avariée. La langue non partagée restera donc à jamais un obstacle à toute intimité familiale.

4.1.5.2.3.2. Regard sur le passé

Il m'a semblé opportun de reproduire ici, en illustration de divers points qui viennent d'être soulevés, de larges extraits d'un texte rédigé par Jean-Pierre Lavanant en 2020 pour le magazine du collège Saint-François de Lesneven, dans le Léon, où il a effectué toute sa scolarité secondaire. Né en 1949, il fait donc partie de cette génération charnière qui a baigné dans les deux langues mais n'a reçu aucune instruction, pas même religieuse, en breton :

« Interrogeant mon rapport à la langue bretonne, enfant de l'immédiat après-guerre, je me dis que j'appartiens à une génération singulière dans l'histoire universelle des langues. Nous sommes les acteurs et les témoins de l'extinction d'une langue comme langue d'usage. Nous avons connu dans l'enfance et l'adolescence un environnement bretonnant dominant dans nos communes rurales du Léon, avant d'assister au déclin rapide de la langue bretonne, avec le décès des locuteurs naturels qu'étaient nos grands-parents et surtout l'inhibition massive subie et intériorisée par nos parents. (...) A cet égard chacun d'entre nous, septuagénaire, peut considérer son expérience personnelle comme une sorte d'objet anthropologique au regard du processus de disparition de la langue bretonne. Y compris et tout particulièrement en ce qui nous concerne, sur ce qui s'est joué durant nos années-collège, les années 60. »

Puis il évoque l'attitude surprenante des frères qui faisaient classe au collège. Malgré leurs origines également paysannes, ils n'ont jamais enseigné à leurs élèves comment lire et écrire leur langue, et ont même contribué à la discréditer :

« Certes nous n'avions pas affaire à une légion ecclésiastique de débretonnisation, sorte de réplique des hussards noirs de la république. Mais leur ignorance intentionnelle de la matière bretonne renforçait la dévalorisation de la langue, instillée depuis notre naissance, et sa relégation hors champs de nos savoirs. Focalisés sur la culture gréco-latine, éblouis par la littérature du grand siècle et des lumières, nos professeurs ne manquaient pas de moquer les bretonnismes qui venaient naturellement dans notre expression, ignorant leurs propres automatismes linguistiques de bretonnants. "Si vous ne vous corrigez pas, vous ne vous en sortirez pas. Il est vrai que l'agriculture a besoin de bras...", ai-je entendu à plusieurs reprises, message implicite confinant péjorativement le breton à son utilisation dans le contexte du travail de la terre. Leur formation au séminaire et à l'université catholique ne faisait pas moins de nos professeurs les héritiers de l'école de la Troisième République et de l'empire colonial français. Sans compter la suspicion dans l'après-guerre qui pesait sur toute expression de l'identité bretonne entachée des quelques compromissions collaborationnistes. »

Les conséquences de cette stigmatisation sont une perte sur plusieurs plans :

« Rétrospectivement par exemple, je ressens toute la violence de ma limitation verbale dans la relation affective avec ma grand-mère maternelle qui s'exprimait dans un breton riche et un français maladroit. Et carence pédagogique, en ne sachant pas utiliser ce substrat précieux pour nos apprentissages, qui aurait stimulé notre plasticité cérébrale bilingue, et exploité un matériau naturellement disponible par imprégnation naturelle,

pour une approche linguistique comparée. “Nous avons été lamentables”, admet l’abbé Émile Guivarc’h, dans une reconnaissance tardive de responsabilité. »

L’auteur conclut sur le fait que ce qu’il a vécu linguistiquement dans son enfance et sa jeunesse a été déterminant dans la constitution de l’homme qu’il est devenu :

« Écrivant cela, je ne cherche pas à faire quelque procès, mais à comprendre ce qui se jouait dans la conscience de nos professeurs, dans les choix délibérés de l’institution. Le temps pour moi n’est plus au ressentiment. Mais ce travail d’explicitation me semble salutaire à un moment de ma vie où je prends le temps de chercher à comprendre les contextes de mon développement personnel. Et où je mesure la place de la langue bretonne dans ma construction, au plan psychique et linguistique. Mon vécu personnel est significatif, me semble-t-il, de la génération de ces années-collège. »¹

4.1.5.3. Poser la question de la non-transmission

Ayant examiné les questions relatives à la violence symbolique et à ses conséquences, nous pouvons à présent considérer plus solidement le thème de l’abandon de la langue bretonne par ses locuteurs. Pour cela nous examinerons les réponses données par les informateurs qui ont répondu aux questions y ayant trait, car leurs commentaires sont fondamentaux pour qui veut tenter de comprendre pourquoi et comment la non-transmission a pu prendre place.

4.1.5.3.1. Une évidence ?

Il me faut revenir ici sur ma propre collecte de témoignages, l’articulation de mon questionnaire ayant débouché sur des réactions et des réponses, ou des non-réponses, qui se sont avérées intéressantes à plus d’un titre. Cette interrogation sur la décision de ne plus transmettre la langue a en effet plongé bien des contributeurs dans une introspection à laquelle ils ne s’attendaient pas, n’ayant en réalité jamais réfléchi à ce sujet.

Sur les 99 témoignages que j’ai moi-même recueillis, 59 personnes ont connu le « symbole » et 31 ont expérimenté les punitions sans recours à un objet stigmatisant, soit un total de 90 informateurs ayant subi, ou vu infliger, des sanctions à l’école à cause de leur langue maternelle. Parmi eux, 40 ont répondu à la question suivante : « avez-vous été marqué par le « symbole » ou les autres punitions pour avoir parlé breton ? »². Si 10 témoins directs et 17 témoins indirects (transmettant ce que leurs proches leur avaient rapporté) ont répondu oui, ils sont 13, soit un tiers, à déclarer que ces pratiques ne les ont pas affectés, assurant que « non bien sûr », qu’une fois quitté l’école « c’était oublié », que « c’était du passé », etc. Lorsque je menais moi-même le questionnaire, je veillais ensuite à poser immédiatement la question suivante : « avez-vous transmis la langue à vos enfants ? ». Tous sans exception répondaient que non, comme si cela relevait de l’évidence : « ah non, non non ! », « oh quand même, non bien sûr qu’on ne leur a pas appris le breton ! », « tu n’es pas bien ! », etc.

¹ Jean-Pierre Lavanant, « Le breton au collège », in *En avant !*, journal du collège Saint-François, Lesneven, décembre 2020, pp. 28-29.

² Les 50 autres n’y répondent pas pour différentes raisons, en particulier quand leurs contributions ne sont pas sous forme de questionnaire mais de vidéos ou enregistrements préexistants, de notes brèves, etc.

Dans un troisième temps, j'opérais le lien entre les deux affirmations et leur demandais pourquoi, s'ils n'avaient pas été marqués, ils n'avaient pas transmis, comme leurs parents avant eux l'avaient fait. Un grand silence s'ensuivait généralement, les uns et les autres se lançant *in petto* dans un effort de réflexion qu'ils n'avaient, semble-t-il, jamais effectué auparavant. Mes interlocuteurs réalisaient soudain que cette rupture de la transmission posait en fait question. La gêne était perceptible, les réponses peu nombreuses, et longues à venir. Il me fallait alors insister, et leur laisser du temps, pour que quelques commentaires affleurent.

Dans les autres enquêtes prises en compte, on trouve des échanges et des réactions similaires pour peu que la question de la non-transmission ait été posée, et toujours les réponses sont les mêmes, de la part de ceux qui affirment que leur décision de ne pas parler breton à leurs enfants ne doit rien à ce qu'ils ont subi à l'école : cette décision, en effet, relève pour eux de l'évidence et ils ne se sont même jamais posé la question, ce qui, en soi, est étonnant. Kristian Ar Braz interroge par exemple Jakez Trelu, né en 1922, dont les enfants sont donc nés après la guerre 39-45 :

« On avait autre chose à faire et on ne pensait pas à ça à l'époque, moi et sa mère. Entre nous, au travail, on parlait breton, mais après, alors, quand on a eu les enfants, on parlait français à table. (...) Je ne suis pas capable de vous dire pourquoi, c'est comme ça. (...) Les choses se sont passées comme ça et personne n'a rien fait exprès. (...) Les autres ont fait comme nous pour la plupart. Il n'y a pas beaucoup de jeunes de l'âge de mes enfants qui savent le breton. Et tous leurs parents savaient le breton comme nous. Et leurs grands-parents encore plus. »¹

Dans l'échange qui suit, je tente à mon tour d'obtenir de Louis Guével, également né en 1922, des réponses à la même question. Il reste perplexe et tourne autour du sujet sans jamais véritablement proposer d'explication claire :

« Ce n'était pas la mode d'apprendre le breton aux enfants. Nous, entre nous, ici, on parlait breton, mais les enfants ne restaient pas longtemps à la maison. A l'école il n'y avait pas du tout de breton, et ils n'étaient à la maison que pendant les vacances. Si bien qu'ils n'entendaient personne parler breton sauf quand ils étaient à la maison.

- Mais avant d'aller à l'école, ta femme quand même, quand elle leur a appris à parler, elle leur a appris à parler en français ?

- Ben, oui... Nous on n'a pas eu besoin de leur apprendre le breton, ils nous entendaient parler breton, et en nous entendant parler ils ont appris aussi. Mais ils n'ont toujours appris que le français, ils n'ont jamais parlé le breton. Nous on ne leur a pas parlé breton.

- Et pourquoi vous ne leur avez pas parlé breton ?

- Oh, je ne sais pas !

- Vous n'avez pas eu envie d'apprendre le breton aux enfants ?

- Sans doute, sans doute. »

Louis est visiblement embarrassé et n'ira pas plus loin. Sa femme intervient alors :

« Oui, sans doute. Maintenant on pense ça, mais avant on ne pensait pas. »²

¹ Jakez Trelu, né en 1922, Quéménéven (SF), vidéo Kristian Ar Braz. Traduit du breton.

² Louis Guével, né en 1922, et son épouse, Plouguerneau (NF), vidéo Rozenn Milin. Traduit du breton.

Certains parlent ainsi de « mode », ou de processus naturel :

« On n'a pas parlé breton aux enfants pour suivre l'usage en cours. Parce que c'était la mode de parler français. »¹

« Nous on n'a pas appris le breton aux enfants. (...) pas les gens de notre âge. On ne voulait pas leur apprendre, alors. (...) Ce n'était pas à la mode, quoi. »²

« C'était pour l'éducation des enfants. Il n'y a pas eu de décision, ma femme ne s'est pas opposée, et ça s'est fait naturellement. »³

Chacun suivait donc ce qui se faisait ailleurs, sans plus réfléchir. L'on ressentait une nécessité de se conformer aux nouveaux codes, aux nouveaux modèles, pour ne pas « rester à la traîne ».

Le même fatalisme est perceptible chez beaucoup d'informateurs, comme cet homme du pays Bigouden, né en 1938, et sa femme qui, bien que tous deux brittophones de naissance, ont toujours communiqué en français parce que « la vie était ainsi faite ». Et là encore, lorsque l'enquêteur demande en quelle langue ils ont appris à parler à leurs enfants, la réponse est nette et comme évidente : « français. Ah oui ! Oui oui ! »⁴. De même ce couple de témoins, nés en 1943 et 1944, s'est constitué en français : « il ne nous serait pas venu à l'idée que... Après l'école, bon ben... et puis, ça avait été interdit, donc... »⁵. Et lorsqu'un enquêteur demande à MTLP, née en 1943, si elle n'a pas eu envie d'apprendre le breton à ses enfants, elle répond avec conviction :

« Ah non, non non. A l'époque ça ne se faisait pas. On ne parlait pas du breton à l'époque. On a toujours parlé français avec nos enfants. »⁶

Jo Kermoal, né en 1945, ne sait pas mieux expliquer son choix : « Je ne sais pas et j'ai des regrets »⁷. Il se rattrape cependant avec la génération suivante, puisqu'il parle à présent sa langue maternelle à l'un de ses petits-enfants. Quant à JM, qui a connu le « symbole » tardivement, dans les années 1960, elle ne peut pas plus donner de raison : « Je n'en sais rien, ça ne m'est pas venu à l'idée »⁸. Mais de manière intéressante, quelque chose a été transmis car son fils a fait des études de breton à l'université.

En réalité, le fait de ne pas transmettre cette part si essentielle de son identité à ses enfants ne relève bien entendu pas de l'évidence. S'il est vrai que personne n'a contraint les Bretons à changer de langue par la force, nous avons vu que d'autres facteurs ont exercé une telle pression pour imposer la substitution linguistique, notamment au mitan du XX^e siècle, qu'il était extrêmement difficile pour les parents, voire impossible, de résister et de maintenir la transmission de leur langue envers et contre tout.

¹ Jean Le Borgne, né en 1937, Saint-Vougay (NF), questionnaire Rozenn Milin. Traduit partiellement du breton.

² Femme de PN, né en 1935 (M), enregistrement CRBC.

³ Raymond Grall, né en 1938, Plougar (NF), questionnaire Rozenn Milin. Traduit partiellement du breton.

⁴ MP, né en 1938, et sa femme (SF), enregistrement CRBC. Partiellement traduit du breton.

⁵ YC, née en 1944 (NF), enregistrement CRBC.

⁶ MTF, née en 1943 (CdA), enregistrement CRBC.

⁷ Jo Kermoal, né en 1945, Plouescat (NF), questionnaire Rozenn Milin.

⁸ JM, née en 1958, Kernével, Rosporden (SF), questionnaire Rozenn Milin.

4.1.5.3.2. Quel choix ?

Les Bretons n'ont donc pas transmis leur langue, mais pour la plupart ils n'ont pas souhaité sa disparition. Et s'ils ont plié l'échine, c'est qu'ils ont considéré, de façon plus ou moins consciente, qu'ils n'avaient pas le choix.

Nous avons déjà longuement examiné les différents facteurs qui ont constitué un contexte propice : le développement des voies de communication et l'arrivée de personnes de l'extérieur ne parlant que le français ; l'image extrêmement négative de la langue, de la culture et du mode de vie des Bretons, véhiculés tout à la fois par les autorités, les pédagogues, les écrivains et les journalistes essentiellement parisiens ; le sentiment d'arriération et de déclassement qui leur était constamment renvoyé, à l'école et au dehors ; la stratégie pensée et voulue de passer par les femmes pour insuffler un désir de modernité et donc de français, dans les campagnes ; la volonté des Bretons de sortir de la misère et de gravir quelques échelons dans l'échelle sociale, ce qui n'était désormais possible qu'en français.

En quelques mots, pour survivre il fallait s'adapter ; pour sortir de leur condition, pour se défaire de ce sentiment de honte et de déclassement qui les étreignait, ils devaient adopter les codes de la culture dominante. Cette transformation passait tout particulièrement par la langue française, qui se révélait être la clef ouvrant toutes les portes, notamment celles de postes de travail sécurisés dans la fonction publique, à l'arsenal ou dans la marine, comme le raconte MRLF, née en 1944 dans le Morbihan, et ancienne enseignante en collège :

« La langue naturelle était le breton. Mais dans les années 55-60, les parents ont compris que le salut était le français. Alors, quand on dit que les Bretons ont trahi leur langue, non ! Je crois que, ici on est au centre-Bretagne où les gens étaient pauvres, où l'économie était essentiellement agricole, c'étaient des territoires où on grattait pour gagner sa croûte, et donc très tôt les gens ont compris que la manière de s'en tirer était d'aller à l'école, d'avoir des diplômes, et de sortir, de quitter, quitter le territoire, pour pouvoir vivre. C'est la raison pour laquelle, et c'est assez étonnant, quand on voit par rapport au petit nombre d'habitants, parce que nous sommes une toute petite commune, il en est sorti énormément d'enseignants. Il y a bien des raisons. Et on pourrait faire la même chose pour les communes les plus pauvres. En fait le français était le salut. Donc continuer à s'enraciner dans le breton, c'était vraiment une forme de, comment dire, de repli sur soi et de refus du progrès, en fait »¹.

Nous avons par ailleurs détaillé la manière dont l'école a été l'outil qui a permis aux représentants du pouvoir de mener à bien la substitution linguistique, à travers des méthodes tout à la fois punitives et stigmatisantes, qui sanctionnaient des écoliers dont la seule faute était de s'exprimer en leur langue maternelle.

Comment, dès lors, ces enfants auraient-ils pu chasser de leur esprit l'idée que parler breton était une faute, comme on le leur avait si souvent répété ? Comment auraient-ils pu s'accrocher à leur langue, quand ils avaient dû copier des dizaines et des centaines de fois « je ne parlerai plus breton » ? Comment auraient-ils pu se rebeller contre des enseignants alors tout puissants ? Et comment, après des années d'un tel traitement, ces enfants devenus

¹ MRLF, née en 1944 (M), enregistrement CRBC.

adultes et parents auraient-ils pu décider de transmettre une langue synonyme d'erreur à leurs propres enfants ? L'on comprend qu'ils aient voulu leur éviter de connaître les mêmes difficultés que celles qu'ils avaient endurées.

Quant à ceux qui n'avaient pas souffert durant leur scolarité, parce qu'ils étaient bons élèves ou que leurs instituteurs étaient ouverts, les années 1950 sont aussi celles où l'instruction devient obligatoire jusqu'à seize ans, contre quatorze auparavant. Tous devaient donc alors passer au moins dix ans à ne parler que français la majeure partie de leur temps, et quand ils quittaient les murs de l'école, l'habitude de communiquer en cette langue était tellement ancrée qu'il eut été étrange pour la plupart au sein de ces classes d'âge de revenir au breton. La messe était dite et il n'y aurait pas de retour en arrière, pour toutes les raisons précédemment exposées.

Finalement, il est indéniable que, oui, ce sont bien les parents qui ont cessé de transmettre le breton à leurs enfants, durant une période qui s'étale sur quelques décennies. Mais, non, ils ne l'ont pas fait en pleine conscience et volonté, car ils étaient soumis à un environnement et une volonté politique qui ne leur laissaient guère la possibilité de faire un autre choix. La situation de diglossie dans laquelle ils se trouvaient ne leur laissait aucune alternative, leur langue première étant soumise à la domination économique et politique du français.

Précisons aussi que la situation du breton est identique à celle de centaines de langues minoritaires aujourd'hui menacées de disparition. Le schéma est souvent le même : les locuteurs abandonnent progressivement leur langue pour adopter la langue majoritaire, non par adhésion profonde, mais bien parce qu'un bilinguisme équilibré ne peut survenir dès lors qu'une langue est ultra-dominante et ne laisse que peu de place à la diversité, comme c'est le cas du français dans l'Hexagone.

L'on se réfèrera ici encore à l'article de Beck et Lam intitulé "*Language loss and linguistic suicide*", basé sur une étude de cas dans des communautés de langue totonaque au Mexique¹. Les auteurs y décrivent, au début des années 2000, une situation identique à celle dépeinte en Bretagne dans les décennies d'après-guerre : les conditions de vie difficiles associées à la langue maternelle, l'obligation de connaître l'espagnol pour trouver du travail en dehors des villages et avoir une chance de sortir de la pauvreté, le fait que les positions prestigieuses sont exclusivement occupées par des locuteurs d'espagnol quand les monolingues de langue totonaque sont cantonnés aux échelons sociaux les plus bas, etc. Est aussi très présente la dévalorisation de la langue de la communauté, l'infériorisation des populations autochtones (le terme « Indio » au Mexique est une insulte et les Totonacs pensent que le mot « naco », qui signifie « niais », est dérivé de « totonaco »), et surtout la honte, comme on le voit dans ce témoignage par un homme de 54 ans :

« Beaucoup de gens ont honte de parler totonaque, ils ont honte, ils disent "je ne veux pas le transmettre à cause des gens sophistiqués [dans le village]". Ils ne veulent pas que ces gars-là voient leur visage parce qu'ils parlent totonaque, ils ont honte... »²

¹ David Beck, Yvonne Lam, "Language loss and linguistic suicide : A case study from the Sierra Norte de Puebla, Mexico", in *Toronto Working Papers in Linguistics*, n° 27, 2008.

² David Beck, Yvonne Lam, art. cit.: Témoin JGAM, 19 juillet 2003: "*Lots of people are ashamed of speaking Totonac, they're ashamed, they say "I don't want to teach it because of the sophisticated*

Finalement, la décision de parler uniquement espagnol aux enfants, y compris par des parents le maîtrisant mal, survient comme en péninsule armoricaine parce que « le totonaque est devenu la langue de l'arriération, de l'ignorance et de la pauvreté »¹, et dans les bourgades où l'espagnol est devenu majoritaire, les locuteurs ne parlent plus leur langue maternelle dans l'espace public, certains allant jusqu'à prétendre qu'ils ne la connaissent pas. Le processus de suicide linguistique suivait donc son cours chez les Totonagues au début de ce siècle de la même manière qu'il s'était déroulé quelques décennies plus tôt en Bretagne.

4.1.5.4. Aujourd'hui, entre regrets et rejet

Gérard Prémel, dans son analyse de l'enquête qu'il avait menée au milieu des années 1990, répartissait les locuteurs traditionnels en « trois types de postures mentales » : quelques-uns, les plus rares, se tenaient dans une « posture de résistance », quand la plupart avaient opté, soit pour une « posture de rejet », soit pour une « posture de repli », que le sociologue caractérise ainsi :

« La langue tend alors à perdre sa fonction de communication dans tout échange autre que local, pour acquérir celle de refuge. Continuant à parler volontiers breton entre elles dans le privé, cette majorité d'interlocuteurs, de maintes manières nous dit qu'ils n'en considèrent pas moins leur langue comme un handicap dans l'accès à la citoyenneté. Leur souci a alors été - quelle que soit la diversité des histoires de vie - de ne pas transmettre ce handicap à leurs enfants et de ne pas rendre public leur parler, de ne pas le manifester. »²

Ces catégories paraissent toujours pertinentes, près de 30 ans plus tard. Parmi les témoignages rassemblés pour la présente étude, je n'ai en effet trouvé que peu de résistance à la politique d'imposition de la langue française, mais la posture de repli, telle que définie par le sociologue, reste omniprésente. Quant à l'option du rejet, nous allons voir, à travers le regard a posteriori que posent sur le breton les informateurs qui ont traversé la période de substitution linguistique, qu'elle est également encore prégnante. Enfin, je rajouterai ici une quatrième catégorie, celle des personnes ayant exprimé leur incompréhension face à une situation linguistique qui a connu, de nouveau, un certain renversement à partir de la fin du siècle dernier.

4.1.5.4.1. L'incompréhension

Le breton a finalement retrouvé le chemin de l'école, avec la création en 1977 de Diwan, le réseau d'établissements associatifs par immersion, puis de classes bilingues au sein de l'éducation publique et catholique, qui scolarisent aujourd'hui, de la maternelle jusqu'au

people [in the village].” They don't want these guys to see their face because they speak Totonac, they're ashamed...”.

¹ David Beck, Yvonne Lam, art. cit.: “*Totonac became the language of backwardness, ignorance, and poverty*”.

² Gérard Prémel, *Anamnèse d'un dommage. Ou comment le français est venu aux Bretons*, in *Langage et société*, juin 1995, n°1, vol. 72, pp. 57-58.

baccalauréat, un total de près de 20 000 élèves. Ces écoles, en particulier Diwan¹, obtiennent d'excellents résultats, et les tests d'évaluation montrent que le niveau de français y est équivalent, voire parfois supérieur, à celui des filières classiques.

Les personnes nées dans la première partie du XX^e siècle ont donc vu la langue bretonne de leur enfance passer du statut de langue d'évidence à celui de langue défendue, puis à la fin du siècle, à la faveur d'un nouveau changement de tendance, ils ont assisté à la revalorisation, dans une certaine mesure, de leur langue maternelle. L'on comprend que beaucoup aient été bouleversés par ces revirements successifs et peinent à comprendre comment le breton pouvait tantôt être accusé de tant de maux, et tantôt être une langue désirable. Quand leurs propres petits-enfants étaient scolarisés en écoles bilingues ou par immersion, ils s'en trouvaient logiquement déstabilisés.

Ainsi, lorsque certains enquêteurs demandent aux informateurs s'ils aimeraient que leurs enfants ou petits-enfants sachent le breton, beaucoup sont embarrassés et s'en tiennent à une position qui ne les engage pas, de type « ça ne me gênerait pas », indiquant qu'ils ne feraient rien pour que cela se concrétise, mais qu'ils ne s'y opposeraient pas non plus. D'autres personnes, en revanche, sont plus loquaces et, comparant ce qu'elles ont connu dans leur enfance à ce qu'elles voient advenir dans leurs vieux jours, font part de leur stupéfaction. On peut même y déceler, entre les lignes, une certaine désapprobation. Ainsi Soaz Balcon, dans le nord-Finistère, ne s'élève pas contre les punitions qui lui ont été infligées pour avoir parlé breton, mais elle se montre en revanche perplexe devant les écoles Diwan :

« Certains ne comprennent pas, mais moi je comprends, certainement. S'ils nous avaient défendu de parler breton, c'est pour qu'on apprenne plus vite le français, à l'école. Vous comprenez ? Si on nous avait laissés parler breton à l'école, on n'aurait pas appris le français ! Et c'est ça qu'on nous faisait alors, tiens, clac avec la règle, quand on entendait quelqu'un parler breton à l'école, hein. [Sans ça] on n'aurait pas appris le français. Ici, à côté de chez moi, il y a une famille avec des enfants à l'école. Quand le petit est allé à l'école à deux ans, à l'école Diwan de Tréglonou, ici, j'avais dit à son père : "mais comment vous allez faire ? On lui parle breton à la maison, et il ne sait que le breton, et maintenant on l'envoie à l'école, il ne saura que le breton, mais comment est-ce qu'il apprendra le français alors ?" Et son père m'avait répondu : "mais comment est-ce que vous avez fait, vous ? Parce que vous ne saviez pas le français quand vous êtes allée à l'école". Et je lui avais répondu : "ben, avec des coups !" »²

Toujours dans le nord-Finistère, YC, née en 1929, découvre que l'un de ses petits-fils est scolarisé à Diwan, alors qu'elle a toujours parlé français à ses enfants et petits-enfants :

« Puisque je suis partie à l'école en pension, pas le droit de parler breton. Le breton, la langue était finie. Il fallait que parler français. Alors quand j'entends parler des écoles Diwan, tiens, je dis, on n'avait plus le droit de parler breton, ça servait à rien du tout, il fallait parler français, et maintenant, c'est à n'y rien comprendre. Quand on m'a dit que

¹ Le lycée Diwan de Carhaix, dans le Finistère, figurait en première place du classement annuel du Figaro sur toute la France en 2014.

² Soaz Balcon, Tréglonou (NF), par Daniel Jekel, enregistrement en 1988, déposé à Dastum. Traduit du breton.

Brendan allait à l'école Diwan, ben je dis à ma copine, ben attends, on était toutes les deux ensemble, et j'ai dit, mais le breton ne servait à rien et on n'allait nulle part avec le breton. En pension, à l'école, il fallait apprendre le français. »¹

De même, un autre informateur m'a envoyé le témoignage suivant, à propos d'un homme des Côtes d'Armor avec lequel il s'était récemment entretenu :

« Il me parlait (...) de sa mère dont il m'a dit que lorsque les écoles bretonnes étaient arrivées, elle était folle de rage en disant : il nous ont interdit de parler et aujourd'hui ils veulent créer des écoles pour apprendre le Breton?!!! Voilà ce que disait sa mère, probablement restée marquée à vie, pour qui l'école était restée ancrée comme quelque chose de français et jamais breton. »²

4.1.5.4.2. Le rejet

Face à ces basculements linguistiques successifs, certains se limitent à faire part de leur incompréhension, mais d'autres, nombreux, se montrent tout à fait hostiles au retour en grâce de leur langue maternelle et vont jusqu'à la rejeter violemment, parfois même avec rage. Dans « Anamnèse d'un dommage. Ou comment le français est venu aux Bretons », Gérard Prémel évoque des entretiens effectués dans le cadre d'une enquête sur l'alcoolisme, au début des années 1990, et il observe deux constantes chez les informateurs de 60 ans et plus³

« - Presque toutes ces personnes avaient choisi, soit de manière implicite, soit de façon délibérée, de ne pas transmettre la langue bretonne à leurs descendants, même si elles en faisaient volontiers usage entre elles ;
- toutes étaient opposées, soit de façon modérée, soit violemment, à la réintroduction du breton – à l'école, à l'université, sur les enseignes, sur les panneaux routiers, etc. –
"On a eu tant de mal à apprendre le français et maintenant on veut nous faire revenir au breton ?". »

Les témoins des différentes enquêtes ici réunies font également état de leur opposition à toute idée de revitalisation de leur langue :

« Pourquoi ils font tant de foin avec leurs écoles en breton ? Je vois pas du tout l'utilité de ça. »⁴

« Le breton n'est pas utile aujourd'hui. C'est pas parlé maintenant. L'école en breton, c'est ridicule car les parents ne connaissent pas le breton. C'est le monde à l'envers. »⁵

« Je ne comprends pas pourquoi les gens de la ville font ça maintenant, pourquoi mettre les enfants à Diwan. »⁶

Les termes sont forts : créer des écoles en breton est considéré comme « faire du foin », et ceux qui y mettent leurs enfants sont « ridicules ». De fait, dans bien des familles, les petits-

¹ YC, née en 1929 (NF), enregistrement CRBC 2011-2012.

² TG, témoignage recueilli via Facebook en 2018.

³ Gérard Prémel, « Anamnèse d'un dommage. Ou comment le français est venu aux Bretons », in *Langage et société*, vol. 72, n°1, juin 1995.

⁴ Marianne Goaguen, née en 1911 (SF), questionnaire Gérard Prémel (milieu des années 1990).

⁵ Francine Guégan, née en 1920 (CdA), questionnaire Gérard Prémel (milieu des années 1990).

⁶ MP, née en 1932 (NF). Questionnaire Rozenn Milin (en 2019).

enfants, scolarisés dans des écoles en breton, ne sont jamais parvenus à dialoguer avec leurs grands-parents dans cette langue, qui était pourtant leur langue première :

« Ce qu'a subi mon père l'a amené à avoir une attitude TRES négative vis-à-vis de sa langue maternelle ! Il m'a souvent hurlé dessus parce que j'apprenais le breton et encore plus quand j'ai mis mon fils à Diwan ! Ce que mon fils n'a jamais compris. Mon père était persuadé que c'était une langue qui ne servait à rien. »¹

La langue est encore perçue comme un vestige inutile appelé à disparaître par des hommes comme JLH, interrogé au milieu des années 1990 :

« Le breton ne servira à rien du tout. Diwan, je ne vois pas quel intérêt. Pour aller où avec le breton, après ? Non, il n'y a plus. Même Diwan, où ils iront en Amérique, ou ailleurs, pour parler ? Il faudrait continuer à parler ici tout le temps pour que ça serve à quelque chose. Mais après nous c'est fini, on est les derniers. »²

De même, le fils d'un informateur questionné par Fañch Élégoët dans les années 1970, né dans l'entre-deux guerres, se prononce fermement contre les collectes de fonds organisées à la sortie des églises par les associations culturelles pour financer leurs actions en faveur de la langue bretonne :

« Je ne donnerai jamais d'argent pour le breton. Je le trouve idiot. Oh ! Complètement idiot ! Si seulement il n'avait jamais existé ! Parce qu'alors, si tout le monde avait parlé le français, j'aurais su le français, et maintenant je ne le sais qu'à moitié... Non, non ! Pas un sou ! Pour autre chose, je veux bien, mais pour cela, je n'en ai jamais donné à la porte de l'église et je n'en donnerai jamais ! »³

Odette Derrien, née en 1926 dans les Côtes d'Armor, estime pour sa part que le breton n'a aucune place dans la vie contemporaine et se montre particulièrement sévère, qualifiant sa propre langue maternelle de « langue de pacotille », qu'elle parle seulement « par nécessité », quand elle se trouve avec « quelques personnes âgées qui ne comprennent pas le français », et « seulement dans ce cas » car

« C'est une langue qui n'a ni queue ni tête. A cinq kilomètres de distance on a du mal à se comprendre et le breton moderne n'est qu'un charabia... C'est fini ! Le breton a été un handicap pour les gens des campagnes de ma génération et encore plus pour les vieux. C'est perdre son temps que de vouloir sauver ce qui reste ! »⁴

Terminons avec Maria Paul, née en 1912 à Penmarc'h en pays Bigouden. Interrogée par Kristian Ar Braz en 1999 sur ce qu'elle pense des parents envoyant leurs enfants dans les écoles en breton, elle exprime avec plus de virulence encore son amertume vis-à-vis d'une langue dont elle considère qu'elle a fait son malheur :

« Ah ben non, hein, je dis ! C'est une honte ça ! Parce que je vais te dire que moi je n'admets pas ça ! Quand je pense que les enfants ont beaucoup de choses à apprendre et à se mettre dans la tête... (...), et en plus on leur embrouille la tête avec du breton...

¹ Bernez Géléoc, à propos de son père Yves Géléoc, né en 1926 (NF). Questionnaire Rozenn Milin.

² Jean L'Helgouarch, né en 1912 (SF), questionnaire Gérard Prémel (milieu des années 1990).

³ Fañch Élégoët, « Témoignage : langue bretonne, langue stigmatée », in Philippe Carrer, Yann Daumer, Per Denez, Jean-Jacques Kress, Fañch Élégoët, Patricia Violette, *Permanence de la langue bretonne : de la linguistique à la psychanalyse*, Institut Culturel de Bretagne, Rennes, 1986, pp. 84-85

⁴ Odette Derrien, née en 1926, Bonen (CdA), questionnaire Gérard Prémel (milieu des années 1990).

Oh, c'est malheureux !... (...) Et je te dis, quand je suis à la Torche¹, souvent, je sais dire ça à ceux qui apprennent le breton aux enfants quand ils viennent là-bas : "*ché*², je leur dis... je ne sais pas ce que je vous ferais pour vous tuer quand je me rappelle combien j'ai été malheureuse". (...) Et mon breton, moi j'aurais été contente d'échanger mon breton pour l'anglais. Puisqu'avec ça j'aurais été quelque part, j'aurais pu parler à ceux qui viennent me voir. Alors qu'avec mon breton je n'ai rien fait du tout ! Rien ! Il n'est pas bon à aller plus loin que la table ! Où est-ce que j'irais avec lui ? Je ne vais pas plus loin que la moitié de la table, là ! Puisque je ne peux aller nulle part avec... (...) Et ça ne m'a pas servi nulle part. Et c'est ça que je savais le mieux : le breton ! Mieux que le français ! Où est-ce que j'irai ? Pour rien faire. (...)

- mais pourtant il serait triste de laisser la langue se perdre, non ?

- ah ben, elle n'a aucune valeur ! Où tu iras avec elle ? Tu ne peux pas gagner ta croûte avec. Si, maintenant, ceux qui leur font classe, peut-être qu'on paiera... Mais avant, quand moi j'étais jeune, ça ne m'a rien valu dans ma vie, et j'ai 87 ans. Le breton ça fait zéro, ça fait zéro. J'ai pas pu aller nulle part avec. *Ché* ! Si j'avais su un peu d'anglais, j'aurais parlé anglais... *Chê*, à la Torche ! J'aurais eu l'occasion de parler avec les Anglais. Si tu parles en breton à ceux-là, ils ne comprennent rien ! (...) Ça m'aurait été plus utile que le breton... Tu sais ! Parce qu'avec l'anglais j'aurais fait quelque chose, et avec mon breton je ne fais rien. (...) Personne de mes petits-enfants, là, n'est capable de me parler, si bien que je ne suis pas plus avancée. Ils viennent là, et il n'y a plus que le français ! Si bien que je ne suis pas plus avancée. Alors il n'y a plus que le français. Voilà. Et je ne fais rien avec. Et je n'ai jamais rien fait avec ! Et sensément je savais le breton aussi bien que mon Pater ! »³

Cette informatrice en rappelle un autre, Goulven Le Bars, du nord-Finistère, dont nous avons vu plus haut qu'il rejetait également totalement sa langue maternelle et ne voyait aucune objection à ce que l'on contraigne les enfants à parler anglais afin qu'ils soient mieux adaptés aux besoins de la vie contemporaine.

Si ces commentaires peuvent paraître outranciers, ils peuvent aussi être compris à l'aune de ce qu'ont vécu ceux qui les expriment : frappés d'une double malédiction, celle d'être nés pauvres et de ne pas parler français, ils avaient dû intégrer, difficilement, une nouvelle langue et un nouveau système de valeurs. Et ils s'en étaient si bien imprégnés que, devenus âgés, il leur était trop difficile d'opérer une nouvelle bascule. Ayant fait du mieux qu'ils avaient pu, avec ce qu'ils avaient reçu, ils ne pouvaient encore tout remettre en cause dans la dernière partie de leur vie et préféraient donc s'arc-bouter sur ce qu'ils avaient péniblement appris dans leur enfance et leur jeunesse.

André Le Meut parle ainsi de son père Jean, qui avait beaucoup souffert à l'école, puis après la guerre, et en avait été marqué au point de ne pas envisager de parler breton avec ses enfants. Le renouveau de la culture dans les années 1970 lui avait permis de se remettre à chanter dans un groupe traditionnel, et de retrouver une certaine fierté de sa langue et de sa

¹ Il s'agit de la pointe de la Torche, un promontoire en Pays bigouden.

² *Chê* : interjection particulièrement courante en pays bigouden.

³ Maria Paul, née en 1912, vidéo Kristian Ar Braz (en 1999). Traduit du breton.

culture, mais son fils explique qu'il n'est jamais parvenu à discuter avec lui de ce qu'il avait traversé :

« C'est compliqué. C'est-à-dire que, même après le renouveau, après le renouveau des années 60-70, (...) ils avaient retrouvé de la fierté (...) de chanter en public etc., de vivre leur culture, mais, de là à admettre que, mince, on s'est trompés, on aurait dû insister etc. etc., c'est très difficile à admettre, très difficile à admettre. A tel point qu'une fois, en 1990, il avait gagné un concours de chanteur soliste, eh ben quand le journaliste est venu l'interviewer, c'est un sujet qu'il n'arrivait pas à aborder. Il lui disait, mais vos enfants ils parlent breton ? Donc il déviait, faut être honnête, il déviait. Il a mis du temps, beaucoup beaucoup de temps à le dire carrément. »¹

4.1.5.4.3. Les regrets

On note par ailleurs que, ici et là, affleurent des regrets, tant ceux des enfants qui n'ont pas reçu la langue que ceux des parents qui ne l'ont pas transmise. Beaucoup affirment qu'il serait regrettable qu'elle disparaisse et certains regrettent même ne pas l'avoir apprise à leurs enfants. Le breton n'est plus stigmatisé et l'on observe dès lors un complet changement d'opinion à son égard de la part d'une partie des témoins, qui y étaient pourtant opposés dans les années 1970-1980.

4.1.5.4.3.1. Les regrets des parents

A l'heure des bilans, certains cherchent des responsables, tel Jean Hourmant, ancien maire de Plonévez-du-Faou, dans le centre-Finistère :

« C'est aussi la faute des anciens, qui n'ont pas tenu ferme sur le breton. »²

Mais comment accuser ces personnes âgées, qui n'avaient en réalité que peu de latitude pour suivre une autre voie que celle qui leur était imposée ? Quelques-uns parviennent à formuler les tenants et les aboutissants du changement de langue opéré par leur génération de façon plus raisonnée, tel ce témoin né en 1921 au sud des Côtes d'Armor :

« Je pense que ce sont les gens de ma génération qui ont tué le breton. Ils ont trop souffert (...). Ils ont eu honte et il reste une tâche indélébile. Ils ne comprennent pas qu'on dépense de l'argent pour Diwan. C'est vain. Je le dis, mais beaucoup de mes amis n'oseraient pas dire à quel point ils ont été marqués par la difficulté d'apprendre le français et d'oublier le breton. »³

Cette blessure est également analysée a posteriori par Angèle Jacq, paysanne, employée de banque et écrivaine née en 1937. Interrogée par mes soins en 2017, elle retrace l'évolution de son regard sur sa langue maternelle :

« Avez-vous été marquée par le symbole ?

¹ André Le Meut, à propos de son père Jean Le Meut, né en 1925, Ploemel (M). Vidéo et questionnaire Rozenn Milin (en 2017).

² Jean Hourmant, né en 1927, questionnaire Rozenn Milin (en 2017).

³ Pierre Le Boulc'h, né en 1921, Mellionec (CdA), questionnaire Gérard Prémel (milieu des années 1990).

- Oui et pendant de longues années, sans pour autant faire le lien entre ce complexe vis-à-vis de la langue et la répression subie quelques années plus tôt.
- En gardez-vous un mauvais souvenir ?
- Très mauvais. A cause de la répression à la communale. (...) Ensuite, à l'âge adulte, j'ai compris pourquoi j'avais tant de mal à rentrer de nouveau dans cette école. Tout ce que nous avons enduré me revenait à l'esprit.
- Êtes-vous en colère vis-à-vis de ce qu'on vous a infligé ?
- Encore faut-il laisser le temps faire son œuvre et comprendre enfin ce qui nous était arrivé et nous avait été infligé, et ce malaise profond vis-à-vis de la langue et de nous-mêmes. Pour cela, il fallait réussir ses études. Plutôt crever que de se trouver à un mauvais classement. Il fallait être parmi les meilleurs. La supérieure de Kemper nous disait : "ne soyez donc pas comme ces paysans qui viennent à la foire, sachez quand même bien parler" (sous-entendu : en français contrairement aux paysans qui parlent en breton).
- Ce que vous avez subi vous a-t-il amenée à avoir une attitude négative vis-à-vis de votre langue maternelle ?
- Oui, d'autant qu'en ville de Kemper, par exemple, l'administration avait deux attitudes : celle de se moquer ou celle de dépanner les personnes incapables de se faire comprendre autrement qu'en breton. On pouvait se faire insulter si l'on parlait breton en dehors des marchés paysans.
- Avez-vous ensuite appris votre langue maternelle à vos propres enfants ?
- Au départ, les humiliations scolaires quant à l'accent, à la confusion des genres, au parler mélangé (la place des mots dans la phrase en français calquée sur le breton - *galleg saout adarre*¹ !) avaient coupé toute évolution positive. (...) Le père de mes enfants ne voulait absolument pas que nos enfants connaissent le breton. Plus tard, séparée, le regard de mes propres enfants sur la langue bretonne m'a amenée à essayer de les initier à son écriture et j'ai réintroduit des mots bretons dans la maison. Ma mère a offert un dictionnaire breton à l'une de mes filles pour ses 13 ans. Et dès lors j'ai vraiment découvert, peu à peu, le mal qu'on m'avait fait... j'avais la trentaine. »²

Quant à savoir ce qu'il adviendra de la langue, la plupart se montrent pessimistes. Ainsi Jeannine Le Goff a, dès le départ, parlé uniquement le français à sa fille, née en 1952, parce qu' « on avait souffert de ne pas le savoir ! ». Mais pendant l'entretien, effectué au milieu des années 1990, elle déplorait la mort prochaine du breton, qu'elle considérait inéluctable :

« C'est une très belle langue... mais elle est sur son déclin. On n'y pourra rien ! C'est fini ! C'est triste mais tout a été fait pour nous en détacher ! »³

¹ *Galleg saout adarre* : « encore du français de vaches », c'est-à-dire un français mâtiné de breton, comme celui que parlaient les paysans.

² Angèle Jacq, née en 1937, questionnaire Rozenn Milin (en 2017). Partiellement traduit du breton.

³ Jeannine Le Goff, née en 1932, Plouguernevel (CdA), questionnaire Gérard Prémel (milieu des années 1990).

4.1.5.4.3.2. Les regrets des enfants

Les regrets des enfants sont également largement présents dans les témoignages collectés, et ils sont de natures diverses : regrets que les parents ne leur aient pas transmis leur langue, et regrets, parfois, de leur propre attitude envers les anciens, qu'ils prenaient, eux aussi, pour des « ploucs », tant ils avaient intégré le discours dominant. On se rappelle que certains, à l'époque du « symbole », le ramenaient à la maison pour contraindre leurs grands-parents à parler breton. Nathalie D, quant à elle, se repent avec sa mère, née en 1942, de ce qu'elles ont infligé à la grand-mère :

« Je me souviens que nous corrigions ma grand-mère quand elle parlait français car nous oublions que c'était pour elle une langue étrangère. Honte à ma mère et moi ! Mais il est trop tard pour lui demander pardon maintenant. »¹

D'autres racontent des rendez-vous manqués sur plusieurs générations, comme Bernadette Guillou, née en 1944 :

« Mes parents ont tous les deux connu le symbole. Ils ont quand même continué à parler breton, mais uniquement entre eux. J'ai regretté qu'ils n'aient pas partagé ça à la maison. Puis quand je me suis mariée, mon mari parlait breton couramment car sa grand-mère, qui vivait à Scaër, ne parlait pas un mot de français. J'ai donc dû m'y mettre aussi. Mais je n'ai pas transmis à mes enfants à mon tour. Et ils me l'ont reproché. »²

A l'inverse, MD, né en 1942, a épousé en 1977 une femme qui ne connaissait pas le breton et ne désirait pas l'apprendre. Bien que lui-même brittophone, il s'est donc toujours adressé à elle en français, de même qu'à leurs enfants, qui lui en ont parfois fait grief : « tu aurais pu nous parler breton ». Regrettant aujourd'hui ne pas avoir assuré cette transmission, il déclare qu'il se rattrapera à la prochaine génération, et enseignera sa langue maternelle à ses petits-enfants, « si on m'y autorise »³.

Mais pour ceux qui sont nés un peu plus tard, durant les Trente Glorieuses, le rejet total de la langue maternelle par leurs ascendants, nés dans la première partie du XX^e siècle, reste un sujet d'interrogation, et parfois de ressentiment. Roland Mogn raconte ainsi ses rapports linguistiques avec ses parents :

« Mon père me disait que le breton n'était pas pour les enfants. Il a refusé de me parler en breton lorsque je le lui ai demandé. J'avais 16 ans. J'en ai déduit que mon père était le plus grand imbécile du monde. J'ai mis quatre mois à comprendre qu'on l'avait rendu comme cela. J'ai vengé mon père, rendu incapable de rien transmettre, en devenant professeur de breton. »⁴

Et quand André Le Meut, fils de Jean Le Meut, déjà évoqué à plusieurs reprises à propos des souffrances qu'il avait endurées à l'école et ailleurs à cause du breton, raconte que finalement son père avait retrouvé une certaine fierté de sa langue et de sa culture, il tempère :

¹ Nathalie D, née en 1974, propos de sa grand-mère et de sa mère, née en 1942. Témoignage écrit de Nathalie D, traduit du breton.

² Bernadette Guillou, née en 1944 ; son père Pierre Penarun, était né en 1903 à Landudal (SF). Questionnaire Rozenn Milin (en 2017).

³ MD, né en 1942, enregistrement CRBC (en 2015).

⁴ Roland Mogn, né en 1946, à propos de son père Stanis Mogn, né en 1915, Saint-Derrien (NF), questionnaire Rozenn Milin. Traduit du breton.

« Oui, au bout du compte, mais, que de dommages entre temps. Plus que ça, même. Que de dommages. Et moi j'ai eu la chance de suivre une formation [de breton] grâce à Stumdi¹, mais autrement... Et puis, je pense que, il y a plein d'images dans la langue, il est certain que je ne perçois pas tout, même si j'essaie d'en prendre conscience. Mais on en a quand même perdu une partie, il n'y a pas de doute. »

De fait, la richesse du breton telle que le parlaient les anciens s'est perdue, de génération en génération, au fur et à mesure que le français occupait la place. Une autre perte affleure par ailleurs au fil des témoignages de ceux qui sont nés dans les décennies d'après-guerre, celle d'une relation forte avec leurs grands-parents, dont ils ont été privés parce qu'ils ne partageaient pas leur langue. Certaines personnes âgées expriment ce même regret, comme, par exemple, MFK, née en 1932², qui aimerait voir ses petits-enfants plus souvent et leur apprendre le breton. Ou encore DLF, une informatrice du sud-Finistère qui a élevé ses enfants en français et a maintenant de nombreux petits-enfants et arrière-petits-enfants :

« J'aimerais bien qu'ils parlent breton mais... c'est très dur. Ça me ferait du bien, ça mettrait du baume dans mes vieux jours. En français mes sentiments veulent rien dire, en breton c'est beaucoup plus profond. »³

Les uns et les autres expriment ainsi un souhait de renouer le lien d'une génération à l'autre, tant sur le plan affectif que sur le plan de la transmission, les plus jeunes désirant connaître l'héritage culturel qui ne leur a pas été légué naturellement afin de retrouver le sens de leur histoire personnelle à travers leur filiation.

4.1.5.4.3.3. Des idées qui évoluent

L'état d'esprit général vis-à-vis de la langue bretonne a donc considérablement évolué durant ces dernières décennies. Jusqu'à la fin du siècle dernier, nombreux étaient les locuteurs traditionnels qui rejetaient, parfois violemment, leur langue maternelle. Les témoignages montrent d'ailleurs que les personnes les plus véhémentes à l'encontre de la revitalisation du breton sont celles qui ont été interrogées dans les années 1990, par Kristian Ar Braz ou Gérard Prémel. En revanche, les informateurs qui ont participé aux enquêtes plus tardives, dans les années 2000 et 2010, principalement pour le CRBC, sont nettement moins virulents.

Les témoins nés au tout début du XX^e siècle, qui n'étaient pas responsables de la rupture de la chaîne de transmission de la langue puisqu'ils l'avaient eux-mêmes transmise à leurs enfants, sont parfois heureux de la voir retrouver un certain lustre :

« Ah ben, moi je suis pour le breton. Oui, les gens devraient garder le breton. (...) Et puis, la langue de notre pays, moi j'estime ça. Il y a eu une mode moderne, là, pour apprendre le français aux enfants... »⁴

¹ Organisme de formation à la langue bretonne.

² MFK, née en 1932 (NF), enregistrement CRBC (en 2013).

³ DLF, née en 1923 (SF), questionnaire CRBC (probablement en 2016)

⁴ ALR, née en 1918, transcription enregistrement Klaoda An Du (1989 ou 1990). Traduit du breton.

« Ma grand-mère était fière de parler breton. La dernière chose qu'elle m'a dite avant de mourir : "tu as appris le breton à ton fils, tu as bien fait, c'est une richesse". »¹

Quant à ceux qui sont nés un peu plus tard, dans l'entre-deux guerres, on trouve plusieurs types de réactions parmi les témoignages. Si certains restent fondamentalement opposés à leur propre langue, d'autres sont passés du rejet à l'affirmation d'un attachement :

« A Landerneau il n'y avait pas le droit de parler breton en dehors des classes, si vous voulez. Dans la cour on n'avait pas le droit de parler breton. Mais les choses ont changé, maintenant on apprend le breton aux enfants, et ce n'est pas une mauvaise chose, certainement. »²

« Ils pensaient que ce serait mieux si les gens parlaient français plutôt que breton. Pourtant je pense que c'est une richesse de connaître les deux langues, et les connaître bien. »³

Lorsqu'un enquêteur demande à Louise Le Goff, dans le nord-Finistère, ce qu'elle pense maintenant de ceux qui ont appris le breton, elle répond très positivement :

« Eh bien, je trouve que c'est une bonne chose ! Car ce n'est pas bien que tout ça disparaisse, hein. Oh non, et alors, j'ai du plaisir parce que j'ai été élevé comme ça, quoi. L'enfance, ça compte, hein. »⁴

Une autre femme, née en 1922, raconte que son fils, féru de culture et de musique, a décidé d'apprendre le breton à l'école et l'a même étudié trois ans après le baccalauréat. Aujourd'hui, elle déclare qu'elle aimerait bien que ses petits-enfants l'apprennent également, « pour essayer de leur transmettre un peu [sa] langue maternelle. »⁵

Quant à HLR, dans le Morbihan, elle n'a pas voulu parler breton à ses enfants à cause du mal qu'elle avait eu à apprendre le français. Mais quand lui demande si elle souhaite que ses petits-enfants apprennent sa langue maternelle, elle se fait très positive et optimiste :

« Oh ben oui, moi je veux bien qu'on garde la langue. Ils ont le français quotidien alors maintenant ils peuvent bien mettre le breton en deuxième langue. C'est une langue, le breton, quand même. C'est bien qu'on puisse la tenir. Moi je suis bien contente, hein, qu'ils l'apprennent à l'école. "Ils n'iront pas loin avec", il y en a qui disent "ils n'iront pas loin avec". Mais non ! Il faut la conserver, quoi. Ah je suis d'accord. »⁶

De fait, l'un de ses fils ne lui parle plus que breton et c'est en cette langue qu'il a élevé ses propres enfants. Ce cas de figure apparaît d'ailleurs ici et là : les personnes nées dans les décennies d'après-guerre ont d'abord appris à parler en français, mais elles ont acquis le breton par capillarité et ont ensuite scolarisé leurs propres enfants dans des écoles bilingues ou par immersion.

Il arrive aussi que certains changent d'avis lorsque leurs enfants ou petits-enfants s'intéressent à la langue et veulent l'apprendre :

¹ Hervé Sébille Kernaoudour, à propos de sa grand-mère Maï Gwichard, née en 1912. Questionnaire Rozenn Milin.

² Jean-Pierre Roué, né en 1924, enregistrement Mikael Madeg. Traduit du breton.

³ François Le Gall, né en 1925, vidéo Rozenn Milin (en 2017). Traduit du breton.

⁴ Entretien de Régis Simon avec Louise Le Goff (NF), en 2002, déposé à Dastum. Traduit du breton.

⁵ AG, née en 1922 (CdA), enregistrement CRBC en 2012.

⁶ HLR, née en 1927 (M), questionnaire CRBC (2016 ou 2017).

« Mon grand-père me disait régulièrement "tu n'iras pas loin avec le breton". Il y avait en eux un sentiment ancré que ça ne servait à rien et que c'était la langue de leur génération et de celles d'avant. Mais au fil du temps, en discutant en breton avec eux, ils ont pris goût à le parler avec un jeune et compris qu'ils portaient une richesse en eux. »¹

D'autres encore, qui avaient bénéficié d'un apprentissage de la lecture et de l'écriture en breton à l'école dans l'entre-deux guerres, généralement par des frères, se montrent heureux du retour en grâce du breton. Fiers de le maîtriser, à l'écrit comme à l'oral, quelques-uns en sont même devenus d'ardents défenseurs, bien qu'ils ne soient pas parvenus à le transmettre à leurs enfants, tant la pression était forte. Il leur aura fallu attendre la génération suivante pour se rattraper avec leurs petits-enfants, pratiquant parfois des échanges intéressants, tel Louis Le Gall, né en 1929, qui enseigne une bonne syntaxe et un bon accent à son petit-fils, quand ce dernier lui fait découvrir la façon dont les mots de la vie contemporaine ont été traduits en breton :

« J'apprends par mes petits-enfants, et les petits-enfants apprennent aussi de moi. Si bien qu'on se fait classe les uns les autres ! »²

Citons aussi Marcel Bramoullé, né en 1939 et interrogé par Mikael Madeg en 2012, qui déclare prendre des cours pour améliorer son breton et apprendre à l'écrire afin d'aider sa petite-fille scolarisée en école bilingue.

Il s'en trouve enfin quelques-uns pour admettre s'être trompés, comme, en 1992, Pierre Abéguié, ancien maire de La Martyre, dans le Finistère, et figure du syndicalisme agricole :

« Dans ma jeunesse, de mes vingt ans à mes trente ans, je ne me suis jamais mobilisé contre [la guerre faite au breton]. (...) Maintenant j'ai changé d'avis et je dis que c'est "une fantaisie qu'on peut se permettre", parce que c'est tombé bien bas. Peut-être même qu'il est trop tard pour essayer de sauver la langue, mais on ne fait pas grand-chose non plus. Le gouvernement a promis aussi, les gouvernements ont promis de faire, oui, mais ils ne font pas plus que les autres non plus. (...) Ils ont trompé les gens. Pourtant maintenant on pourrait... Car je trouve qu'une terre qui a sa langue est une richesse. Mais je n'ai pas toujours dit ça. »³

Un autre informateur, né plus tardivement, en 1946, reconnaît également avoir changé d'avis après s'être documenté sur le sujet :

« Moi aussi j'ai été pris dans cette ambiance anti-bretonne un petit peu. C'est après, quand je suis venu à Guingamp travailler, que j'ai rencontré des gens et lu des bouquins et j'ai vu : mais qu'est-ce que ça veut dire, ça ? Avant je savais pas ça, moi, je marchais là-dedans aussi. C'était normal. Le breton c'était fini, il fallait... »⁴

Mentionnons, pour terminer, les situations nombreuses au sein des enquêtes les plus récentes où les personnes interrogées se montrent gênées de ne pas avoir transmis leur langue à leurs enfants, conscientes d'avoir ainsi contribué à son déclin. Beaucoup tentent de se justifier en

¹ Yannick Bigouin, à propos de son grand-père Yves Le Ru, né en 1920, questionnaire Rozenn Milin.

² Louis Le Gall, né en 1929, Plabennec (NF), vidéo Rozenn Milin (en 2017). Traduit du breton.

³ Pierre Abéguié, né en 1922, enregistrement Mikael Madeg (en 1992). Traduit du breton.

⁴ GP, né en 1946, Saint-Connan (CdA), enregistrement CRBC.

déclarant qu'ils ont appris quand même, puisque tout l'environnement était en breton. Et certains, comme Ifig Jacob, affirment que, bien qu'ils n'aient pas transmis leur langue à leurs enfants, ceux-ci se la sont réappropriée de différentes manières :

« Maintenant certains de mes petits-enfants sont à l'école Diwan. Oui. Voilà. Certains des enfants apprennent le breton maintenant aussi. (...) Et ils ont donné des noms bretons à leurs propres enfants. (...). Ce qui montre que tous, malgré tout, ont un esprit breton. Et l'un d'entre eux est même un très bon sonneur de bombarde, il enseigne la bombarde au bagad¹ de Saint-Pol et fait partie d'un groupe de musiciens qui joue toutes les semaines dans des fest-noz. Si bien qu'il s'y connaît, maintenant. Il fait aussi partie de Dastum et se démène pour collecter toutes les vieilles chansons et les vieux contes du pays. Oui oui, ils se démènent, ils sont d'accord et la plupart d'entre eux comprennent le breton. Ils ne le parlent pas beaucoup mais ils le comprennent. Ils ne seraient pas "vendus". »²

Finalement, en ce début de XXI^e siècle, les témoins se répartissent en plusieurs groupes : une partie d'entre eux ne remettent toujours pas en cause ce que le breton a subi et ceux-là sont, pour certains, restés très opposés à leur propre langue, quand d'autres déclarent y être indifférents ; pour le reste, on sent nettement chez de nombreuses personnes un regret de la voir disparaître, qui va parfois jusqu'à une pleine adhésion à sa revitalisation, voire à un apprentissage tardif de la lecture et de l'écriture, et un partage avec les petits-enfants.

Les mentalités ont en effet beaucoup évolué depuis les années 1950-1980 : la réputation d'arriération de la Bretagne a disparu et le breton n'est plus stigmatisé aussi ouvertement. Le travail des militants a donc porté ses fruits : désormais médiatisées positivement, promues par diverses manifestations festives et par les bons résultats des écoles Diwan, la culture et la langue ont été réhabilitées et les locuteurs des jeunes générations ne sont plus pénalisés par les complexes des anciens.

Pour conclure ce chapitre sur la supposée volonté des Bretons du XX^e siècle d'abandonner leur langue au profit du français, il me semble que l'ensemble des arguments avancés par différents historiens, praticiens de la médecine, et par les locuteurs eux-mêmes, montrent que, certes, personne n'a interdit formellement la langue bretonne en dehors des écoles, mais tout était mis en place pour que la population elle-même ne voie d'autre issue que de passer intégralement au français. Seul le français, en effet, permettrait de se défaire de l'image d'arriération et d'imbécilité qui les stigmatisait depuis des décennies, voire au-delà ; seul le français leur donnerait la possibilité d'être enfin respectés et considérés à leur juste valeur ; seul le français pourrait leur ouvrir les portes d'un destin autre qu'une vie de déclassé ; et seul le français leur permettrait d'échapper à la honte, ce redoutable sentiment qui les étreignait et les paralysait alors qu'ils n'avaient commis aucun crime.

Dès lors il fallait non seulement adopter cette nouvelle langue mais se débarrasser complètement de l'ancienne, de même que l'on se débarrassait des vieilles maisons, des vieilles armoires, des vieux costumes, et de tout ce qui rattachait à un passé désormais rejeté. Le progrès matériel est ainsi arrivé avec le français, mais au prix de lourdes pertes, et les

¹ Bagad : formation musicale bretonne composée de binious, bombardes et percussions.

² Ifig Jacob, né en 1925. Vidéo Kristian Ar Braz en 1998. Traduit du breton.

conséquences ont été sévères, en particulier pour tous ceux qui ont peiné à s'adapter au modèle dominant.

Chez certains, la blessure est profonde, et j'ai souvent constaté, lors de mon enquête ou au cours de conférences que je donne dans des médiathèques ou des universités du temps libre, que beaucoup de personnes nées dans la première partie du XX^e siècle ont été durablement marquées par ce qu'elles ont subi, à l'école et en dehors. Le sentiment de honte affleure encore, et j'ai pu mesurer combien ces anciens, qui ont commencé à faire le chemin inverse pour retrouver leur langue et leur culture, ont besoin d'être rassurés sur leur valeur, et combien est grand le besoin de restauration de la validité de leur propre identité.

4.1.6. Une volonté d'éradication ?

Nous allons à présent nous pencher sur un autre type d'explication possible à l'abandon du breton par ses locuteurs, en nous demandant s'il y a eu de la part de l'État français une volonté d'éradiquer les langues régionales en général et la langue bretonne en particulier. Peut-on parler de linguicide, ou faut-il voir dans la chute du nombre de locuteurs un simple dégât collatéral induit par l'adoption du français ?

De multiples éléments, textes, lois, réglementations et déclarations, tendent à montrer que ce déclin a été voulu et planifié, et non pas simplement désiré par les locuteurs concernés. Nous ne reviendrons pas ici sur l'ensemble de ces documents, qui ont déjà été amplement exposés dans la première partie de cette thèse, mais nous en reprendrons quelques-uns et en présenterons quelques autres, pour tenter de déterminer dans quelle mesure la situation actuelle est le fruit d'une stratégie pensée et mise en place par les autorités.

4.1.6.1. Une volonté affirmée

4.1.6.1.1. Les déclarations des hommes politiques

Nous avons vu précédemment que la monarchie ne s'est que peu préoccupée des questions linguistiques, les rois ne s'intéressant guère aux langues parlées par les différents peuples sur lesquels ils régnaient.

C'est ensuite la Révolution, et plus précisément la période de la Terreur, qui place ce sujet sur le devant de la scène, avec les différents rapports, mémoires et décrets longuement repris précédemment : Barère, Grégoire, Robespierre, Talleyrand, Chavet, Merlin de Douai et Lanthenas ont tous déclaré avec force qu'il était impératif de faire disparaître les « patois » et les « idiomes ».

Ainsi Talleyrand, dans son *Rapport sur l'instruction publique*, antérieur d'un an à la première Terreur, énonce déjà que la langue française sera enseignée à tous dans les écoles et que « cette foule de dialectes corrompus, derniers restes de la féodalité, sera contrainte de disparaître : la force des choses le commande. »¹

¹ *Rapport sur l'instruction publique*, dit Rapport Talleyrand, pp. 94-95.

En décembre 1792, le député Lanthenas, membre du comité d'Instruction publique, se montre quant à lui tolérant envers les « idiomes » à l'école, le temps de l'apprentissage du français, mais il n'envisage aucune forme d'ouverture vers les langues romanes et recommande au contraire « de prendre tous les moyens nécessaires pour les faire disparaître le plus tôt possible ».

Dans son mémoire sur la langue française, présenté à la Convention en 1793, Pierre-Vincent Chavet préconise de même la destruction de la « multitude d'idiomes grossiers [qui] divisent la France en autant de peuples que de contrées » car « ces intonations (...) rappellent l'Ancien Régime » et devraient donc être « enfouies avec lui dans la nuit de l'oubli, qu'il n'y ait plus en France qu'une même langue comme une même administration. »¹

L'année suivante, l'abbé Grégoire rédige un célèbre rapport dont le titre est sans équivoque : *Rapport Sur la nécessité et les moyens d'anéantir le patois, et d'universaliser l'usage de la langue française*². Il y déclare vouloir mettre un terme à la politique des traductions « car ce seroit prolonger l'existence des dialectes que nous voulons proscrire, et s'il faut encore en faire usage, que ce soit pour exhorter le peuple à les abandonner ». Il y évoque aussi la « destruction des dialectes rustiques », l'« utilité d'anéantir les patois », la nécessité d'« accélérer l'époque où ces idiômes féodaux auront disparu », et d'« accélérer la destruction des patois », etc.

On trouve une autre phrase tout aussi fameuse en janvier 1794 dans le rapport Barère³, où chaque langue est définie de manière très négative et doit donc être détruite : « le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton ; l'émigration et la haine de la République parlent allemand ; la contre-révolution parle l'italien, et le fanatisme parle le basque. Cassons ces instruments de dommage et d'erreur ». Il fustige par ailleurs « les idiomes celtiques ou barbares que nous aurions dû faire disparaître ».

Robespierre s'est également exprimé sur la question des langues, par exemple dans une lettre de juin 1794 où il déclarait que « dans une République une et indivisible, la langue doit être une » et s'insurgeait contre la diversité linguistique car « c'est un fédéralisme que la variété des dialectes », étant entendu que cette idée de fédéralisme était à proscrire, car « elle fut un ressort de la tyrannie, il faut la briser entièrement »⁴.

Rappelons aussi le décret de Merlin de Douai de juillet 1794, qui condamnait « tout fonctionnaire ou officier public, tout agent du Gouvernement » et « tout receveur du droit d'enregistrement » qui s'aventurerait à rédiger, « même sous seing privé », des documents administratifs officiels « en idiomes ou langues autres que la française », à six mois d'emprisonnement et à la destitution de sa charge⁵.

Citons enfin, peu après les années révolutionnaires, une lettre datée du 16 mars 1801 et adressée au ministre de l'Intérieur par le Conseil d'arrondissement de Pontivy, dans le

¹ Voir Alcouffe et Bremmert, *art. cit.*, p. 74.

² Texte complet en Annexe 5

³ Texte complet en Annexe 6.

⁴ Hervé ar Menn, *An Tribann*. Cité par Yann Brekilien, *La Bretagne qu'il faut sauver*, Quimper 1972, p. 267-268.

⁵ Texte du décret en Annexe 7.

Morbihan, qui met l'accent sur la nécessité de « multiplier les moyens d'instruction pour faire disparaître l'idiome du bas-breton. »¹

Ces quelques citations montrent qu'il ne peut y avoir aucun doute sur les objectifs de ces hommes de la période de la Terreur sur le plan linguistique : les langues régionales étaient considérées comme des véhicules de la contre-révolution et elles devaient donc être éradiquées.

Les périodes qui suivent la Révolution semblent plus sereines sur le plan linguistique. On ne trouve en effet pas de déclarations tonitruantes telles que celles énoncées ci-dessus pendant l'Empire de Napoléon 1^{er} ou la Restauration. Il faut donc attendre la Monarchie de Juillet pour découvrir quelques textes émanant, non pas des instances centrales, mais de leurs représentants en Bretagne. Ainsi en 1838, le préfet des Côtes-du-Nord s'offusque de ce que le catéchisme est enseigné uniquement en breton dans beaucoup de paroisses. Il s'en plaint par courrier à l'évêque de Saint-Brieuc et rappelle ce faisant que « nos écoles, dans la Basse-Bretagne, ont particulièrement pour objet de substituer la langue française au breton, et ce serait incontestablement déjà un grand bienfait »². Quelques années plus tard, en 1845, c'est le sous-préfet de Morlaix qui exhorte ainsi les instituteurs du Finistère : « Surtout, Messieurs, rappelez-vous que vous n'êtes établis que pour tuer la langue bretonne ! »³

Les hommes politiques du Second Empire ne sont pas très offensifs sur le sujet des langues régionales mais nous disposons en revanche de rapports d'inspecteurs, conservés aux archives départementales de Quimper, qui sont riches d'enseignements sur l'état d'esprit prévalant au sein de l'Éducation nationale. Nous y reviendrons à la section suivante.

Et c'est assurément sous la Troisième République que l'on trouve à nouveau, dans la bouche et sous la plume de différentes personnalités politiques, une volonté sans équivoque de faire disparaître les langues régionales. Sans surprise, Émile Combes, président du Conseil de 1902 à 1905, apparaît comme l'un des chefs de file de la lutte contre le breton, qui va de pair avec son anticléricalisme. Il émet ainsi une circulaire établissant que les religieux exerçant dans l'enseignement ne pourront percevoir leur salaire que s'ils exercent exclusivement en français, à l'exclusion totale du breton⁴.

Yves Le Febvre, né à Morlaix en 1874, bourgeois urbain, libre-penseur, anticlérical, républicain et socialiste, proclame avec véhémence son opposition à la langue bretonne, qui est pourtant

¹ Régime de la loi du 3 brumaire an IV, Enquête de Ventôse an IX, Réponse du conseil d'arrondissement de Pontivy aux questions posées par le ministre de l'intérieur, 25 ventôse an IX (16 mars 1801). Cité par Jules de La Martinière, « Notes et documents sur l'instruction publique primaire dans le département du Morbihan, de l'an VIII à 1808 », in Jean Decap, Jules de La Martinière, Léon Bideau, *L'instruction primaire en France aux XVIII^e et XIX^e siècles, documents d'histoire locale*, F. Rieder et C^{ie} éditeurs, Paris, 1914, p. 111.

² Cité par Fañch Broudic, *La pratique du breton de l'Ancien Régime à nos jours*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1995, p. 363.

³ Le sous-préfet de Morlaix, Discours aux instituteurs du Finistère, 1845, in *Revue de l'Armorique et de l'Ouest*, n° 5, décembre 1845, p. 2.

⁴ Circulaire du 29 septembre 1902, valant pour le Finistère, le Morbihan, les Côtes-du-Nord et les Basses-Pyrénées.

alors le principal mode de communication des classes populaires, et fait part de son désir de la voir mourir :

« Le maintien de la langue bretonne n'est pas seulement une erreur, c'est un double mal pour la France et pour la Bretagne. C'est un mal pour la France dont cette survivance retarde l'unité et amoindrit par contrecoup le pouvoir d'expansion et de rayonnement. C'est un mal pour la Bretagne qu'elle prive d'hommes qui eussent été utiles et glorieux. (...) Le jour viendra, nous l'espérons, où tous les Bretons sauront écrire et parler le français. Ce jour-là la langue bretonne aura vécu. »¹

Quelques années plus tard, le 19 juillet 1925, Albert de Monzie, ministre de l'Instruction publique, prononce un discours lors de l'inauguration de Ti Breiz, le pavillon Bretagne à l'Exposition Internationale des Arts décoratifs de Paris, durant lequel il affirme que « la langue bretonne a fait son temps. Pour l'unité linguistique de la France, elle doit disparaître »². Un mois plus tard, le 14 août 1925, paraît sa circulaire intitulée « Utilisation des idiomes locaux pour l'enseignement du français », où il renouvelle son rejet des langues régionales de l'enceinte de l'école, une manière de les disqualifier et donc de les condamner à plus ou moins long terme.

« L'école laïque, pas plus que l'Église concordataire, ne saurait abriter des parlers concurrents d'une langue française dont le culte jaloux n'aura jamais assez d'autels. Il m'est permis de faire observer, en outre, qu'il reste encore trop d'illettrés parmi nous pour que nous puissions distraire en faveur des plus respectables parlers régionaux ou locaux une portion de l'effort nécessaire à la propagation du bon français. »³

Certains idées étant persistantes, on trouve encore à la fin du XX^e siècle, près de 200 ans après la Révolution, quelques hommes politiques qui continuent à pourfendre une langue pourtant déjà en déclin, et l'on peine à comprendre les motifs qui peuvent les animer. Ainsi, par exemple, Robert Pandraud, député RPR, incitait à protéger la langue française au détriment des langues régionales lors des débats sur le traité de Maastricht à l'Assemblée nationale le 12 mai 1992 :

« Je rends hommage à l'école laïque et républicaine qui a souvent imposé le français avec beaucoup d'autorité — il fallait le faire — contre toutes les forces d'obscurantisme social, voire religieux, qui se manifestaient à l'époque. Je suis également heureux que la télévision ait été un facteur d'unification linguistique. Il est temps que nous soyons français par la langue. S'il faut apprendre une autre langue à nos enfants, ne leur faisons pas perdre leur temps avec des dialectes qu'ils ne parleront jamais que dans leur village: enseignons-leur le plus tôt possible une langue internationale ! Ce sera du temps de gagné, pour eux, pour la France, et pour l'avenir. »⁴

¹ Yves Le Febvre, *La pensée bretonne*, cité par Fañch Morvannou, *Le breton, la jeunesse d'une vieille langue*, Presses populaires de Bretagne, Brest, 1980, p. 28.

² « La vraie valeur d'un incident », in *Breiz Atao*, n° 7-8, juillet-août 1925.

³ Anatole de Monzie, « 129, 14 août 1925 : Circulaire sur les idiomes locaux », in *L'enseignement du Français à l'école primaire – Textes officiels*. Tome 2 (1880-1939), Institut national de recherche pédagogique, Paris, 1995, pp. 334-337

⁴ Assemblée nationale, débats du 12 mai 1992, première séance, in *Journal officiel*, année 1992, n° 26, p. 1021. <https://archives.assemblee-nationale.fr/9/cr/1991-1992-ordinaire2/027.pdf>

On constate donc qu'à la fin du XX^e siècle, alors que les langues régionales de France sont toutes menacées de disparition, les élus ne se prononcent plus frontalement en faveur de leur éradication, mais continuent à les discréditer, de manière inepte puisque leur maîtrise n'entrave en rien l'apprentissage de langues étrangères, bien au contraire.

4.1.6.1.2. Les consignes des inspecteurs

Nous ne reviendrons pas ici sur les règlements scolaires qui interdisaient l'usage du breton, ni sur la description de l'ensemble des pratiques mises en œuvre pour bannir la langue de l'enceinte des écoles, ces thèmes ayant déjà été amplement traités. En revanche, il est intéressant d'étudier plus avant les courriers et les rapports émanant des inspecteurs, qui semblent avoir été l'une des principales clefs du dispositif de la substitution linguistique dans les écoles aux époques du Second Empire et de la Troisième République.

Nous commencerons par différents documents rédigés en 1863 dans le cadre de l'enquête Duruy, notamment un courrier adressé par le recteur de l'académie de Rennes à l'inspecteur d'académie de Vannes, où il lui demande de lui faire parvenir

« le plus promptement possible un rapport sur les mesures pratiques qu'il conviendrait de prendre pour déraciner chez les habitants de [son] département l'habitude de la langue bretonne et faire généraliser le français. »

La réponse de l'inspecteur de Vannes est en plein accord avec les objectifs fixés par le recteur :

« Évidemment le premier rôle que l'instituteur a à remplir en Bretagne c'est de rattacher par la langue à la patrie française des populations qui y tiennent si fortement par le patriotisme et la religion. »¹

On note le recours au terme « déraciner » pour qualifier l'éradication de la langue, un terme que l'on retrouve également dans les rapports des inspecteurs du Finistère, comme si, déjà, l'administration avait recours à des « éléments de langage ».

En cette même année 1863, l'inspecteur de Brest affirme pour sa part se démenter pour imposer le français, mais il avoue que les résultats ne sont pas à la hauteur de ses ambitions :

« Malheureusement nous devons reconnaître que si les moyens employés jusqu'à ce jour ont amélioré la situation, ils sont insignifiants pour déraciner le mal ».

On note que l'usage de la langue bretonne est qualifié de « le mal », un terme extrêmement lourd et qui donne à penser que ces inspecteurs ne ménageaient effectivement pas leur peine pour éradiquer le breton, non seulement de l'enceinte des écoles, mais également très au-delà.

Puis il décrit ce qu'il considère être le problème le plus important dans l'entreprise de francisation qu'il mène, l'enseignement du catéchisme, qui se fait en règle générale en breton, les prêtres rechignant à passer au français :

¹ Cité par Fañch Broudic, « La puissante ténacité de l'obstacle de la langue bretonne », in Hervé Lieutard, Jeanne Verny (coordination), *L'école française et les langues régionales, XIX^e-XX^e siècles*, Etudes occitanes n°3, Presses universitaires de la Méditerranée, Montpellier, 2007, p. 177-195.

« En effet, nous ne pouvons interdire d'une manière absolue l'usage du breton, même dans nos écoles publiques. Deux raisons s'y opposent : d'abord il faut bien que le maître emploie cet idiome pour se faire comprendre des commençants qui, ainsi que nous l'avons déjà dit, lui arrivent ne sachant pas un seul mot français ; en second lieu, le maître doit à ses élèves l'enseignement religieux, il est donc forcé de leur faire le catéchisme : or, chacun sait que dans toutes nos paroisses rurales, voire même dans nos petites villes, non seulement le catéchisme, mais toutes les instructions, les prênes, les sermons, se font en langage breton. Du jour où l'on voudrait imposer dans les classes l'étude exclusive du catéchisme français on verrait s'élever une opposition qui les rendrait bientôt complètement désertes. »

Le corps ecclésiastique apparaît donc là comme un rempart visant à protéger de « l'invasion du français » les activités qui, pour l'heure, se font encore en breton. Cette question de la langue de l'instruction religieuse sera, pendant encore des décennies, une pierre d'achoppement entre les autorités laïques et le clergé, qui génèrera nombre d'échanges de courriers où les uns feront preuve d'une grande fébrilité quand les autres s'arc-boutaient sur leurs positions.

Le second obstacle cité par l'inspecteur de Brest est la pratique de la langue bretonne au sein des familles. Il recommande alors que le plus grand nombre possible d'élèves intègrent des internats où, ne voyant pas leurs familles, ils parleraient uniquement en français, sans discontinuer, des semaines durant. L'on se souvient que celle solution avait également été suggérée en Afrique de l'Ouest, où il était question d'arracher certains enfants de leurs foyers pour les élever dans un environnement exclusivement francophone :

« Il est bien entendu que dans la classe, aussi bien que pendant la récréation, il est interdit aux enfants de converser en breton ; mais si le maître peut bien les forcer à s'exprimer en français pendant qu'ils sont sous ses yeux il ne peut les empêcher de perdre la plus grande partie de ses leçons lorsqu'ils rentrent à la maison paternelle où ils n'entendent plus parler que breton et où ils ne seraient même pas compris s'ils se servaient d'une autre langue. Pour parer à cet inconvénient il serait bien désirable d'augmenter autant que possible le nombre des pensionnats primaires. L'expérience nous a plusieurs fois démontré que les élèves réunis en internat s'expriment plus facilement en français au bout de six mois, que ne le font souvent les élèves externes au bout de deux années d'école. »

Mais surtout, il préconise l'ouverture, dans chaque commune, d'une école de filles :

« lorsque les mères de famille sauront le français, elle le parleront à leurs enfants et ne contribueront pas peu à déraciner l'habitude du langage breton. »

Cette simple phrase contient deux éléments importants : d'une part elle montre de façon explicite la volonté de faire disparaître le breton (« déraciner l'habitude du langage breton »), et d'autre part l'on comprend qu'il existe véritablement une stratégie au long cours, consistant à passer par les filles qui, devenues femmes, élèveront leurs enfants en français dès lors qu'elles auront été scolarisées. Cette politique aura certes mis du temps à aboutir mais, de fait, à partir du moment où après la guerre 14-18, les filles sont scolarisées de façon assidue, elles se transforment de grandes propagatrices du français une fois devenues adultes et mères de famille, dans les années d'après-guerre, comme nous l'avons vu précédemment.

Puis l'inspecteur mentionne l'importance des nouvelles voies ferrées et des liaisons maritimes pour contribuer à franciser les populations vivant dans des zones urbaines et portuaires, et il conclut en listant l'ensemble des mesures qui lui paraissent nécessaires pour faire « disparaître complètement » le breton, de nouveau qualifié de « mal » :

« Espérons, Monsieur l'inspecteur, qu'il en sera bientôt de même pour les localités situées dans l'intérieur des terres, et que les écoles aidant, cette transformation du langage s'effectuera sans que les craintes exprimées par certains membres du clergé se trouvent justifiées. Lorsque l'instruction religieuse pourra sans inconvénient se donner en français dans l'église aussi bien que dans l'école, le breton finira par disparaître complètement. Jusques là, Monsieur l'Inspecteur, nous ne pouvons employer pour combattre le mal que les moyens indiqués plus haut, c'est-à-dire les exercices de traductions dans l'école ; la défense aux élèves de converser en breton ; la création de pensionnats primaires partout où faire se pourra, et surtout l'obligation pour chaque commune d'entretenir une école de filles. »¹

La teneur du rapport de l'inspecteur de Quimper et Morlaix n'est guère différente. L'instruction doit, ici également, prendre part à l'arrachement de la langue première :

« Les écoles (...) peuvent aussi, et l'expérience l'a prouvé, contribuer à faire disparaître le breton. »

L'auteur du compte-rendu retrace les efforts accomplis et vante les résultats déjà obtenus, mais il estime qu'il faut aller plus loin :

« L'établissement des écoles, le perfectionnement des voies de communication, le contact de plus en plus fréquent avec les populations des villes auxquelles leurs relations avec des étrangers ont peu à peu fait perdre l'habitude de parler constamment breton, ont influé et influent encore d'une manière heureuse sur les campagnes, mais tout attendre du temps pour substituer dans les communes rurales la langue nationale à l'idiome qui s'y parle serait une faute. »

Comme son confrère, il met l'accent sur la nécessité d'ouvrir des écoles de filles, toujours pour le même objectif, « faire disparaître le breton » :

« Les écoles, dans une mesure beaucoup moindre cependant, peuvent aussi, et l'expérience l'a prouvé, contribuer à faire disparaître le breton. Insister par conséquent de plus en plus pour les exercices gradués de traduction orale et de traduction écrite qui y ont été introduits, insister surtout pour la création des écoles de filles dont un très grand nombre de communes sont dépourvues, et, par la femme, arriver à la modification des habitudes de la famille dans laquelle les parents, alors même qu'ils savent le français, ne parlent à leurs enfants que breton, tel doit être l'objet des constants efforts de l'administration et de l'inspection. »

Il se montre également très préoccupé par la question du catéchisme, dont il considère qu'il est la clef qui permettra de faire basculer la population toute entière :

¹ Rapport sur la langue bretonne dans la circonscription de Brest, de l'Inspecteur du Primaire à Monsieur l'Inspecteur d'Académie à Quimper, Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938), 3 novembre 1863.

« Il est donc certain que si le catéchisme, qui se fait en breton dans les églises rurales, s'y faisait en français, il s'opèrerait immédiatement dans les campagnes en faveur du français un mouvement prononcé. »

Il recommande par ailleurs sans détours le recours au « symbole » et annonce les résultats qu'il espère de cette pratique :

« L'obligation de parler constamment français résultant de la circulation des jetons et de la surveillance incessante des élèves par eux-mêmes fait évidemment de cette circulation, par le maintien aussi sévère que possible de la défense de parler breton, un auxiliaire puissant des exercices de la classe. »¹

Enfin, regrettant que, contrairement aux paysans riches, les paysans pauvres ne se montrent pas pressés d'apprendre le français, il suggère une méthode inédite à leur adresse :

La distribution, par les comices agricoles, sur l'invitation de l'autorité départementale, de primes allouées par le conseil général aux cultivateurs qui contribueraient à la propagation du français en le parlant, lorsqu'ils le sauraient, exclusivement à leurs enfants, en exigeant que ces enfants le parlent et en préférant, afin de le faire parler dans leurs fermes, à de jeunes domestiques ignorant cette langue, des domestiques la sachant, produiraient aussi de fort bons effets. »

Et à son tour il conclut sur une note nationaliste :

« Le but à atteindre, et qui consiste à faire que trois cent mille français, résidant en France, cessent d'y former un peuple en quelque sorte tout à fait à part, est d'ailleurs, on doit le dire, de la plus haute importance »²

Ces deux rapports, rédigés à quelques jours d'écart, sont très similaires dans leur teneur et dans leur forme. Les deux hommes, qui se sont peut-être concertés, sont entièrement concentrés sur leur objectif premier, vers lequel tous les autres convergent : inculquer le français à l'ensemble des enfants du Finistère et, ce faisant, débarrasser la société bretonne de sa langue. L'intention est nette, explicite, et la recommandation des moyens à employer l'est tout autant, en particulier les méthodes scolaires, dont la pratique du « symbole », que l'inspecteur de Quimper et Morlaix préconise sous la forme de jetons.

L'inspecteur académique auquel ces rapports sont adressés reprend ensuite ces thèmes de manière vigoureuse, où la volonté de vaincre « l'idiome breton » est manifeste :

« Tous ceux qui, vingt ans après cette promulgation, arriveraient au régiment sans savoir le français, feraient trois mois de supplément de service militaire et ne seraient pas inscrits sur les listes électorales. (...) Lorsque les mères de famille parleront français à leurs enfants, l'idiome breton sera vaincu ! (...) Nous combattons sans répit. La goutte d'eau tombera sans intermittence sur le granit breton et finira par l'entamer. »³

¹ Archives départementales de Quimper, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938), courrier de l'inspecteur du primaire à l'inspecteur d'académie de Quimper, 31 octobre 1863.

² Rapport sur la langue bretonne dans la circonscription de Quimper et Morlaix, de l'Inspecteur du Primaire à Monsieur l'Inspecteur d'Académie à Quimper, Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938), 31 octobre 1863.

³ Inspecteur académique du Finistère, 1863. Cité par Armand Jung et Jean-Jacques Urvoas, *Langues et cultures régionales, en finir avec l'exception française*, Fondation Jean Jaurès, 2012, p. 20 https://www.jean-jaures.org/wp-content/uploads/drupal_fjj/urvoas_jung_langues_regionales.pdf .

Un peu plus tard, dans un rapport de 1880, le recteur Baudouin, de Rennes, parle encore de la nécessité de « franciser » la Basse-Bretagne grâce aux écoles car il estime qu'elles seules sont en mesure de « vraiment unir la péninsule au reste de la France et compléter l'annexion historique toujours prête à se dissoudre »¹

Puis en 1891, Irénée Carré (1829-1909), inspecteur général de l'enseignement primaire et créateur de la « méthode directe », nous lègue également des documents qui nous éclairent sur sa vision et les consignes qu'il transmettait aux instituteurs. Nous avons vu que, bien qu'ordonnant de bannir totalement le breton de l'enseignement afin que les élèves apprennent le français comme une seconde « langue maternelle », il était opposé au recours au « symbole ». Pour autant, ses textes ne laissent aucun doute sur le fait qu'il partageait pleinement l'objectif de « déraciner » la langue bretonne :

« Qu'un jour vienne où, le service militaire et les chemins de fer aidant, le français finisse par se substituer complètement à toutes les langues indigènes avec lesquelles il sera en concurrence, en vertu de cette loi qui veut que deux langues étant parlées par un même peuple, c'est la plus parfaite qui supplante la moins parfaite. »²

L'inspecteur général est donc pleinement conscient de ce qui se joue : lorsque deux langues sont en compétition, et que l'une est placée en position clairement dominante quand l'autre est infériorisée (parce qu'elle n'est pas étudiée, qu'elle est socialement et économiquement déclassée, etc.), la langue dominée finit par disparaître.

Irénée Carré se montre par ailleurs tout à fait en phase avec l'idéologie de la Troisième République quand il établit une hiérarchie linguistique, de la même manière que d'autres au XIX^e siècle établissaient une hiérarchie des « races », ainsi que nous l'avons vu dans la partie historique de cette thèse. Certaines langues sont ainsi considérées supérieures parce qu'elles sont transnationales et peuvent donc être utiles. Il cite par exemple

« le flamand, le basque et le catalan, qui sont parlés au-delà de nos frontières par des populations avec lesquelles nous avons nécessairement des rapports, et qui doivent être connus dans nos départements limitrophes ».

En revanche, il ne voit aucune utilité à maintenir le breton,

« qui n'est plus parlé qu'en Bretagne et qui admet plusieurs dialectes, dont chacun n'est plus compréhensible que pour ceux qui le parlent ».

De même il n'accorde pas la même valeur au berbère et à l'arabe :

« Il n'est pas utile que le berbère se perpétue, d'autant qu'il n'a pas de littérature et ne s'écrit même pas ; mais il convient que l'arabe continue d'être parlé en Algérie, parce que l'arabe est et restera sans doute longtemps encore la langue de nombreux millions d'hommes avec lesquels nous avons besoin d'avoir des communications faciles. Il conviendrait même que les enfants pussent le lire et l'écrire, puisqu'il est leur langue religieuse et que les musulmans, comme on le sait, attachent la plus grande importance à la lecture du Coran. »

¹ Cité par Eugen Weber, *op. cit.*, p. 452.

² Irénée Carré, « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes dans nos colonies et dans les pays soumis à notre protectorat », in *Revue pédagogique*, Tome XVIII, n° 4, 15 avril 1891, pp. 307-308.

Il cite enfin l'Asie où, sur le même principe, il préconise la disparition du vietnamien au profit du français et du chinois :

« Si la langue annamite, comme on le dit, n'est pas une langue, mais un patois, qui n'a été consacré par aucune œuvre littéraire, elle peut sans inconvénient disparaître pour faire place au français comme langue usuelle, et admettre à côté d'elle le chinois, comme langue étrangère et savante. »

On découvre là une vision de l'organisation des langues dans le monde, qui range d'un côté celles considérées suffisamment importantes pour être autorisées à perdurer, et de l'autre celles auxquelles on n'accorde aucune utilité ou valeur, et dont on souhaite donc se débarrasser. Cette approche, formulée par un inspecteur général de l'enseignement primaire, a pu peser lourdement, tout particulièrement en Bretagne où il a élaboré et mis en œuvre sa méthode. Il parachevait en effet son analyse en se déclarant favorable à la préservation de la langue bretonne en tant qu'objet d'étude pour érudits :

« Qu'on conserve, à la Faculté de lettres de Rennes, une chaire de celtique pour l'intelligence et l'étude des œuvres littéraires écrites en langue bretonne, rien de mieux. »

Mais il recommandait ensuite, en Bretagne comme dans les colonies, de cantonner la langue populaire à la sphère privée, ce qui ne manquerait pas de la mener à plus ou moins long terme à l'extinction :

« Mais nos écoles primaires doivent être entièrement françaises et ne servir qu'à l'enseignement du français. Laissons aux parents le soin de transmettre leur langage à leurs enfants et attendons tranquillement ensuite l'œuvre du temps. Ainsi seulement nous ne froisserons rien, ni personne ; nous respecterons ce qui doit être respecté ; nous amènerons insensiblement les populations soumises à notre domination à s'incliner devant la force des choses et à accepter notre langue et notre civilisation, comme elles ont été forcées de reconnaître notre autorité et la force matérielle de nos armes »¹.

C'est effectivement ce qui s'est produit en Bretagne : mise de côté, reléguée à l'espace familial et aux champs, dépréciée, la langue bretonne a perdu toute valeur aux yeux même de beaucoup de ses locuteurs, qui ont été amenés à « s'incliner devant la force des choses ».

4.1.6.1.3. Les témoignages

Les témoignages nous apportent à ce sujet quelques éléments qui viennent étayer les textes. Sont évoqués régulièrement de nouvelles réglementations, des consignes de l'Éducation nationale et le rôle des inspecteurs et des écoles normales qui formaient les instituteurs.

Le premier argument fourni, par des personnes scolarisées au début des années 1920, est qu'il fallait se plier à « la loi », un terme tout à la fois précis et lointain, portant l'idée que l'on ne pouvait s'y soustraire :

¹ Irénée Carré, « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes dans nos colonies et dans les pays soumis à notre protectorat », in *Revue pédagogique*, Tome XVIII, n° 4, 15 avril 1891, pp. 307-309.

https://education.persee.fr/doc/revpe_2021-4111_1891_num_18_1_3219

« Le maître d'école était de Ploudalmézeau. Il savait très bien le breton, aussi bien que nous, le breton du nord-Finistère. Mais il ne nous parlait pas breton, puisque c'était défendu, il n'avait pas le droit de le faire. Une loi quelconque était sans doute en vigueur pour ça, on ne savait pas pourquoi. »¹

« Après on est allées à l'école privée, et une loi était arrivée, sans doute, comme ça. Il n'y avait plus le droit de parler breton à la récréation. »²

Vers la même époque est également invoqué « le gouvernement », par une informatrice née en 1904, ainsi que par Yvonne Riou, dont la vie a donné lieu à une biographie, et par l'écrivain Pierre-Jakez Hélias :

« Ça venait du gouvernement »³

« [Les sœurs] regrettaient sans doute de nous interdire l'usage de notre langue maternelle. Mais le gouvernement imposait sa loi à toutes les écoles. Les religieuses ne pouvaient rien contre. (...) "C'est le règlement, disaient les sœurs, nous devons le respecter et punir les filles que nous prendrons à parler breton, même en récréation". »⁴

« Dans la cour du lycée La Tour d'Auvergne, à Quimper, en 1925, il est interdit que cracher par terre et de parler breton. La *vache* s'appelle la consigne. Et les pions, nos persécuteurs, sont aussi bretonnants que nous. Mais un gars du gouvernement a dit, écrit et publié que, pour l'unité de la France, le breton devait disparaître. *Requiem aeternam dona ei, domine...* »⁵

Certains se font plus précis et mentionnent le ministère de l'Éducation nationale :

« Le couple d'enseignants parlait breton assez facilement mais ils respectaient les "directives du ministère de l'Éducation nationale". »⁶

« Après, on a eu un maître de Plovan, Eugène Gloanec ; celui-là était beaucoup plus gentil, mais il était contre le breton aussi. C'était une directive du ministère, il ne pouvait pas faire autrement. »⁷

Les instituteurs sortis de l'école normale, qui formait alors les futurs maîtres, sont également mentionnés, en particulier ceux qui venaient de l'extérieur de la Bretagne :

« A l'époque on amenait [les instituteurs] qui ne savaient pas le breton par ici, et ceux qui le savaient étaient envoyés ailleurs. Et je n'en ai vu aucun à Louargat qui sache le breton... jamais. »⁸

« Les normaliens, dès qu'ils sortaient de l'école, ils oubliaient le breton. Il n'était plus question de le parler. (...) Mr Escudé, de Dax, a été directeur de l'école de Brennilis

¹ Louis Cuzon, né en 1913, Pluguffan (SF), transcription enregistrement Andrev Daniel.

² Femme née en 1915, Plomeur (SF), transcription enregistrement Andrev Daniel.

³ Françoise Rams, née en 1904, Saint-Martin-des-champs (NF), questionnaire Gérard Prémel.

⁴ Yvonne Riou, née en 1919, in Jean Roparz, *Au pays d'Yvonne, Mémoires d'une paysanne léonarde*, Récits de vie – Payot, Paris, 1991, p. 115.

⁵ Pierre-Jakez Hélias, né en 1914, au lycée à Quimper (SF), in PJ Hélias, *Le cheval d'orgueil, mémoires d'un Breton du pays bigouden*, Paris, Plon, 1975, p. 212.

⁶ Félicien Palaric, né en 1912, Plouray (M), questionnaire Gérard Prémel.

⁷ Agriculteur, né en 1921, Plovan (SF), Témoignage recueilli par Régine Rocuet, in Fañch Élégoët, *Les paysans parlent*, Tud Ha Bro n°2, Plouguerneau, 1979.

⁸ ALR, née en 1918, transcription enregistrement Klaoda An Du. Traduit du breton.

toute sa vie. On poussait beaucoup de jeunes instituteurs sortis de l'école normale à venir en Bretagne. »¹

D'autres, enfin, incriminent les inspecteurs, comme Françoise Le Baut, qui se rappelle « la vache », qu'elle décrit comme « quelque chose accroché au cou », et dont elle affirme qu'elle était « imposée par les inspecteurs »².

Ces déclarations ne sont bien entendu pas précises et il va de soi que les informateurs n'avaient, étant enfants, aucun moyen de savoir d'où venaient réellement les consignes. En affirmant qu'elles existaient bien, et qu'elles semblaient venir de haut-lieu, ils renforcent cependant l'hypothèse selon laquelle il existait une volonté de faire disparaître la langue bretonne en tant que langue de communication populaire. C'est aussi ce que dit Valentin Le Louarne, né en 1931, qui, bien que membre du PCF (dont la position a longtemps été plutôt hostile à la revitalisation du breton), déplore l'action des autorités :

« On s'est débarrassé du breton, et il n'y avait aucune raison de le faire. Il n'y avait aucun besoin de faire ça. »³

4.1.6.2. Un rendez-vous manqué avec l'histoire

Force est de constater que la stratégie d'éradication exposée par plusieurs acteurs de l'époque a été couronnée de succès. La transmission s'est en effet tarie dans les deux ou trois décennies suivant la Deuxième Guerre mondiale, le nombre de locuteurs s'est littéralement effondré, et les brittophones traditionnels sont aujourd'hui en voie de disparition.

4.1.6.2.1. Une langue condamnée par son exclusion de l'école

L'école, nous l'avons amplement démontré, est dans une très large part directement responsable de ce déclin. Mais il est un autre plan sur lequel elle aura été déterminante : en ne permettant pas l'alphabétisation en breton, les autorités privaient la population de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, et de l'étude de leur propre langue, qui se retrouve ainsi démonétisée.

Dans un monde où tout désormais passait par l'écrit, y compris dans les zones rurales où, comme ailleurs, on avait un compte en banque, on signait des contrats et on lisait le journal, les Bretons ne pouvaient effectuer nombre de démarches de plus en plus courantes dans leur langue. Exclue de l'école, elle n'ouvrait plus aucune porte en dehors du cadre oral traditionnel, au point que les locuteurs étaient amenés à penser qu'elle n'avait plus aucune utilité. C'est bien ce qu'avait compris M^{gr} Duparc, auteur d'un « programme breton » pour les écoles présenté dans une circulaire de janvier 1930⁴. L'évêque y préconisait l'enseignement de l'histoire et de la géographie de la région, mais aussi et surtout l'étude de la langue, jusqu'à ce que tous sachent la lire et l'écrire car, notait-il, « une langue qui ne s'écrit plus est sur le

¹ Jean Hourmant né en 1927, Plonevez-du-Faou (SF), enregistrement et questionnaire Rozenn Milin.

² François Le Baut, né en 1918, Quéménéven (SF), questionnaire Gérard Prémel.

³ Valentin Le Louarne, né en 1931, Glomel (CdA), vidéo Kristian Ar Braz en 1998. Traduit du breton.

⁴ *Semaine religieuse du diocèse de Quimper et Léon*, 28 février 1930, pp. 141-142

point de mourir ». A l'inverse si elle était enseignée, il estimait que ses locuteurs, « constatant que le breton "sert à quelque chose", (...) se résoudraient difficilement à sa disparition ». Le prélat voyait juste et l'histoire lui a donné raison.

L'exemple du Pays de Galles vient d'ailleurs conforter cette analyse : au XIX^e siècle déjà on y apprenait à lire et à écrire en gallois dans les *Ysgol Sul* (ou *Friday school*), les écoles du dimanche où l'on étudiait la Bible. Puis, à partir du début du XX^e siècle, d'abord sous l'impulsion d'OM Edwards¹, la langue était introduite au sein du curriculum des écoles situées dans les zones traditionnellement gallophones, jusqu'à constituer un réseau d'établissements bilingues. Enfin, c'est en 1947 qu'ouvrait une première école où tout l'enseignement se faisait en gallois, une initiative qui sera suivie de beaucoup d'autres². Les locuteurs ont donc largement bénéficié, depuis une époque ancienne, d'une alphabétisation en leur langue première, et cet accès à la langue écrite aura certainement eu un effet très positif sur la façon dont elle était considérée par ceux qui la parlaient. En effet, bien qu'ayant été aussi moqués et stigmatisés que les Bretons, ils ont généralement conservé un fort attachement à leur langue maternelle et la transmission naturelle ne s'est jamais arrêtée, contrairement à la Bretagne. Et finalement, le nombre de locuteurs de gallois, après avoir subi un certain affaiblissement à la fin du XX^e siècle, est aujourd'hui en progression constante, l'enquête annuelle menée par l'*Office for National Statistics* donnant pour l'année 2021 le nombre de 883 300 personnes âgées de trois ans ou plus capables de parler le gallois³. En comparaison, la Bretagne, qui comptait un nombre de locuteurs de breton similaire au nombre de gallophones il y a quelques décennies, a vu dans le même temps les effectifs s'effondrer.

J'ajouterai pour clore ce paragraphe une anecdote personnelle. Lorsque je me suis mise à parler breton à l'adolescence, mes parents ont catégoriquement refusé de changer leur langue de communication avec moi. Quelques années plus tard, j'entamais une carrière dans l'audiovisuel, leur montrant au passage que leur langue « ne servait pas à rien ». On m'entendait donc sur les ondes de radio et l'on me voyait aussi sur le petit écran de télévision. Régulièrement, les voisins et amis complimentaient mes parents pour cette belle promotion, tout à fait inattendue pour une fille de modestes paysans. Ils se faisaient par ailleurs élogieux sur le fait que je le parlais très bien et qu'ils comprenaient tout ce que je disais, car c'était « le même breton », contrairement à d'autres présentateurs venant du Trégor ou de Cornouaille. C'est à l'une de ces occasions que, à ma grande surprise, j'entendis mon père se montrer fier de sa fille en affirmant :

« oui, elle sait bien le parler, mais surtout, surtout, elle sait aussi le lire et l'écrire ! »

Cette phrase est restée profondément ancrée dans ma mémoire. Elle disait toute la honte intériorisée depuis si longtemps, et le sentiment d'infériorité, qu'il associait à sa propre langue

¹ OM Edwards, marqué dans son enfance par le port du *Welsh Not*, devient le premier inspecteur en chef du *Welsh Department of the Board of Education* (« Département gallois du Conseil de l'éducation ») et s'y montre très actif dans l'introduction de la langue galloise au sein du système scolaire.

² Geraint Jenkins, Mari Williams, *Let's Do Our Best for the Ancient Tongue, The Social History of the Welsh Language*, University of Wales Press, Cardiff, 2000 et 2015 (second edition), pp. 349-369.

³ Voir site du gouvernement gallois :

<https://gov.wales/welsh-language-data-annual-population-survey-april-2020-march-2021#:~:text=For%20the%20year%20ending%2031,to%20around%2024%2C600%20more%20people>. Consulté le 29 avril 2022.

maternelle. Il avait donc fallu que l'écriture vienne la débarrasser de son côté bouseux et arriéré, venant panser une plaie invisible qui n'avait jamais cicatrisé.

Cet épisode personnel amène un autre thème de réflexion, une autre difficulté générée par le fait que les enfants n'apprenaient pas à lire et à écrire le breton : la dialectalisation. Dès lors qu'une langue n'est pas enseignée, elle ne bénéficie en effet pas de normes standard connues de tous et, dans des sociétés vivant sur des aires géographiques souvent limitées aux villages environnants, elle finit par se fragmenter en divers dialectes. Si le français n'avait pas été la langue unique de l'école, s'il n'avait pas été la langue de tous les médias (généralement extrêmement normatifs, en France, jusqu'à bannir les accents), il aurait été très différent d'une zone à l'autre, comme le sont le français de France et le français du Québec, par exemple. La dialectalisation est donc, assurément, préjudiciable au maintien d'une langue déjà infériorisée, car elle pousse ses locuteurs à passer à la langue dominante pour pouvoir communiquer plus aisément. Les textes montrent que cette fragmentation linguistique a été utilisée comme un outil visant à réduire progressivement la place du breton. Cette stratégie apparaît, par exemple, dans une lettre adressée par le Comité d'instruction primaire du Finistère au ministre de l'Instruction publique, en 1831, à l'occasion du projet Damiens d'instruction bilingue, auquel le comité, comme les préfets des Côtes-du-Nord et du Finistère s'opposaient fermement :

« Ne doit-on pas, au contraire, favoriser, par tous les moyens possibles, l'appauvrissement, la corruption, jusqu'au point que d'une commune à l'autre on ne puisse plus s'entendre ? Car alors la nécessité des communications obligera le paysan d'apprendre le français. »¹

L'enjeu était donc bien compris des autorités éducatives, qui préféraient laisser cette dialectalisation progresser, voire la favoriser, pour mieux imposer le français. On peut supposer que le destin de la langue bretonne aurait été radicalement différent si l'un ou l'autre des programmes d'enseignement bilingue avait été mis en œuvre : apprendre à l'ensemble des enfants de Basse-Bretagne à lire et écrire leur langue maternelle aurait permis de la débarrasser du qualificatif d' « idiome barbare », de la faire sortir du champ uniquement oral et, ainsi valorisée, elle aurait éventuellement pu se maintenir comme langue de plein usage. C'est bien de cela que les préfets et les comités d'enseignement primaire ne voulaient pas.

4.1.6.2.2. L'option manquée du bilinguisme

Cela étant posé, l'on peut se demander pourquoi les brittophones ont eux-mêmes considéré que le français était exclusif du breton. Nous savons que les représentants de l'État préféraient se débarrasser des langues régionales et faire table rase, mais il n'était pas interdit aux parents de continuer à transmettre à leurs enfants, parallèlement au français. Leurs descendants auraient pu dès lors pratiquer l'une et l'autre langue selon les circonstances, exerçant ainsi un véritable bilinguisme comme il se pratique ailleurs, en Afrique, par exemple, ou, plus près de nous, en Suisse, où chaque langue a sa place dans la société. La

¹ Lettre du Comité d'instruction primaire du Finistère au ministre de l'Instruction publique, 1831 (date précise non indiquée), Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938).

comparaison avec la Suisse est de fait intéressante, puisque dans ce pays, comme nous l'avons vu, les populations vivant dans des zones germaniques pratiquent tout à la fois, et sans que cela ne pose problème, le dialecte alémanique et l'allemand classique ; en zone francophone, en revanche, le « patois » roman a été interdit à l'école, discriminé et stigmatisé au point qu'il ne reste plus aujourd'hui que quelques milliers de locuteurs, soit une situation que l'on peut comparer à celle de la Bretagne.

Une scolarisation bilingue aurait pourtant pu être envisagée, comme ce fut le cas assez tôt au Pays de Galles, et le paysage linguistique aurait probablement été différent aujourd'hui. Il en a d'ailleurs bien été question à plusieurs reprises, aux XIX^e et XX^e siècle, mais aucune des propositions émises n'a porté de fruits substantiels.

J'ai déjà cité quelques projets de ce type, tels celui de Damiens en 1831 et celui de Laouénan en 1836, balayés par les préfets des Côtes-du-Nord et du Finistère au motif que les Bretons devaient « se fondre chaque jour davantage dans la grande unité française ».

Un peu plus tard dans le siècle, en 1870, le linguiste et anthropologue Hyacinthe de Charency, l'ethnographe et philologue Henri Gaidoz et l'historien et linguiste Charles de Gaulle (l'oncle du général du même nom) rédigeaient à l'intention de l'Assemblée Nationale une « Pétition pour les langues provinciales ». Ils y demandaient qu'une place soit faite aux langues régionales dans le système éducatif français, et en particulier que l'opportunité soit donnée aux élèves d'apprendre à lire et écrire dans leur langue. Appelant à suivre l'exemple de tolérance des Belges, des Gallois et des Écossais, ils ajoutaient que le bilinguisme comportait de nombreux avantages, mais la guerre survint et le projet resta lettre morte¹.

Puis, au siècle suivant, dans les années 1930, nous avons vu que l'évêque du Finistère, M^{gr} Duparc, suivi de près par les évêques du Morbihan et des Côtes-du-Nord, tentait de rendre obligatoire dans les écoles confessionnelles primaires et secondaires un programme incluant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en breton. Parallèlement, toujours dans les années 1930, des campagnes étaient menées en faveur de l'enseignement de la langue bretonne dans les écoles publiques, avec la pétition du mouvement *Ar Falz* (« La faucille ») et l'initiative *Ar brezhoneg er skol* (« Le breton à l'école »), qui voyait la moitié des communes de Basse-Bretagne voter un vœu en faveur de l'enseignement du breton.

Enfin, en 1936, sous le Front populaire, le député finistérien Pierre Trémintin déposait une proposition de loi visant à introduire le bilinguisme dans toutes les écoles primaires, les collèges, les lycées et les facultés², mais là encore le projet n'aboutit pas.

Ces multiples initiatives montrent que la possibilité d'une instruction bilingue était bien envisagée mais qu'elle a rencontré une forte opposition. En France, le bilinguisme était encore largement perçu comme étant néfaste, et l'idée selon laquelle une telle éducation risquait de handicaper les enfants était tenace. Cela étant, cet a priori servait les intérêts des autorités, comme l'a démontré la sociolinguiste Andrée Tabouret-Keller, au terme d'une analyse publiée au sein d'un ouvrage intitulé *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)* :

¹ Roparz Hemon, *La langue bretonne et ses combats*, Éditions de Bretagne, La Baule, 1947, pp. 117-123.

² Olivier Moliner, « La politique linguistique au Parlement : de la III^e République à la loi Deixonne », in *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014, p 292-297.

« L'idée fausse de la nocivité du bilinguisme peut persister dès lors qu'elle soulage tous ceux que la perspective du mélange de langues à la fois embarrasse et encombre, et qu'elle peut d'autre part justifier l'exercice du pouvoir de dirigeants impliqués dans la promotion d'une langue ou la mise sous le boisseau d'une autre, les deux étant généralement concomitants. »¹

Du côté des témoignages collectés en Bretagne, Ernest Collober donne, en quelques mots, une explication à cette disqualification d'un éventuel bilinguisme quand il répond que « bien sûr », on aurait pu apprendre le français sans éliminer le breton, « mais on nous avait mis en tête que c'est une langue de paysan inculte »². Et plusieurs, comme lui, regrettent de ne pas avoir bénéficié d'une instruction dans leur langue :

« Ce fut un malheur. On aurait pu apprendre les deux langues. »³

« Les écoles ont tué le breton. Je regrette qu'on n'ait pas donné le breton à apprendre plus tôt, car c'est arrivé trop tard à l'école. »⁴

« Je pense qu'il est bon d'apprendre aux enfants une 2^e langue dès les classes primaires mais je crois que cette 2^e langue ne devrait pas être toujours l'anglais.

Moi je n'ai jamais pu avoir le certificat, à cause du breton... Mais je l'aurais eu si la classe avait été bilingue ! Je ne comprenais pas grand-chose au français.

Les écoles bilingues sont arrivées trop tard. A notre époque, elles nous auraient permis de faire de bien meilleures études et le breton aurait été sauvé. Ça c'est sûr ! Mais... il est trop tard ! »⁵

Un autre témoin, né en 1940, affirme que pendant longtemps il a approuvé les méthodes coercitives d'apprentissage du français, mais il admet avoir changé d'avis :

« Je pense qu'on aurait pu laisser les élèves apprendre les deux langues parce que c'est bien pour eux. Je me rappelle que quand j'étais à l'école ici au CEG de Rostrenen, j'avais 16 ans, les élèves qui réussissaient le mieux étaient ceux de la campagne. Les dix meilleurs dans toutes les classes, ou les quinze meilleurs, puisque nous étions parfois 50 dans une classe, étaient toujours ceux de la campagne. Peut-être, justement, parce qu'ils savaient deux langues, et comme ça c'était plus facile pour eux d'apprendre l'anglais ou... ils avaient un esprit plus ouvert, sans doute »⁶.

Citons encore l'écrivain Guillaume Kergourlay, né en 1926, qui, après avoir évoqué les pratiques d'imposition du français à l'école, et les souffrances qu'elle avait générées, conclut de même :

« Il fallait nous apprendre en même temps les deux langues, au lieu de nier l'une au profit de l'autre. Le bilinguisme aurait été notre richesse »⁷.

¹ Andrée Tabouret-Keller, *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)*, Lambert Lucas, Limoges, 2011, p. 137.

² Ernest Collober, né en 1952, Poullaouën (SF), questionnaire Rozenn Milin.

³ LD, scolarisé en 1930, Saint Connan (CdA), questionnaire Klaoda An Du.

⁴ Jean Hourmant, né en 1927, Plonévez-du-Faou (SF). Questionnaire Rozenn Milin.

⁵ Yvonne Le Guellec, née en 1914, Maël-Carhaix (CdA), questionnaire Gérard Prémel.

⁶ JLG, scolarisé en 1940, Paule (CdA), transcription enregistrement Klaoda An Du. Traduit du breton.

⁷ Guillaume Kergourlay, né en 1926, Elliant (SF), in Guillaume Kergourlay, *Le pays des vivants et des morts*, Ah Here, Plougastel-Daoulas, 2001, p. 213

4.1.6.2.3. Finalement, un avenir compromis

Au bout du cheminement, lorsque les différents enquêteurs demandent aux informateurs quelle est leur vision du futur de la langue bretonne, et si elle a réellement une chance de perdurer, la plupart se montrent pessimistes, comme ce paysan du Léon né au tournant du XX^e siècle qui, interrogé par Fañch Élégœt, prédit, dès les années 1970, la fin de sa langue :

« C'était un déshonneur de parler breton autrefois. Quand on allait en ville ou ailleurs, à l'armée, par exemple, si nous ne pouvions pas prononcer le français comme il le fallait, on se foutait de nous. Eh bien voilà, c'est comme ça que le breton est parti. Et il ne reviendra même plus. Les jeunes apprendront le breton et le français, mais quant à être le pays bretonnant, ici, ça ne le sera plus. A la campagne, il n'y aura plus de breton. Il ne disparaîtra pas demain, tout de suite, mais il s'en ira. Non, non, le breton est une chose qui ne restera pas. »¹

Ceux qui sont questionnés quelques décennies plus tard ne sont pas plus optimistes :

« Une de mes cousines, qui est née 8 ans après moi, mais à Paris, ses parents parlaient breton mais elle-même ne l'a jamais appris, et elle en a souffert. Et maintenant elle a deux petits-enfants, des garçons, qui vont aux écoles Diwan. Elle a trouvé dur de ne pas parler comme ses parents, et elle a déclaré que ses enfants à elles apprendraient. Et ils parlent bien. C'est un plaisir de les entendre. Et je trouve triste que d'ici cinquante ans, sans doute, il n'y aura plus grand monde, malheureusement, pour parler breton. Sauf si on revient en arrière... »²

« L'avenir du breton est sombre. Il n'est guère parlé aujourd'hui par les jeunes, même à la campagne. Le milieu rural étant minoritaire. L'enseignement du breton arrive trop tard. Il n'est plus en prise directe avec la vie. »³

« Il n'y a que les vieux qui parlent breton, quand tous vont mourir ce sera fini. »⁴

« Ce serait maintenant, aujourd'hui avec le recul on dit que, bon, quelque part on a manqué à leur apprendre quelque chose, quoi. (...) Mais je pense que maintenant c'est trop tard. Ce n'est pas trop tard de l'apprendre, le problème c'est avec qui le parler ? Avec qui l'entretenir ? »⁵

De fait, il est souvent difficile de trouver des personnes avec lesquelles échanger en breton, d'autant plus que la langue n'est toujours pas la bienvenue partout, comme en témoignait FJ en 2014 :

« Tous les mercredis il y a un repas pour les vieux. Et hier je discutais avec un copain d'école en face de moi à table, et on m'a fait une réflexion désagréable parce que je parlais breton. Alors que je parle toujours en breton avec ce gars-là. Mais il y a des gens qui viennent d'ailleurs et qui ne comprennent pas le breton. Et on m'a dit que ce n'était pas poli de parler breton. (...) On est nombreux, parmi les vieux, à parler breton entre

¹ Fañch Élégœt, « Témoignage : langue bretonne, langue stigmatée », in Philippe Carrer, Yann Daumer, Per Denez, Jean-Jacques Kress, Fañch Élégœt, Patricia Violette, *Permanence de la langue bretonne : de la linguistique à la psychanalyse*, Institut Culturel de Bretagne, Rennes, 1986, p. 84.

² JLG, scolarisé en 1940. Transcription enregistrement Klaoda An Du, en 1989 ou 1990. Traduit du breton.

³ M. G, scolarisé en 1943, questionnaire Klaoda An Du, en 1989 ou 1990.

⁴ Marie-Louise Halleguen, née en 1938, questionnaire Rozenn Milin, en 2017.

⁵ RH, né en 1938, enregistrement CRBC, en 2015 ou 2016.

nous. Mais ceux qui viennent de l'extérieur ne supportent pas qu'on parle breton car ils ont l'impression qu'on parle d'eux. Mais ce n'est pas le cas, on parle de ce qui nous passe dans la tête, de l'actualité ! »¹

René Alençon, né en 1930 et questionné par Kristian Ar Braz, trouve malgré tout des raisons d'espérer :

« On ne peut quand même pas laisser partir la langue bretonne. Chaque année une partie de ceux qui l'ont apprise sur les genoux de leur mère meurent. (...) Une langue qui n'est plus étudiée, mais se transmet seulement de bouche à oreille, ne peut pas être éternelle. Je pense donc qu'il faudrait étudier le breton dans les écoles, donner envie aux gens d'apprendre le breton. On ne peut pas laisser ça mourir. C'est le cas de toutes les langues sans doute, mais je trouve que le breton est une langue très riche, dans laquelle on peut dire des choses qu'on ne peut pas traduire en français, ça n'a pas la même saveur en français. Et ça serait bien triste si elle venait à disparaître. (...) Je crois, j'ai confiance que ça continue. Et maintenant, tout ce qui est fait, c'est dur peut-être, mais ça progresse un peu quand même, pas assez vite sans doute, mais ça avance quand même. »²

Ce dernier enregistrement a été effectué en 1998. Un quart de siècle plus tard, il est sans doute difficile d'être aussi optimiste. La langue bretonne poursuit son déclin, qui paraît inexorable, le nombre de nouveaux locuteurs étant insuffisant pour remplacer les dernières générations de brittennois traditionnels qui disparaissent à présent très rapidement. La volonté affirmée des autorités d'éradiquer le breton, à certaines périodes de l'histoire, est donc en passe d'aboutir, après des décennies de diglossie qui auront vu la langue perdre son statut de langue de la majorité de la population pour devenir une langue de « ploucs », une langue déclassée, puis une langue rejetée. Les décennies qui viennent diront si elle trouvera durablement une autre place avec les nouvelles générations qui ont émergé grâce, précisément, aux écoles en breton.

¹ FJ, né en 1935, Plougrescant (CdA), enregistrement CRBC, en 2014. Traduit du breton.

² René Alençon, né en 1930, vidéo Kristian Ar Braz, en 1998. Traduit du breton.

4.2. Au Sénégal, pas de substitution linguistique

Il apparaît d'emblée que la situation actuelle des langues nationales au Sénégal est radicalement différente de celle de la langue bretonne : les unes sont encore parlées par la très grande majorité de la population du pays, dont une bonne partie de monolingues, alors que l'autre a vu son nombre de locuteurs diminuer très rapidement au XX^e siècle jusqu'à ce que la transmission traditionnelle s'éteigne, et que des actions de revitalisation prennent le relais depuis quelques décennies.

4.2.1. Régions et colonies

Si la comparaison peut paraître audacieuse, entre une région hexagonale et un pays africain de l'ancien empire colonial aujourd'hui pleinement souverain, la similarité des pratiques d'imposition du français en milieu scolaire incite à explorer plus avant les ressemblances en termes d'image et d'approche linguistique.

4.2.1.1. Des entités comparables ?

La lecture des écrits de différents auteurs, historiens, voyageurs et commentateurs de l'histoire de ces deux territoires, qu'ils y aient séjourné ou non, fait ressortir une image globale faite de clichés, souvent les mêmes de part et d'autre. La correspondance entre les deux images est également mise en exergue par Ronan Dantec dans l'exposition intitulée « Bécassine-Banania : destins croisés ». Présentée pour la première fois en 1997 à Nantes, à l'occasion du festival « Fin de siècle à Johannesburg », elle met en regard les représentations des Bretons et des Africains dans la presse illustrée française, du début du XIX^e siècle à nos jours. L'auteur, dans un article présentant cette exposition¹ et publié en 2013, justifie ainsi le parallèle qu'il établit entre des populations a priori très éloignées géographiquement et culturellement :

« Comparer le Noir africain, incarnant le colonisé, et le Breton, image du provincial, n'est pas le fruit du hasard. L'Afrique noire est bien la thématique dominante de notre imagerie coloniale, et le Breton a bénéficié d'un traitement spécifique dans la presse populaire française. »

4.2.1.1.1. Au XIX^e siècle, la Bretagne vue comme une colonie

Déjà en 1794-1795, l'écrivain et historien amateur Jacques Cambry (1749-1807) entreprenait un voyage dans le Finistère, qu'il comparait à un pays d'Afrique, sur un thème cher aux auteurs de l'époque, la superstition des Bretons :

« Il n'est point de pays, même en Afrique, où l'homme soit plus superstitieux qu'il ne l'est en Bretagne »².

¹ Ronan Dantec, « Bécassine et Banania, destins croisés », in Ronan Le Coadic (dir.), *De la domination à la reconnaissance: Antilles, Afrique et Bretagne*, Presses universitaires de Rennes, 2013, pp. 103-118.

² Jacques Cambry, *Voyage dans le Finistère ou état de ce département en 1794-1795*, Presses universitaires de Rennes, 2011 (1^e édition en l'an VII - 1798 ou 1799), p. 44.

Mais c'est bien le XIX^e siècle qui recèle le plus grand nombre d'allusions plus ou moins explicites comparant la Bretagne et les lointaines colonies. Dans son roman historique *Les Chouans*, publié en 1829, Honoré de Balzac (1799-1850) décrit ainsi l'un des protagonistes de l'histoire :

« (Il) tira de son sarrau quelques morceaux d'une mince et noire galette de sarrasin, repas national dont les tristes délices ne peuvent être comprises que des Bretons, et se mit à manger avec une indifférence stupide. Il faisait croire à une absence si complète de toute intelligence, que les officiers le comparèrent tour à tour, dans cette situation, à un des animaux qui broutaient les gras pâturages de la vallée, aux sauvages de l'Amérique ou à quelque naturel du cap de Bonne-Espérance. »¹

Deux ans plus tard, le sous-préfet de Quimperlé, Auguste Romieu, affirme quant à lui que l'ouest de l'Armorique est une terre étrangère, semblable à une colonie :

« La Basse-Bretagne, je ne cesserai de le dire, est une contrée à part et qui n'est plus la France. Exceptez-en les villes, le reste devrait être soumis à une sorte de régime colonial. Je n'avance rien d'exagéré »²

Puis l'historien Jules Michelet (1798-1874), suite à une visite au même Romieu en août 1831, abonde en son sens dans son journal de voyage :

« La Bretagne est une colonie comme l'Alsace et les Basques, plus que la Guadeloupe »³

L'écrivain provençal Alphonse Daudet (1840-1897) entame à son tour en 1876 un périple en Bretagne, jusqu'à l'île de Houat, dans le golfe du Morbihan. Lui aussi compare les lieux à un pays d'une Afrique fantasmée :

« Tel qu'il est, ce pauvre village morbihannais vous fait penser à quelque *douar* africain ; c'est le même air étouffé, vicié par le fumier qu'on entasse sur les seuils, la même familiarité entre les bêtes et les gens, le même isolement d'un petit groupe d'êtres au milieu d'une immense étendue »⁴.

On note que le terme *douar* désigne un groupement d'habitations dans le Maghreb, et qu'il signifie « terre » en breton.

Bien que né à Rennes, en Bretagne, le prolifique romancier Paul Féval (1816-1887) n'est pas à l'abri des clichés. En 1876, il raconte dans son récit *Châteaupauvre* le voyage effectué jusqu'à un village des Côtes-du-Nord avec son frère Edmond, qui vient d'y acheter une propriété après avoir boulingué de par le monde, et est décontenancé par l'accueil des fermiers du domaine :

« J'ai été chez les sauvages de Madagascar qui s'entremangent, mais je les faisais rire à volonté. Ceux-ci sont plus durs »⁵.

Il va sans dire que tous ces écrivains n'ont jamais foulé le sol des différents pays qu'ils citent et que ces comparaisons sont simplement le reflet de leurs croyances et de leur vision exotique de la Bretagne et de l'Afrique.

¹ Honoré de Balzac, *Les chouans*, Classiques Garnier, Paris, 1957 (1^e éd. 1829), p. 21.

² Auguste Romieu, «La Basse-Bretagne – La chouannerie », in *Revue de Paris*, Volume 30, 1831, p. 167.

³ Auguste Dupouy, *Michelet en Bretagne: son journal inédit d'août 1831*, Éditions des Horizons de France, Paris, c. 1947, p. 56.

⁴ Alphonse Daudet, « Une visite à l'île de Houat », in *Journal officiel*, 14 août 1876, p. 6395.

⁵ Paul Féval, *Châteaupauvre*, Albin-Michel, Paris, 1932 (1^e édition 1876), p. 28.

L'inspecteur d'académie Irénée Carré, déjà longuement cité pour sa « méthode directe » d'apprentissage du français à l'intention des petits Bretons, livre également quelques observations tout aussi caricaturales dans la *Revue pédagogique*¹, lorsqu'il adapte cette méthode aux enfants des colonies. L'on est frappé, à la lecture des deux articles qu'il y consacre, en 1888 et 1891, des ressemblances entre les deux présentations. Ainsi, dans le second article, intitulé « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes de nos colonies et des pays soumis à notre Protectorat, ainsi que dans tous ceux dont la langue usuelle est autre que la langue française », il écrit :

« Sait-on quel est l'acquis d'un petit Breton qui arrive à l'école vers l'âge de sept ou huit ans ? Moins de cinq cent mots ; on en a fait le compte. Or je doute qu'aux colonies les enfants, et même les adultes, aient un vocabulaire beaucoup plus complet ; et peut-être celui des nègres de l'Afrique est-il moins étendu encore. Et ces mots naturellement correspondent tous, ou à peu près, à des choses concrètes et usuelles. On peut sans inconvénient traiter cet acquis comme une quantité négligeable. »²

Il précise de surcroît en note de bas de page :

« Je cite cet exemple, parce que la situation est la même dans la Basse-Bretagne qu'aux colonies et que l'expérience de la méthode que je préconise y a été faite, ainsi que dans le pays flamand et dans le pays basque. »

Quelques pages plus loin il insiste encore :

« Voici ce que j'ai vu au fond de la Basse-Bretagne, dans un pays où la situation est absolument la même qu'aux colonies, attendu que personne n'y comprend et n'y parle le français, dans une classe qui comptait une soixantaine d'élèves, dont la plupart étaient arrivés quelques mois auparavant ne sachant pas un mot de français. »³

D'un côté comme de l'autre, les enfants ne parlant pas le français étaient perçus par le pédagogue comme étant vierges de toute éducation.

J'ai aussi évoqué plus haut le poète et polémiste Laurent Tailhade, qui passait ses étés à Camaret, au bout de la presqu'île de Crozon dans le Finistère, et se distinguait par ses saillies anticléricales, notamment dans les journaux satiriques *La Lanterne* et *L'assiette au beurre*. Dans un article publié en 1903 et intitulé « Le peuple noir », déjà cité, il traitait la population locale d' « idolâtre, fesse-mathieu, lâche, sournois[e], alcoolique et patriote », ajoutait que le Breton « ne se lave pas, il se frotte de graisse ; ne raisonne pas, il prie », et en concluait :

« C'est le nègre de la France, cher aux noirs ensoutanés qui dépouillent à son bénéfice les véritables miséreux. »⁴

Le « peuple noir » désigne bien entendu en premier lieu les curés vêtus de leurs soutanes de couleur sombre, mais il n'empêche, Tailhade qualifie bien les Bretons de « nègres », établissant lui aussi un parallèle entre les Armoriciens et les populations africaines, parallèle

¹ Irénée Carré, « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français dans les écoles de la Basse-Bretagne », in *Revue pédagogique*, 15 mars, 1888 ; et « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes dans nos colonies et dans les pays soumis à notre protectorat », in *Revue pédagogique*, avril 1891.

² Irénée Carré, *art. cit.*, p. 292.

³ *Ibid.*, p. 297.

⁴ Laurent Tailhade, « Le peuple noir », in *L'assiette au beurre*, n° 131, octobre 1903, p. 2203.

probablement établi sur l'idée, ici encore, de la superstition qui caractériserait les uns et les autres.

La Bretagne n'avait pas l'apanage des comparaisons avec le continent africain : l'historien Eugen Weber relève également quelques exemples d'analogies avec d'autres régions de France. Il évoque ainsi « Les Landes qui en 1826 étaient appelées "notre Sahara africain, un désert où le coq gaulois pouvait seulement acérer ses ergots" », et mentionne un écrivain des années 1830 qui « comparait la région aux vastes étendues du Kamchatka ou de Lybie », quand « même Michelet parle des idiots des Landes »¹. Ailleurs, dans les campagnes, on se plaint d'être moins bien traité qu'en Afrique du Nord, comme le montre cette doléance dans la *Revue du Limousin* en 1862 : « Si au moins ils nous traitaient comme des Arabes ! ». Un journal agricole s'exclame même : « Il y a au cœur de la France une région à coloniser qui demande seulement qu'on lui accorde les mêmes conditions d'exploitation que les colonies. »²

4.2.1.1.2. Dans les archives, des Africains attardés et inférieurs

En ce qui concerne les descriptions propres aux populations africaines, plusieurs textes du XIX^e siècle retrouvés aux archives des Outre-mer les décrivent dans les mêmes termes que ceux qui ont souvent été utilisés pour dépeindre les Bretons (primitifs, attardés, non civilisés, en un mot, inférieurs), mais, même si des similarités peuvent être constatées sur certains plans, notamment les constantes des modes de vie en territoire rural, le cadre, l'environnement, les croyances et les traditions sont tout à fait distincts.

Dans les extraits qui suivent, il n'est pas question d'insalubrité, de pauvreté et d'alcoolisme, comme en Bretagne, mais, par exemple, de polygamie et d'esclavage. En 1856, les « compositions en écriture » que faisait rédiger un certain Gayon, enseignant à l'école des otages de Saint-Louis, à ses élèves de 2^e division, sont un modèle du genre. Plusieurs enfants sont cités, qui ont récemment démarré leur scolarité, tel ce « fils du roi de Koulou, chef rival de Sambala, six mois de classe » qui copie soigneusement, en pleines et en déliées :

« Dans les pays civilisés, chaque homme n'a qu'une femme. Dans les pays sauvages, un homme prend plusieurs femmes. Chez les animaux, le mâle prend toutes les femelles qu'il rencontre. »

Un autre, le fils du roi de Médine, « cousin germain de M. Duranton, 6 mois de classe », entonne un autre refrain, infériorisant de même son propre peuple pour faire l'apologie de la puissance coloniale :

« Dans les pays civilisés, il n'y a pas d'esclaves. Vendre un homme, une femme ou un enfant, c'est le plus grand crime qu'on puisse commettre et ce n'est que chez les peuples noirs d'Afrique que cette détestable habitude existe. Dans tous les autres pays, quand on a fait des prisonniers à la guerre, on les force à travailler pour gagner leur nourriture, et puis, on les rend quand on a fait la paix. »³

¹ Eugen Weber, *op. cit.*, p. 693.

² Eugen Weber, *op. cit.*, pp. 694-695.

³ Gayon, 12 juin 1856, ANOM, Sénégal et dépendances – AOF, SG, Section X, Dossier 11, Cultes, Instruction publique, Beaux-Arts : 1854-1870.

En 1861, le compte-rendu du conseil d'administration qui officialise cette école des otages de Saint-Louis, dont la création remonte à 1855, reprend la même rhétorique de la supériorité des Blancs, peuple civilisé, sur des Noirs polygames, esclavagistes et vivant dans des cases¹. Et en 1889, un chef d'escadron en poste au Soudan français, sollicitant le gouverneur pour que soient octroyées les palmes académiques à trois militaires ou fonctionnaires ayant œuvré pour la colonie, fait ainsi l'éloge du travail accompli par le chef d'infanterie de la Marine Monziolo afin de développer l'école du cercle dont il a la charge ;

« les progrès ont été rapides et bon nombre d'enfants parlent très couramment et écrivent. Le bon ordre, la discipline, règnent dans l'établissement et on n'y apprend pas seulement le français, on y acquiert aussi les qualités françaises d'ordre, de propreté et de régularité. »²

Les tares attribuées aux populations africaines sont donc sensiblement différentes de celles qui, dans l'esprit des commentateurs du XIX^e siècle, affectaient les Bretons des campagnes. Mais les uns et les autres sont, quoi qu'il en soit, considérés inférieurs et éloignés de la civilisation, alors que la France urbaine et bourgeoise est toujours désignée comme le modèle à suivre.

4.2.1.1.3. Aux XX^e et XXI^e siècle, une infériorisation plus subtile

Les descriptions se font moins frontalement abusives et offensantes au XX^e siècle. Entre temps, les tirailleurs sénégalais, comme les conscrits Bretons, ont payé un lourd tribut à la Grande Guerre et il serait sans doute malvenu de les dénigrer de manière aussi brutale. Les préjugés et les clichés n'en demeurent pas moins, parfois parés d'une dose d'humour, ainsi que nous l'avons vu en Bretagne, et parfois présents, de façon plus fine, au sein de déclarations et d'analyses qui se prétendent constructives. Je reprendrai pour illustrer ce point deux citations où, sans que soit établie formellement une comparaison entre les anciennes colonies subsahariennes et la Bretagne, on relève des éléments très proches, le recours aux mêmes termes, et les mêmes jugements.

Philippe Ariès (1914-1984), tout d'abord, un journaliste traditionnaliste devenu historien tardivement, a beaucoup écrit sur l'histoire des mentalités. Voici comment il dépeignait les Bretons au milieu du siècle dernier :

« la persistance d'un fort peuplement rural au sein de notre âge industriel et urbain, s'explique par la survivance d'une ancienne structure mentale, d'une sensibilité primitive, entraînant des modes de représentation collective parfaitement hétérogènes à notre civilisation moderne. Bref, une population attardée, mais prolongeant ses traits de mœurs au-delà de leur durée normale, au milieu d'un monde nouveau, qui s'en étonne. (...)

¹ Conseil d'administration du Gouvernement du Sénégal, séance du 5 mars 1861, Sénégal et dépendances – AOF, SG, Section X, Cultes, Instruction publique, Beaux-Arts : 1854-1870.

² Courrier du chef d'escadron Archinard, Commandant Supérieur du Soudan français, au Gouverneur, AOF, SG, Section X, Dossier 24 bis, Instruction publique, Beaux-Arts, Distinctions honorifiques : 1889-1890.

Nous avons tenté de pénétrer la mentalité primitive et anarchique des hommes de l'intérieur. (...)

Le Breton de l'intérieur, le plus nombreux, est resté l'homme d'un autre âge, réfractaire aux habitudes modernes. En lui survit l'héritage des temps reculés ou l'homme n'avait pas encore repensé la nature ni à engager l'avenir suivant une méthode rationnelle et réfléchie. »¹

Près de soixante ans plus tard, nous devons à Nicolas Sarkozy, nouvellement élu président de la République française, un discours prononcé à Dakar en 2007, qui n'est pas sans rappeler la description des Bretons par Ariès :

« Le drame de l'Afrique, c'est que l'homme africain n'est pas assez entré dans l'histoire. Le paysan africain, qui depuis des millénaires, vit avec les saisons, dont l'idéal de vie est d'être en harmonie avec la nature, ne connaît que l'éternel recommencement du temps rythmé par la répétition sans fin des mêmes gestes et des mêmes paroles.

Dans cet imaginaire où tout recommence toujours, il n'y a de place ni pour l'aventure humaine, ni pour l'idée de progrès.

Dans cet univers où la nature commande tout, l'homme échappe à l'angoisse de l'histoire qui tenaille l'homme moderne mais l'homme reste immobile au milieu d'un ordre immuable où tout semble être écrit d'avance.

Jamais l'homme ne s'élance vers l'avenir. Jamais il ne lui vient à l'idée de sortir de la répétition pour s'inventer un destin. »².

L'on est frappé par la similarité des thèmes : l'homme primitif, resté trop attaché aux temps reculés, trop proche de la nature et trop peu enclin à se lancer dans le monde moderne et à prendre ainsi son destin en mains.

Mais quelles conclusions pouvons-nous tirer de ces analogies ? Comme le rappelle le sociologue Ronan Le Coadic dans l'article « Les Bretons, des "nègres blancs" ? »³, bien que l'image des uns et des autres aux yeux des commentateurs français soit souvent similaire, et très négative, les situations sont fort différentes. Les terres des Bretons n'ont pas été confisquées, ils n'ont jamais été réduits à l'esclavage, et la couleur de leur peau fait que la stigmatisation qu'ils ont pu endurer est, malgré tout, bien inférieure à celle dont ont été victimes les Africains.

Cela étant, l'aliénation est « un sujet de préoccupation commun aux auteurs noirs et bretons »⁴. La manière dont les populations rurales de Bretagne ont intégré le sentiment d'infériorité véhiculé par le discours de la bourgeoisie et des représentants de l'État, et la façon dont ils ont fini par adhérer au nouveau mode de vie, aux nouvelles valeurs et à la nouvelle langue auxquels ils n'avaient guère de moyens d'échapper, ont déjà été largement abordés dans un

¹ Philippe Ariès, *Histoire des populations françaises et de leur attitude devant la vie depuis le XVIII^e siècle*, Éditions Self, Paris, 1948, pp. 21, 57, 64

² Nicolas Sarkozy, *Discours de Dakar*, 26 juillet 2007, disponible sur le site de l'Élysée : <https://www.elysee.fr/nicolas-sarkozy/2007/07/26/declaration-de-m-nicolas-sarkozy-president-de-la-republique-sur-sa-conception-de-lafrique-et-de-son-developpement-a-dakar-le-26-juillet-2007>
Consulté le 19 mai 2022.

³ Ronan Le Coadic, « Les Bretons, des "nègres blancs" ? », in Ronan Le Coadic (éd.), *De la domination à la reconnaissance : Antilles, Afrique et Bretagne*, Presses universitaires de Rennes, 2013, pp.349-366.

⁴ Ronan Le Coadic, *ibid.*, p. 363.

précédent chapitre à travers le regard de médecins psychiatres et de psychanalystes. Quelques auteurs africains et afro-descendants ont également écrit sur ce thème, et tout particulièrement Frantz Fanon, psychiatre d'origine martiniquaise et figure de l'anticolonialisme. L'analyse de l'aliénation est très présente dans son œuvre, et tout particulièrement dans *Les damnés de la terre*, paru en 1961. Il y expose sa vision d'un colonialisme omnipotent et omniprésent, qui emporte les peuples colonisés et ne leur laisse pas d'espace pour se libérer¹ :

« Le résultat, consciemment poursuivi par le colonialisme, était d'enfoncer dans la tête des indigènes que le départ du colon signifierait pour eux retour à la barbarie, encanaillement, animalisation. »

L'auteur souligne que « la domination coloniale, parce que totale et simplifiante, a tôt fait de disloquer de façon spectaculaire l'existence culturelle du peuple soumis » et que « l'intellectuel se jette frénétiquement dans l'acquisition forcenée de la culture de l'occupant en prenant soin de caractériser péjorativement sa culture nationale ». L'on se souvient en effet de la description par le journaliste franco-ivoirien Soro Solo de « la complicité même des instituteurs noirs de [son] village » qui avaient adopté les méthodes du colon pour contraindre les enfants des écoles à ne parler que français :

« Et l'instituteur, qui t'aime beaucoup, [veut] que tu sois un bon Français, comme la France le veut, la France qui nous aime, te punit et te fait porter ce qu'on appelle le symbole. »

4.2.1.2. Des similarités dans l'approche linguistique

Voyons à présent jusqu'à quel point il y a lieu d'établir des comparaisons sur le plan éducatif entre la Bretagne, région intégrée dans le territoire français depuis plusieurs centaines d'années, et le Sénégal, où la colonisation s'est étendue essentiellement au XIX^e siècle. Nous savons que les habitants des deux pays ont en commun d'avoir conservé leurs langues propres, le breton et le gallo d'un côté, et une mosaïque de près de 40 langues autochtones de l'autre. Nous avons vu aussi que seul le français était autorisé dans les écoles des deux pays, et que cette obligation linguistique donnait lieu à des sanctions.

4.2.1.2.1. Des pratiques proches

L'étude de cas nous a permis d'observer que des punitions étaient infligées aux élèves surpris à parler en langue maternelle à l'école, en Afrique subsaharienne comme dans les régions de l'Hexagone. Les sanctions scolaires étaient similaires (lignes à copier, etc.) et les châtiments corporels étaient durement ressentis de part et d'autre. Ils pouvaient être plus brutaux encore au Sénégal, où se pratiquait notamment la punition dite « des quatre gaillards », et l'on a bien noté qu'il existait là-bas une certaine tradition de violence dans l'éducation². Cela étant, cette croyance selon laquelle l'apprentissage est plus efficace lorsqu'il se fait dans la douleur était également partagée par bien des enseignants exerçant dans l'Hexagone, et tout

¹ Frantz Fanon, *Les damnés de la terre*, La Découverte, Paris, 1987 (1^e édition 1961), pp. 154-174.

² Voir Amadou Fall, « La violence magistrale dans l'éducation sénégalaise, une si longue histoire », in *Les cahiers Histoire et civilisations*, Faculté des lettres et sciences humaines, université Cheikh Anta Diop, n°2, 2004, pp. 125-136, en première partie de cette thèse.

particulièrement les membres du clergé. On note également que, en Bretagne comme au Sénégal, les parents approuvaient en grande partie cette dureté, estimant généralement qu'elle s'appliquait pour le bien des enfants. Le terme alors en usage pour désigner les instituteurs était d'ailleurs le mot « maître », qui impliquait une notion de soumission.

Ensuite, si les élèves des deux pays déclarent avoir été surtout marqués par les châtiments corporels, particulièrement redoutés, ils ont également subi des humiliations qui laissaient parfois des traces durables. Porter le « symbole » pouvait être une grande honte, notamment en Afrique, et l'on se figure sans peine que passer la journée affublé d'un tibia de bœuf ou d'un crâne de singe en pendentif pouvait être dégradant. Les moqueries étaient omniprésentes, les termes « âne », « nul » ou « nullard » fusaient, et la pression était constante, comme l'indique un témoin sénégalais :

« Ça hantait les gens. Si tu ne l'as pas tu te sens vigoureux, mais si tu l'as, tu as une faute sur toi. »¹

Ces moqueries pénétraient même au sein des familles, où les écoliers sénégalais et les écoliers bretons ramenaient parfois l'objet et jouaient au « symbole », souvent au détriment de leurs parents ou de leurs grands-parents.

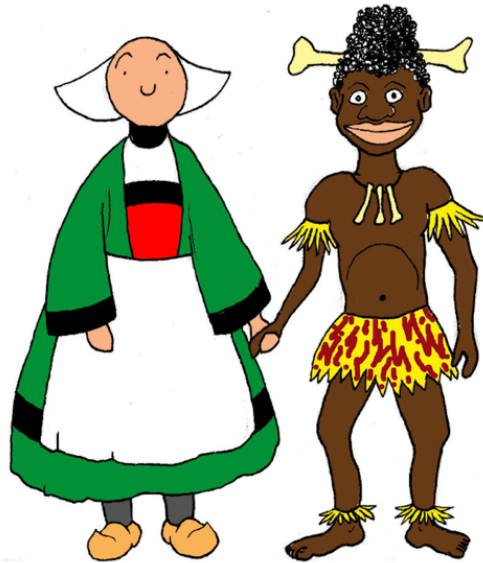
A ce propos il est frappant de constater que l'imagerie populaire du siècle dernier a également recours à des codes similaires dans la manière de figurer Bretons et Africains. Celle qui a le plus représenté une Bretagne fruste et arriérée est la fameuse Bécassine, apparue pour la première fois en février 1905 dans *La semaine de Suzette* : née dans le village fictif de « Clocher-les-Bécasses », dans le sud-Finistère, vêtue d'un costume picard, Bécassine est l'archétype de la petite bonne bretonne « montée » à Paris ; un peu sott², elle est dessinée sans bouche, probablement parce qu'elle ne maîtrise pas bien le français ; surtout, l'un de ses attributs vestimentaires est la paire de sabots de bois qu'elle a toujours aux pieds, alors même qu'elle vit à Paris au sein d'une maison bourgeoise. Parallèlement, les Africains ont souvent été représentés dans différents albums, journaux et affiches de façon tout aussi caricaturale, à demi-nus, vêtus seulement de pagnes de feuilles, et portant un os long en travers des narines ou de leurs cheveux crépus. Les sabots d'un côté, l'os de l'autre, tels sont aussi les objets les plus courants que les enfants des écoles de Bretagne et d'Afrique subsaharienne devaient porter autour du cou ou dans la poche lorsqu'ils étaient surpris à parler leur langue à l'école. Ces objets les ramenaient, comme les personnages caricaturaux censés les représenter, à la manière dont ils étaient perçus : des « ploucs » pour les uns et des « sauvages » pour les autres³.

¹ Abderahmane Ngaïde, né en 1962 (MAU), enseignant-chercheur en histoire.

² L'une des définitions que donne le dictionnaire Larousse du mot bécassine est : « jeune fille sott^e ou naïve ».

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/b%C3%A9cassine/8552>. Consulté le 12 mai 2022.

³ Voir aussi Ronan Dantec, *art. cit.*, et Ronan Le Coadic, « Les Bretons, des nègres blancs », in Ronan Le Coadic (dir.), *De la domination à la reconnaissance: Antilles, Afrique et Bretagne*, Presses universitaires de Rennes, 2013, pp.349-366.



© Jean-Yves André

Illustration 13. Représentation parallèle de deux personnages caricaturaux : Bécassine et un jeune Africain.

On peut donc dire qu'en Afrique subsaharienne comme en Bretagne, l'assimilation passait par l'humiliation et le rabaissement, et que cette violence, psychologique autant que physique, a aussi laissé des traces dans les anciennes colonies, même si celles et ceux qui en ont été victimes n'en sont pas toujours conscients, ainsi que le souligne Aimé Césaire dans son *Discours sur le colonialisme* :

« Je parle de millions d'hommes à qui on a inculqué savamment la peur, le complexe d'infériorité, le tremblement, l'agenouillement, le désespoir, le labyrinisme. »¹

4.2.1.2.2. Un même discours sur l'utilité du français

En Bretagne, la raison principale de l'acceptation, tant par les parents que par les enfants, des mauvais traitements subis à l'école, était la conviction de la nécessité de parler le français pour grimper dans l'échelle sociale, voire pour sortir de la misère. Nous retrouvons ce point de vue purement utilitaire dans les témoignages collectés en Afrique subsaharienne, qui montrent que, là également, était pleinement intégré le discours dominant faisant valoir qu'il est impératif de bien parler le français pour réussir dans la vie. D'une manière qui peut paraître surprenante au premier abord, l'imposition de la langue coloniale est perçue de façon positive par la majorité des informateurs, sans pour autant qu'ils soient hostiles à la pratique des langues sénégalaises.

L'utilité du français, dès l'arrivée à l'école, n fait aucun doute pour le père Ambroise, enseignant et directeur d'un établissement où l'on avait encore recours au « symbole » lors de mon enquête en 2017 :

¹ Aimé Césaire, *Discours sur le colonialisme*, Présence africaine, Paris, 1955, p. 24.

« Si on ne contraignait pas à parler en français, s'il y avait plusieurs langues dans la cour de récréation, ce serait plus difficile pour que tous se comprennent. Le français sert de trait d'union. »¹

Cet argument est particulier à l'Afrique où, de fait, plusieurs langues peuvent se côtoyer sur un même territoire. Quant à affirmer que tous les enfants doivent parler français dans l'enceinte de l'école afin de se comprendre, cette allégation semble excessive, car l'on sait que le multilinguisme est une pratique habituelle dans cette partie du continent². Mais peut-être faut-il voir là une autre préoccupation : le père Ambroise vient de Casamance et a le joola pour langue maternelle, la majorité des enfants de son établissement parlent sereer, et la langue coloniale peut être perçue comme un rempart contre le wolof qui tend à se généraliser comme langue de communication dans l'ensemble du pays.

Mais dans la plupart des entretiens, la nécessité affirmée de parler le français vient surtout de son statut de langue officielle, puisqu'il demeure à ce jour l'unique langue de l'administration, et la principale langue de l'école :

« Le français est la langue officielle, mieux vaut la maîtriser. »³

« Tout se fait en français au Sénégal. A la banque c'est en français, à la Chambre de commerce c'est en français... On parle wolof entre nous, mais avec les officiels on parle français. »⁴

Seul le français peut donc assurer des débouchés professionnels intéressants, tout comme dans la péninsule armoricaine :

« J'ai appris le français d'abord à mes enfants. Ce n'est pas ma langue mais j'ai pu travailler grâce au français. Donc je leur parle toujours en français et je les corrige à tout moment. C'est mieux car le français est nécessaire dans le monde du travail. »⁵

« Quand on est enfant, on ne se rend pas compte. Mais quand on grandit on comprend que c'est important de maîtriser la langue française, qui est internationale, c'est la langue des affaires. »⁶

On retrouve également, en particulier dans les classes populaires, les mêmes termes qu'en Bretagne, qui font état d'une langue permettant « d'aller loin », à l'inverse des langues autochtones :

« Le français est mieux que le sereer car tu ne peux pas aller loin avec le sereer, tu ne peux parler que dans ton village. Avec le français tu peux parler avec beaucoup de gens. »⁷

¹ Frère Ambroise Coly, né en 1967 (SEN), professeur de collège, puis principal, originaire de Casamance, de langue joola.

² L'homogénéisation linguistique telle qu'elle est conçue par les États-nations est un fait récent en Afrique subsaharienne, qui a été introduit par la colonisation. (échanges personnels avec le professeur Ibrahima Thioub.)

« L'État-nation qui homogénéise les pratiques linguistiques y est un fait historique récent, introduit par la colonisation. »

³ Aminata Ly, née en 1955 (SEN), cadre retraitée d'une société internationale.

⁴ Sera Mbodji, née en 1959 (SEN), transitaire au port et à l'aéroport, puis femme au foyer.

⁵ *Ibid.*

⁶ Saliou Diouf, né en 1993 (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

⁷ Henri Sarr, né en 1964 (SEN), charpentier-pailleur.

« Le français c'était que pour l'école, mais je pensais que bien parler français était plus valorisant. Je n'ai pas eu d'enfants, mais si j'en avais eu je leur aurais toujours parlé français. La maman pourrait leur parler sereer, car le bain environnant serait toujours en sereer. Mais avec le sereer tu ne dépasses pas le village, alors qu'avec le français tu peux aller partout. »¹

« Le français est important car ça permet de communiquer avec les gens qui ne parlent pas ta langue maternelle. »²

On note aussi que nombreux sont ceux qui justifient la pratique du « symbole » par cette nécessité de maîtriser le français pour faire son chemin professionnellement et socialement :

« Avec le recul, oui, je pense que le symbole était une bonne méthode. La langue française est nécessaire pour avancer dans la vie. Le symbole était une façon d'apprendre rapidement et couramment. »³

« Le symbole est une bonne méthode. Sincèrement, ça m'a marqué positivement car ça m'a obligé à parler français correctement. Car le français est une langue de travail, qu'il faut maîtriser au moins un peu, et le symbole y aidait beaucoup. Ensuite le fait d'obliger l'enfant à parler le français lui permet de faire des études. »⁴

« Le symbole permettait d'avoir un meilleur niveau en français que d'autres élèves, et d'aller plus loin dans les études. »⁵

« D'une certaine manière, les aînés de ma famille qui ont connu le symbole en ont été marqués positivement. Ils pensent que c'était efficace pour apprendre le français et que c'est à l'origine de leur réussite car sans ça ils n'auraient pas persévéré. »⁶

4.2.1.2.3. Le prestige de la langue coloniale

La nécessité de maîtriser la langue officielle pour réussir sa vie professionnelle se double d'une certaine considération pour une langue jugée prestigieuse, une considération qui apparaît dans nombre de témoignages au Sénégal.

Les plus âgés se souviennent ainsi de la période coloniale où l'implantation du français passait par des opérations de séduction :

« On avait un inspecteur français. Il venait en voiture et il y avait un drapeau français sur le véhicule. Il jetait des bonbons bleu-blanc-rouge de sa voiture. Les enfants couraient derrière et comme ça ils adhéraient à la France. Ils pensaient donc que c'était bien de parler français. »⁷

¹ Mamadou Coly Senghor, né en 1977 (SEN), instituteur.

² Babacar Diouf, né en 1960 (SEN), vigile.

³ Hamidou Soumaré, né en 1955 (SEN), commerçant.

⁴ Philippe Ndiaye, né en 1945 (SEN), instituteur en retraite, puis surveillant et surveillant général. A appliqué le « symbole » depuis le début de sa carrière en 1964 jusqu'en 1992.

⁵ Bill Jepherson Malou (SEN), né en 1993, étudiant au moment de l'enquête en 2017.

⁶ Ousmane Diao, né en 1977 (SEN), enseignant-chercheur en lettres.

⁷ Yakhya Sangare, né en 1949 (SEN), receveur des postes en retraite.

Cet épisode date des années 1950, et bien sûr ces pratiques ne doivent plus avoir cours depuis l'indépendance. Mais force est de constater que, malgré la prise de conscience de la valeur des langues et cultures autochtones, et la volonté affirmée par le nouveau pouvoir de préserver cet héritage culturel et linguistique, le prestige du français n'a pas faibli. Ce sont toujours les mêmes arguments qui ressortent, liés à la réussite sociale :

« Le rêve des lycéens était de partir faire des études supérieures à l'étranger (en France, Allemagne, Russie, Chine), donc il fallait bien apprendre le français si on voulait aller en France. Et si on revenait avec des diplômes de l'extérieur, on progressait plus vite. Les langues nationales n'étaient pas une préoccupation à l'époque. »¹

« Le français est le médium de la réussite sociale. Les enseignants disaient que si on ne parlait pas français, on n'aurait pas de bonnes notes et on ne réussirait pas ses études. »²

« J'ai appris d'abord le wolof à mes enfants. C'est la langue qu'ils ont parlée jusqu'à l'âge de 6 ans. Ensuite, dès qu'ils sont allés à l'école, ils ont parlé les deux langues. Quant à mes petits-enfants, ils ont tendance à parler en français. Le français est la langue de la réussite. »³

Et le professeur Ibrahima Thioub ajoute que, l'accès aux diplômes s'étant démocratisé, la maîtrise de la langue française est devenue un facteur différenciant « qui permet aux élites de monopoliser les ressources publiques avec la légitimité offerte par la langue de distinction sociale. »

La langue coloniale garde par ailleurs un certain lustre, y compris vis-à-vis de sa grande concurrente, le wolof :

« Les jeunes parlent wolof car c'est branché, mais quand on veut se montrer, se mettre en valeur, on parle français. »⁴

« On a toujours parlé wolof à la maison, mais si des visiteurs francophones passaient, on parlait français. Quand j'étais petit, on achetait des bandes dessinées en français, dont Tintin, emprunté à l'ambassade, qui nous permettaient de lire du français. Pour mes propres enfants, j'ai aussi récupéré des tas de livres français et je les ai installés partout dans la maison. Ça fait que tous parlent bien français, ils ont un très bon niveau de français et sont des littéraires. La dernière fait la fac de français. »⁵

« On est très admiratifs de la langue française. Et les gens sont admiratifs de ceux qui parlent bien français. Senghor a dû peser lourd là-dessus. »⁶

« Certains à Dakar terrorisent leurs enfants à la maison pour qu'ils parlent le français car le français est une langue de prestige. Ces gens-là sont des assimilés. »⁷

¹ Pierre Diarra, né en 1951 (MAL), responsable de formation et enseignant en université à Paris.

² Bill Jepherson Malou (SEN), né en 1993, étudiant au moment de l'enquête en 2017.

³ Boubacar Niane, né en 1949 (SEN), instituteur, puis enseignant-chercheur.

⁴ Saliou Ndour, né en 1957 (SEN), enseignant-chercheur en sociologie.

⁵ Bécaye Sakho, né en 1954 (SEN), inspecteur de l'éducation en retraite.

⁶ Ibrahima Thioub, né en 1955 (SEN), enseignant-chercheur en histoire, recteur d'université, en retraite.

⁷ Abdoulaye Dial, né en 1945 (SEN), instituteur puis professeur de wolof.

Finalement, l'ensemble des témoignages que j'ai collectés montrent qu'en règle générale le français est considéré comme une langue utile et même nécessaire pour progresser professionnellement et socialement.

4.2.1.2.4. Quelles conséquences à une telle adhésion ?

Nous avons donc constaté au Sénégal, et au-delà en Afrique francophone, une large adhésion à l'apprentissage du français, et même à l'usage du « symbole », quelles qu'en soient les raisons. Cela étant, l'on doit se demander si ces contraintes ont malgré tout influé sur la perception qu'ont les locuteurs de leurs propres langues aujourd'hui : les jugent-ils inférieures, inutiles, handicapantes ? Ce qu'ils ont subi a-t-il affecté la décision de transmettre, ou pas, leur langue maternelle à leurs enfants, comme en Bretagne ?

Il semblerait que le souvenir de la coercition, des punitions et des moqueries, n'a entraîné, tout au moins de manière consciente, aucun rejet linguistique. La stigmatisation dont certains ont pu être victimes ne paraît pas les avoir marqués durablement et l'adoption du français dans certains cadres n'implique pas, pour la plupart, de dénigrement de la langue maternelle, contrairement à ce que nous avons observé en Bretagne. Il est cependant difficile d'en dire plus en l'absence d'études du type de celles qui ont été menées dans l'Hexagone sur les plans sociologique, psychologique et psychiatrique.

Mentionnons cependant que, si beaucoup sont convaincus de l'utilité du « symbole », de manière somme toute assez superficielle, certains intellectuels ne valident pas cette option. Ainsi Harouna Sy, sociologue et enseignant en psycho-pédagogie, se souvient que, du temps où il était scolarisé, il n'avait conçu aucun ressentiment contre les méthodes d'imposition du français, mais que plus tard, à l'âge adulte, il en avait éprouvé de la colère. Lorsque je lui indique que beaucoup de personnes que j'ai interrogées au Sénégal se déclarent favorables à l'usage du « symbole », et que je lui demande comment il explique un tel assentiment à ces méthodes, il évoque un phénomène d'aliénation dans le droit fil de l'analyse de Frantz Fanon :

« Les colonisés participent eux-mêmes au processus de colonisation des esprits. Il y a une sorte de nostalgie de la colonisation. Alors les gens ont inventé des arguments tels que "vous avez besoin de cette langue pour communiquer au-delà de votre village" pour justifier cette prédominance. »

Mais quand je lui fais remarquer que ce type de justification n'émane pas uniquement des personnes des classes populaires et que ce sont aussi parfois des enseignants qui réclament le retour à des méthodes plus punitives pour enseigner le français, il évoque également le poids de l'inconscient :

« Il faut interroger le cursus des gens. Sans doute que dans leur éducation ils ont subi une telle violence symbolique qu'ils ne se rendent pas compte que ce qu'ils disent est le fruit même de cette violence. »¹

¹ Harouna Sy né en 1959 (SEN), enseignant-chercheur en sociologie et psycho-pédagogie.

On se rapproche bien là de ce qui est décrit pour la Bretagne, où l'adhésion au système a cependant été poussée bien plus loin puisque de nombreux locuteurs traditionnels de breton sont allés jusqu'à rejeter leur propre langue et refuser de la transmettre à leurs enfants.

4.2.2. Une transmission qui perdure

Ce qui frappe, finalement, c'est que quel que soit le jugement sur le bien-fondé de l'imposition de la langue coloniale et sur la façon de l'enseigner, les uns et les autres déclarent avoir transmis au moins une langue africaine à leurs enfants, qu'il s'agisse de la leur ou de celle de leur conjoint. C'est donc là que s'arrêtent les similitudes entre la Bretagne et le Sénégal : on peut aujourd'hui faire le tour de la péninsule armoricaine sans jamais entendre parler breton, et l'on peut à l'inverse voyager au Sénégal en n'entendant que très peu de français, tout au moins en dehors des centres urbains. Comment des méthodes et des arguments similaires ont-ils pu produire un résultat si différent ? Pourquoi la transmission s'est-elle arrêtée en Bretagne quand elle n'a jamais cessé au Sénégal ? C'est ce que nous allons tenter de comprendre.

4.2.2.1. Une transmission qui relève de l'évidence

Nous commencerons ici par analyser ce qui ressort de la collecte de témoignages. Sur les 72 personnes de notre panel sénégalais, nous devons retrancher six témoins qui n'ont pas répondu à cette question¹, quatre hommes qui ne sont pas concernés car ils n'ont pas eu d'enfants, et deux adolescents trop jeunes pour se projeter dans une future parentalité. Ils sont donc finalement 60 informateurs à s'être exprimés sur ce sujet.

Leurs témoignages se répartissent comme suit :

- 46 personnes indiquent avoir transmis leur langue à leurs enfants en tant que langue première ;
- 2 ont laissé leur épouse leur apprendre une langue africaine qui n'était pas la leur, le wolof par commodité dans un cas, et les langues de la mère dans l'autre cas ;
- 2 ont opté pour un bilinguisme français / langue nationale dès le départ ;
- 2 ont transmis d'abord le français mais les enfants ont également appris le wolof par capillarité ;
- 8 n'ont pas encore d'enfants mais ont la ferme intention de leur apprendre leur langue dès qu'ils seront parents ;

L'on constate que 58 témoins sénégalais sur 60, soit 96,67 % des effectifs, déclarent avoir transmis, ou vouloir transmettre, une ou plusieurs langues africaines à leurs descendants, qu'il s'agisse de leur(s) propre(s) langue(s), de celle(s) de leur épouse, ou du wolof. Seules 2 personnes ont opté pour le français comme unique langue familiale, mais elles précisent que leurs enfants connaissent également le wolof, omniprésent dans leur environnement dakarois. Ajoutons en outre que, lors des entretiens, les informateurs se montraient très souvent étonnés de la question et ajoutaient un « bien sûr » à leur réponse. Au Sénégal, la

¹ Ces 6 personnes ont été interrogées dans un autre cadre, où ne figurait pas cette question de la transmission.

transmission de génération en génération relevait donc toujours de l'évidence au moment de mon enquête de terrain, en 2017.

On observe par ailleurs qu'une démarcation très nette existait, et existe encore dans une large mesure, entre ce qui se passait à l'école et ce qui se passait en dehors, comme le montrent ces exemples, présentés par ordre chronologique :

« On séparait les deux. L'école c'est pour apprendre les matières scolaires comme le français, et à la maison c'est l'éducation qu'on ne reçoit pas à l'école. Le français s'arrêtait à la porte de l'école. »¹

« Je trouvais cela normal (mes parents aussi), à la maison on parlait le bambara et à l'école le français. Puisque mes parents ne parlaient pas le français, il était logique d'apprendre le français à l'école où ils nous avaient envoyés. Pour eux et moi, cela faisait partie de l'apprentissage. »²

« J'ai été très marqué par le symbole, c'est certain, mais ça m'a forcé à bien parler le français. Et ça ne m'a pas amené à avoir une attitude négative vis-à-vis du sereer. Pour nous, on savait que le français était une langue de travail. Tous les cours étaient en français, donc on ne pouvait pas bien apprendre sans ça. Y compris les maths, etc. Mais à la maison on parlait toujours sereer, ce n'était pas du tout contradictoire. »³

« Un élève doit toujours parler le français car on est en classe pour l'apprendre. Mais à la maison on parle sa langue maternelle. »⁴

« On arrivait à comprendre que la langue maternelle s'arrêtait à la porte de la maison, et seulement les jours de classe. Ça se pratiquait seulement les jours ouvrés, le reste du temps on jouait comme on voulait. Et avec les parents on parlait la langue maternelle. »⁵

« Le français était la langue de l'école, et il était nécessaire pour réussir dans la vie, alors que le pulaar était la langue de la maison. Il n'y avait pas de hiérarchie. C'était deux langues parallèles. »⁶

« J'avais intégré que l'on devait parler français à l'école, mais en dehors on était libres de parler sa langue. L'influence du symbole s'arrêtait dans l'enceinte de l'école. On faisait une distinction entre le cadre formel et le cadre familial. »⁷

« Je dissociais bien les deux : le français c'était pour l'école et le menik pour la maison. »⁸

Certains ajoutent même que parler français à la maison aurait été particulièrement malvenu, tout comme c'était le cas en Bretagne au début du XX^e siècle :

« A la maison, si on parlait français, c'était la pire des insultes, ça voulait dire qu'on faisait le Blanc, on faisait le toubab. Il fallait donc faire doublement attention : parler français à l'école et wolof à la maison. »⁹

¹ Boubacar Kane, né en 1934 (SEN), instituteur puis enseignant en collège et en université, en retraite.

² Tidiane Diakité, né en 1944 (MAL), enseignant (en France) en retraite.

³ Philippe Ndiaye, né en 1945 (SEN), instituteur à la retraite.

⁴ Babacar Diouf, né en 1960 (SEN), vigile.

⁵ William Diatta, né en 1964 (SEN), enseignant-chercheur en biologie.

⁶ Ousmane Diao, né en 1977 (SEN), enseignant-chercheur en lettres.

⁷ Ibrahima Sarr, né en 1981 (SEN), enseignant-chercheur en sociolinguistique.

⁸ Marcel Camara, né en 1982 (SEN), éducateur spécialisé à Paris.

⁹ Mamadou Diallo, né en 1943 (SEN), professeur d'histoire à l'École normale, en retraite.

« Ce serait incongru de parler français à la maison. »¹

« On n'osait même pas parler le français à la maison, ça aurait été très mal perçu. A la maison tout le monde parle la langue de la famille. »²

Pour tous mes interlocuteurs, la langue coloniale était, et est encore, la langue de l'école et de toutes les activités scolaires, alors que les langues africaines sont celles que l'on parle partout ailleurs, à la maison et dans toutes les circonstances de la vie quotidienne. Transmettre le wolof, le sereer, le joola, etc., est jusqu'à ce jour une évidence, alors qu'en Bretagne, nous avons vu que l'évidence était, à l'inverse, de ne pas transmettre, tout au moins à partir de la fin de la Seconde Guerre mondiale.

4.2.2.2. Les raisons de la continuité de la transmission

Il nous reste à présent à comprendre comment des situations comportant de grandes similarités ont pu à ce point diverger, entre Bretagne et Sénégal. Pour cela, c'est encore du côté de l'école que nous devons chercher des réponses en premier lieu.

4.2.2.2.1. Pendant la période coloniale

Il nous faut ici distinguer deux époques différentes, la période coloniale, d'une part, et la période qui a suivi l'indépendance d'autre part, tant les contextes politiques influent sur la question linguistique.

4.2.2.2.1.1. Une volonté d'éradication ?

Nous avons vu en Bretagne, à travers divers textes, déclarations et témoignages, qu'il y a bien eu de la part de certains responsables politiques et éducatifs une volonté de faire disparaître les langues régionales. L'étude des documents au Sénégal ne fait rien ressortir de tel.

Certes les langues autochtones y étaient souvent méprisées, considérées barbares et inférieures, mais il ne semble pas que l'intention ait jamais été de les éradiquer. On se souvient que le cardinal Lavignerie exhortait les Pères Blancs en partance pour l'Afrique à les apprendre et à toujours les utiliser, y compris lorsqu'ils conversaient entre eux. De fait, bien des missionnaires maîtrisaient une ou plusieurs langues locales parlées dans les territoires où ils exerçaient, et certains ont même rédigé des glossaires, dictionnaires et autres grammaires à leur sujet³. Tout comme en Bretagne, les membres du clergé utilisaient donc les langues maternelles de leurs ouailles pour leur prodiguer une instruction religieuse, même s'ils pouvaient être par ailleurs très rudes envers les enfants qui s'exprimaient autrement qu'en français dans leurs écoles, plus par croyance que l'apprentissage ne pouvait se faire sans contrainte et sans douleur que par intention de couper les enfants de leur langues premières.

¹ Aminata Ly, née en 1955 (SEN), cadre retraitée d'une société internationale.

² Ousmane Diao, né en 1977, Velingara (Haute-Casamance, SEN), enseignant-chercheur en lettres.

³ Par exemple Faidherbe ou Kobès au Sénégal.

Quant aux autorités coloniales laïques, on se souvient également qu'elles souhaitaient restreindre le niveau de français des autochtones, et que leur dessein était de faire émerger une élite locale francophone sur la base des chefferies traditionnelles, et non d'enseigner le français à l'ensemble de la population. On peut donc en déduire qu'il n'y a pas eu, globalement, de volonté de faire disparaître les différentes langues parlées à travers l'empire colonial, soit parce qu'elles étaient essentiellement orales (comme en Afrique subsaharienne) et n'étaient pas même prises en considération, soit parce qu'on avait pour elles un certain respect car elles représentaient des civilisations écrites (arabes ou asiatiques) qu'il fallait ménager. A l'inverse, les populations de l'Hexagone, blanches, chrétiennes et plus proches géographiquement, devaient être pleinement assimilées, et cela passait par leur francisation totale et une éradication de leurs langues.

4.2.2.2.1.2. Une scolarisation limitée

Certains enfants des anciennes colonies ont donc été scolarisés et ont dû apprendre le français à la manière dure, subissant les mêmes brimades et châtiments que les petits Bretons, et même souvent des sévices bien plus rudes. Pourtant, il ne semble pas que cela ait eu un effet sur la transmission des langues maternelles au Sénégal.

Une raison majeure apparaît d'emblée, et la différence est de taille : l'instruction a été rendue obligatoire en France métropolitaine dès 1882, alors qu'elle ne l'a jamais été en Afrique subsaharienne francophone à l'époque de la colonisation. La loi Ferry n'a certes pas été immédiatement suivie d'effet partout dans l'Hexagone, et il aura fallu quelques décennies pour que tous les enfants fréquentent l'école assidument jusqu'à leurs quatorze ans, mais ces retards sont sans commune mesure avec la situation au Sénégal et dans les autres colonies africaines, où aucune législation en ce sens n'existait et où l'alphabétisation et la scolarisation sont à l'inverse longtemps restées l'exception. L'étude des archives menée par certains historiens permet de connaître le pourcentage d'enfants scolarisés en A.-O.F. et nous allons voir que, bien que le nombre d'élèves augmente de façon continue durant la période, il demeure malgré tout très faible.

En 1906, selon les chiffres officiels repris par Denise Bouche, le nombre d'écoliers, toutes classes confondues, sur l'ensemble de l'Afrique occidentale sous domination française, est de 10 044, qui se répartissent entre 6 747 élèves en écoles laïques (environ 67 %) contre 3 297 en écoles confessionnelles (près de 33 %)¹. Ceux qui apprennent le français sont donc alors très peu nombreux.

Ensuite, en 1912, les effectifs oscillent entre 15 369 et 15 555 élèves inscrits, toujours selon Bouche², qui évalue par ailleurs le nombre d'enfants en âge scolaire à 1,8 millions, et obtient ainsi un pourcentage de scolarisation extrêmement faible, de l'ordre de 0,85 %. Elle précise en outre que beaucoup d'entre eux quittent l'école sans y avoir complété un cursus aussi minime soit-il, et chiffre à environ 5 % le pourcentage de ceux qui y acquièrent un véritable

¹ Denise Bouche, *art. cit.*, 1976, pp. 195-196, et Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 583.

² Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, p. 701 pour le premier chiffre et Denise Bouche, *art. cit.*, 1976, p. 195 pour le second.

bagage scolaire¹. Avant la première guerre mondiale, ils sont donc moins d'un millier à sortir du système éducatif chaque année en maîtrisant correctement le français.

En 1922, le nombre d'enfants figurant sur les registres scolaires augmente sensiblement, puisqu'il passe à 29 139, ventilés entre 24 319 écoliers dans des établissements laïcs (83,46 %) et 4 820 dans des établissements tenus par des religieux (16,54 %), qui ne parviennent guère à se développer, faute de recevoir des financements publics².

Les chiffres croissent ensuite régulièrement jusqu'à atteindre 64 866 élèves selon les registres de 1936, répartis entre 53 637 inscrits dans l'enseignement public (82,69 %) et 11 229 inscrits dans l'enseignement confessionnel (17,31 %) ; Alice Goheneix⁴ évalue alors à 5 % environ le pourcentage que représentent ces enfants scolarisés dans leur tranche d'âge.

Nous disposons aussi pour 1937 d'évaluations concernant le seul Sénégal, fournies par le chef du service d'enseignement primaire de Saint-Louis, qui affirme que dans le pays, « sur 200 000 enfants d'âge scolaire, 14 000 environ fréquentent l'école, soit moins de 7 % puisqu'y sont comptés les élèves qui continuent leurs études »⁵.

Enfin, Catherine Coquery-Vidrovitch et Henri Moniot donnent pour 1938 le chiffre approximatif de 70 000 élèves en écoles laïques en A.-O.F (pour environ 12 millions d'habitants), contre seulement 10 000 en A.-E.F, où la situation est inversée puisque ce sont les établissements confessionnels qui prennent en charge la majeure partie des enfants⁶.

A.O.F.	Écoles laïques	Écoles confessionnelles	Total scolarisés	Pourcentage laïc - confessionnel	Pourcentage de scolarisation
1906	6 747	3 297	10 044	67,17 % - 32,83 %	
1912			15 369 à 15 555		0,85 %
1922	24 319	4 820	29 139	83,46 % - 16,54 %	
1936	53 637	11 229	64 866	82,69 % - 17,31 %	5 %
1938	70 000				

Tableau 34. Taux de scolarisation en A.-O.F. au début du XX^e siècle.

(Sources : Denise Bouche, *La participation des missions au développement de l'enseignement dans les colonies françaises d'Afrique occidentales de 1817 à 1940*, in « Études d'histoire africaine », Vol. 8, 1976, pp. 195-196, et Denise Bouche, *L'Enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite ?*, Université de Lille III, 1975, p. 583.)

¹ Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 701-702.

² Denise Bouche, *art. cit.*, 1976, p. 196.

³ *Ibid.*

⁴ Alice Goheneix, *Stratification linguistique et ségrégation politique dans l'Empire français : l'exemple de L'AOF (1903-1945)*, in Glottopol, n°20, « Linguistique et colonialisme », 2012.

⁵ Projet d'instructions relatives à l'application de l'A.L. du 14 décembre 1937, par le chef du service d'enseignement primaire de Saint-Louis, Archives Nationales du Sénégal, Sous-série 1G, Enseignement Sénégal, 1G/012.

⁶ Catherine Coquery-Vidrovitch et Henri Moniot, *L'Afrique noire, de 1800 à nos jours*, Paris, PUF, 2005, pp. 190-191.

On peut donc admettre que, dans l'entre-deux guerres, l'enseignement se développe dans l'ensemble des colonies de l'A.-O.F, jusqu'à atteindre un total d'environ 80 000 élèves à la veille du second conflit mondial.

Précisons que ces données sont à prendre avec beaucoup de précautions, notamment celles de l'enseignement laïc. En effet, souvent les moniteurs ne sont pas en mesure de fournir des éléments précis : le nombre des inscrits varie d'un mois à l'autre, et il est en outre sensiblement différent de la fréquentation réelle de l'établissement. Denise Bouche cite ainsi l'exemple de l'école de Cotonou qui annonçait 516 élèves en 1913-1914, mais n'avait dans les faits jamais plus de 319 inscrits, et n'en avait présenté que 139 à l'inspecteur le jour de sa venue¹ ; Harry Gamble décrit quant à lui une inspection effectuée en 1948 dans des écoles de régions reculées du Soudan français, où l'on trouva seulement 263 élèves sur un total de 635 inscrits². L'administration retenant toujours le chiffre le plus avantageux, on peut estimer que le nombre d'élèves affiché pour les écoles laïques est généralement exagéré³.

Notons par ailleurs que la croissance est très inégale selon les zones géographiques, un fossé se dessinant entre les zones maritimes et celles de l'intérieur : l'instruction s'est logiquement développée plus tôt dans les villes côtières d'Afrique occidentale, les premières à avoir été colonisées, et tout particulièrement dans les Quatre Communes de plein exercice du Sénégal. Celles-ci sont dans une situation privilégiée et concentrent à elles seules le quart des effectifs scolaires d'A.-O.F, pour seulement 12 % de sa population en 1938⁴.

L'enseignement qu'y reçoivent les élèves est d'autre part plus avancé que celui des écoles rurales, dont les programmes sont en grande partie consacrés à des apprentissages agricoles et artisanaux. Quant aux écoles de filles, beaucoup d'entre elles sont tenues par des religieuses⁵, qui les forment essentiellement aux tâches ménagères. On peut supposer que dans ces deux derniers cas l'acquisition du français est réduite à la portion congrue.

Pour la période située entre la Seconde Guerre mondiale et la proclamation de l'indépendance, il est difficile d'obtenir des chiffres fiables, basés sur des sources confirmées. La Banque mondiale⁶, par exemple, déclare en 1984 que le taux de scolarité atteint au Sénégal en 1960 était de 36 %, un pourcentage qui paraît amplement surestimé, même si les autorités françaises avaient alors opté pour une politique d'assimilation. L'UNESCO donne quant à elle en 2017⁷ un taux d'alphabétisation de 27,7% pour les Sénégalais de 65 ans et plus, donc nés

¹ Denise Bouche, *op. cit.*, pp. 566-567.

² Lettre de l'inspecteur d'académie du Soudan et de la Haute-Volta à Jean Capelle, directeur général de l'instruction publique, 24 avril 1948, CADN, Fonds Dakar, 339, citée par Harry Gamble, « La crise de l'enseignement en Afrique occidentale française (1944-1950) », in *Histoire de l'Éducation*, n° 128, « L'enseignement dans l'empire colonial français (XIX^e-XX^e siècles) », 2010, p. 138.

³ Celui des écoles religieuses est à l'inverse minoré jusqu'en 1922 car ces établissements sont à l'époque clandestins, suite à l'interdiction des congrégations dans les écoles. Cf Denise Bouche, *op. cit.*, 1975, pp. 701-702.

⁴ Catherine Coquery-Vidrovitch et Henri Moniot, *op. cit.*, 2005, pp. 190-191.

⁵ Les congrégations de sœurs scolarisent 36 % des effectifs féminins en 1935. Cf. Denise Bouche, « La participation des missions au développement de l'enseignement dans les colonies françaises d'Afrique occidentales de 1817 à 1940 », dans *Études d'histoire africaine*, Vol.8, p.173-197, Congo, 1976, p.183.

⁶ Cité par Abdou Sylla, *L'école, quelle réforme ?*, in Momar-Coumba Diop (éd.), Sénégal. Trajectoires d'un État, Codesria, Dakar, 1992, p. 381.

⁷ Cf site de l'UNESCO : <http://uis.unesco.org/fr/country/sn>, consulté le 10 septembre 2020.

avant 1953 et scolarisés pour la plupart avant 1960, ventilés entre 46,2 % pour les hommes et seulement 7,3 % pour les femmes. Ces chiffres sont inférieurs à ceux de la Banque Mondiale, mais semblent toujours bien optimistes.

Les chercheurs, pour leur part, proposent en règle générale des taux sensiblement moins élevés que ceux des institutions, comme l'indique Omar Ka :

« Ironiquement, la politique assimilationniste coloniale était aussi une politique élitiste, puisque l'enseignement en français était de facto réservé à une élite urbaine. La conséquence majeure c'est qu'au moment de l'indépendance du Sénégal, en 1960, le taux de scolarisation ne dépassait pas 25%, d'après A. Sylla¹. Dumont² le place beaucoup plus bas, à 10%. »

Certains estiment même que, globalement, le niveau de scolarisation des populations autochtones dans l'ensemble des colonies est partout très faible au moment où elles accèdent à l'indépendance : Antoine Léon en donne un taux moyen d'à peine 15 % dans les années 1950³, et Pascale Barthélémy écrit que nulle part il ne dépasse les 25 %⁴. En Algérie il est estimé à 15 %⁵, et en A.-O.F. aux alentours de 10 %⁶.

Finalement, quel que soit le développement de l'instruction dans les différentes parties de l'Afrique francophone subsaharienne durant les six premières décennies du XX^e siècle, force est de constater qu'elle ne concerne toujours qu'une petite minorité de la population, alors qu'elle s'est généralisée en France hexagonale où elle est obligatoire. Dans ces conditions, le pourcentage d'Africains maîtrisant le français ne pouvait être que très réduit, le nombre d'enfants y ayant accès se limitant à quelques pour cents par tranche d'âge, et la langue coloniale ne pouvait guère se propager dans l'ensemble des couches de la société sénégalaise.

4.2.2.2. Après l'indépendance

Le Sénégal, comme la grande majorité des pays d'Afrique francophone subsaharienne⁷, proclame son indépendance en 1960. Cette nouvelle configuration va bien entendu entraîner de nombreux bouleversements, y compris sur les plans linguistique et scolaire. Mais les changements ne sont pas immédiats, la Constitution de 1963 établissant que « la langue officielle de la République du Sénégal est le français »⁸ et les langues autochtones ne bénéficiant pas, dans un premier temps, d'un meilleur statut que celui qui était le leur durant la colonisation. De longues années de tâtonnements, la mobilisation des linguistes et des

¹ Abdou Sylla, auteur de *L'école future pour qui ?*, ENDA, Dakar, 1987, et de *Des États Généraux aux classes pilotes : comment faciliter l'introduction des langues africaines dans l'éducation au Sénégal*, UNESCO-BREDA, Dakar, 1987.

² Pierre Dumont, *Le français et les langues africaines au Sénégal*, Karthala – A.C.C.T., Paris, 1983.

³ Antoine Léon, *op. cit.*, 1991, p. 10.

⁴ Pascale Barthélémy, « L'enseignement dans l'empire colonial français : une vieille histoire ? », in *Histoire de l'éducation*, n° 128, ENS Éditions, 2010, p. 14.

⁵ *Ibid.*

⁶ Pascale Barthélémy, *ibid.* ; Pierre Dumont, *Le français et les langues africaines au Sénégal*, Karthala – A.C.C.T., Paris, 1983, cité par Omar Ka, « Une nouvelle place pour le français au Sénégal ? », in *The French Review*, Vol. 67, n° 2, USA, 1993, p. 278.

⁷ Seule la Guinée a pris son indépendance dès 1958.

⁸ *Textes constitutionnels du Sénégal de 1959 à 2007*, réunis et présentés par Ismaïla Madior Fall, CREDILA XXIII, Université Cheikh Anta Diop, faculté des Sciences Juridiques et Politiques, p. 58.

intellectuels nationalistes (à leur tête Cheikh Anta Diop, Ousmane Sembène, Arame Fall, Pathé Diagne, etc.) et plusieurs gouvernements, seront nécessaires à l'élaboration d'une politique lisible sur ces sujets. Cette permanence de la primauté du français ne semble pas avoir beaucoup affecté la transmission des langues sénégalaises, et nous allons maintenant tenter d'en comprendre les raisons.

4.2.2.2.1. La lente évolution des politiques linguistiques

L'indépendance aurait pu être l'occasion d'une profonde transformation du système éducatif mis en place durant l'époque coloniale, et en particulier d'une ouverture aux langues sénégalaises, mais il n'en a rien été. A ceux qui s'étonneraient de cette forte valorisation du français, dans un pays désormais souverain, Pierre Diarra, né en 1951 au Mali voisin, indique que les tout nouveaux États africains avaient assurément d'autres urgences à traiter :

« Les pouvoirs politiques n'avaient pas encore pris conscience que les méthodes scolaires coloniales n'étaient pas les seules. La priorité était de former des ingénieurs, des pharmaciens, etc., et on n'avait pas encore réfléchi aux façons de procéder en se détachant de la France. On voulait quand même adapter les programmes aux réalités maliennes et on a donc produit des manuels qui s'appuyaient sur notre mode de vie, pour que ces textes ne parlent pas seulement de ce qui se passait en Europe. Mais on n'était pas du tout dans la logique de faire une place aux langues du pays. »¹

Le premier président de la jeune république sénégalaise, Léopold Sédar Senghor (1906-1980), se montre très ambivalent sur la question linguistique. En 1937, il faisait scandale lors d'une conférence donnée au Sénégal :

« On s'attendait à m'entendre exalter la culture gréco-latine, du moins la culture française. Devant le Gouverneur général ébahi, je fis une charge vigoureuse contre l'assimilation et l'exaltai la Négritude, préconisant le "retour aux sources" : aux langues négro-africaines. »²

En 1956, lors du huitième congrès de son parti, le Bloc Démocratique Sénégalais, il se déclarait encore favorable à l'enseignement des langues africaines, pour « mille raisons », qu'il énonçait ainsi :

« Notre première raison est que la condition sine qua non de toute renaissance négro-africaine est le retour à nos sources, à nos vertus traditionnelles, et que la langue vernaculaire conserve celle-ci plus que tout autre phénomène de civilisation. La seconde raison est que l'enseignement de langues négro-africaines est d'autant plus nécessaire que notre langue officielle est le français : que, langue romaine, analytique et logique autant que peut l'être une langue, elle exige, par cela même, une complémentarité majeure, que donnent précisément nos langues nationales. »³

¹ Pierre Diarra, né en 1951 (MAL), responsable de formation et enseignant d'université à Paris.

² Léopold Sédar Senghor, « Le français, langue de culture », in *Esprit*, n° 11, *Le français, langue vivante*, 1962, p. 837.

³ Cité par Amadou Fall, « L'école et la nation au Sénégal de 1960 à nos jours - L'histoire d'un malentendu », in Benoît Falaize, Charles Heimberg et Olivier Loubes, *L'école et la nation*, ENS Éditions, Lyon, 2013, p. 455-466.

Pourtant, à l'indépendance, c'est bien le français, une langue qui demeure étrangère car la majeure partie de la population ne la comprend pas, qui est finalement maintenu comme langue exclusive de la vie publique du pays¹. Dans un article consacré à la politique linguistique du Sénégal à partir des années 1960², El Hadji Abdou Aziz Faty relate les années d'affrontement entre le chef de l'État et ses opposants sur ce point précis. Les défenseurs des langues autochtones veulent en effet qu'elles soient réhabilitées et enseignées dans les écoles, car ils considèrent « le français comme étant un cheval de Troie de l'impérialisme de l'ancien colonisateur »³. Mais le président préconise un bilinguisme où la place de choix est réservée à la langue française, qualifiée de « langue de raisonnement » et louée pour sa concision et sa clarté, des qualités qui, selon lui, en font une langue de civilisation et d'enseignement. Les langues locales, en revanche, seraient « des langues d'intuition », non outillées pour accéder à une production intellectuelle qui les rendrait dignes d'être étudiées. Son approche est ainsi résumée par Faty :

« Senghor convoquait, à tort ou à raison, les idées de la politique assimilationniste chère à l'ancien colonisateur ardemment combattu, et qui consistaient à voir les langues africaines comme des « patois », des parlers, des dialectes enkystés dans le royaume de l'oralité, donc irrationnels et incapables de se mêler au *logos* ; des langues dont les Africains devaient se débarrasser au profit d'une langue écrite moderne porteuse de civilisation, de culture et des valeurs de la modernité : la langue française. »⁴

Et de fait, le président poète choisit d'écrire en français, justifiant ainsi cette décision :

« Mais on me posera la question : "Pourquoi, dès lors, écrivez-vous en français ?" Parce que nous sommes des métis culturels, parce que, si nous sentons en nègres, nous nous exprimons en français, parce que le français est une langue à vocation universelle, que notre message s'adresse aussi aux Français de France et aux autres hommes, parce que le français est une langue "de gentillesse et d'honnêteté"⁵. (...) Car je sais ses ressources pour l'avoir goûté, mâché, enseigné et qu'il est la langue des dieux. (...) Chez nous, les mots sont naturellement nimbés d'un halo de sève et de sang ; les mots du français rayonnent de mille feux, comme des diamants. Des fusées qui éclairent notre nuit. »⁶

On retrouve là une vision et des termes proches de ceux des révolutionnaires de la période de la Terreur et des commentateurs du XIX^e siècle. L'écrivain kenyan Ngugi wa Thiong'o qui, à l'inverse, a choisi depuis la fin des années 1970 d'écrire dans sa langue maternelle, le kikuyu, autant qu'en anglais, se montre très critique du positionnement de Senghor, mettant en exergue son allégeance à la France :

« Bien que la langue coloniale lui ait été imposée, Léopold Sédar Senghor a très clairement dit que si on le laissait libre de recommencer, il opterait de nouveau pour le

¹ Omar Ka, « Une nouvelle place pour le français au Sénégal ? », in *The French Review*, Vol. 67, n° 2, USA, 1993, p. 278.

² El Hadji Abdou Aziz Faty, « Politiques linguistiques au Sénégal au lendemain de l'Indépendance. Entre idéologie et réalisme politique », in *Mots. Les langages du politique*, n°106, 2014, pp. 13-26.

³ El Hadji Abdou Aziz Faty, *art. cit.*, p. 19.

⁴ *Ibid.*, p. 21.

⁵ Jean Ghéhenno, *La France et les Noirs*, Gallimard (note de L.-S. Senghor).

⁶ Léopold Sédar Senghor, « Comme les lamantins vont boire à la source », postface d'*Éthiopiennes* (1956), in *Poèmes*, Seuil, Paris, 1973, pp. 164-165.

français. Il se fait presque lyrique dans sa soumission à sa langue d'adoption. (...) En récompense de ses loyaux services, Senghor s'est vu gratifier d'une place d'honneur à l'Académie française, chargé de sauvegarder la pureté de la langue française. »¹

Quoi qu'il en soit, le français, dans la continuité de la période coloniale, reste ainsi, dans le pays devenu indépendant, la langue unique de l'État, celle de l'administration, de l'armée et de l'école, où elle est, sans partage, « objet et médium d'enseignement de l'école primaire à l'enseignement supérieur, et même dans l'éducation préscolaire »².

Les événements de Mai 68 au Sénégal voient cependant « la remise en cause du legs colonial et la montée de l'aspiration nationaliste et africaniste »³. La situation commence à évoluer durant la seconde partie de l'ère Senghor, quand la loi d'Orientation de l'Éducation Nationale du 17 mai 1971 entérine l'idée d'une intégration des langues vernaculaires dans le cursus scolaire. L'article 6, après avoir détaillé « le contenu général de l'éducation nationale », stipule que

« Les langues nationales, les langues anciennes, les langues de grande communication et les techniques modernes d'éducation en sont les instruments. »⁴

Puis vient en 1972 le décret 72-861, qui se fait plus précis en son annexe II :

« Toute langue véhiculant une civilisation donnée, nous pensons qu'aussi longtemps que nous, Sénégalais, continuerons à apprendre à nos enfants une langue étrangère quelle qu'elle soit sans leur enseigner au préalable leurs langues maternelles, notre peuple sera aliéné. Il est d'une nécessité urgente pour le peuple sénégalais de commencer à enseigner ses langues nationales. »⁵

Mais la réalité des faits montre que cette déclaration d'intention peine à se concrétiser sur le terrain. Les langues sénégalaises sont en règle générale utilisées comme des auxiliaires permettant aux enfants d'apprendre plus facilement le français, et non comme des objets d'étude ou des media d'enseignement.

Parallèlement à la loi d'Orientation de 1971, le gouvernement prend un premier décret qui décide de la fixation de l'orthographe de six langues promues au rang de « langues nationales » : le wolof, le sereer, le peul, le djoola, le mandinka et le soninke⁶. L'objectif de cette codification est de leur donner accès à l'école, en faisant en sorte qu'elles puissent disposer de suffisamment d'outils pédagogiques leur permettant de devenir des langues d'enseignement.

¹ Ngugi wa Thiong'o, *Décoloniser l'esprit [Decolonising the mind]*, 1986], Paris, La Fabrique, 2011, p. 43.

² Omar Ka, *art. cit.*, 1993, p. 278.

³ Amadou Fall, « L'école et la nation au Sénégal de 1960 à nos jours - L'histoire d'un malentendu », in Benoît Falaize, Charles Heimberg et Olivier Loubes, *L'école et la nation*, ENS Éditions, Lyon, 2013, p. 455-466.

⁴ Texte complet en Annexe 17.

⁵ *Journal officiel de la République du Sénégal*, 1^{er} février 1973, p. 251.

⁶ Décret n° 71-566 du 21 mai 1971 relatif à la transcription des langues nationales, complété par le décret n° 72-702 du 16 juin 1972. Cité par El Hadji Abdou Aziz Faty, *art. cit.*, p. 20.

En orthographe actuelle : wolof, sereer, pulaar, joola, malinké et soninké

Le sujet est en réalité autant politique que linguistique, et le président tient à conserver la main. Pour contrer ses opposants, il va jusqu'à leur reprocher leur mode d'écriture du wolof¹ et fait même voter une loi en 1977, qui prévoit en son article 2 des sanctions sévères à l'encontre de ceux qui se risqueraient à ne pas suivre les instructions orthographiques :

« Nonobstant les sanctions administratives qui seront fixées par décret, seront punis d'un emprisonnement d'un à trois mois et d'une amende de 20 000 à 1 million de francs ou l'une de ces deux peines seulement ceux qui auront contrevenu aux dispositions de l'article premier de la présente loi ou qui auront par un moyen de diffusion publique, sciemment violé les règles régissant la transcription des langues nationales, telles qu'elles sont fixées par les dispositions législatives ou réglementaires »².

Puis en 1978, soit 18 ans après la prise de fonction de Senghor et deux ans avant son départ, plusieurs articles de la Constitution sont modifiés, dont l'article 1. Celui-ci prévoit désormais un véritable statut pour six langues nationales, celles déjà présentes dans le décret de 1971, citées par ordre alphabétique, par souci de neutralité :

« La langue officielle de la République du Sénégal est le français. Les langues nationales sont le diola, le malinké, le poular, le sérère, le soninké et le wolof. »³

Ces quelques langues autochtones bénéficient dès lors d'une certaine reconnaissance, mais le statut de « langue nationale » qui leur est attribué reste flou, et rien dans le texte ne dit ce qu'il recouvre.

La place accordée aux langues sénégalaises s'affermirait ensuite au fil des décennies, tout au moins officiellement. En 1991, par exemple, une nouvelle loi d'orientation de l'éducation nationale est adoptée, qui enjoint en son article 6 de développer

« l'enseignement des langues nationales, instruments privilégiés pour donner aux enseignés un contact vivant avec leur culture, les enraciner dans leur histoire, former un Sénégalais conscient de son appartenance et de son identité »⁴.

Ce projet de faire entrer les langues africaines au sein des écoles permettrait en effet de les développer en les ancrant dans toutes les activités de la vie contemporaine dès lors qu'elles seraient écrites et que leur vocabulaire serait adapté. Mais cette volonté affichée peine à se transformer en plan d'action de large envergure.

Puis en janvier 2001, deux décennies après le départ du président devenu académicien, l'article 1 de la Constitution est de nouveau modifié, de telle sorte que la liste des six premières langues prises en compte est désormais suivie de la mention « et toute autre langue nationale qui sera codifiée ». Le nombre de ces langues estampillées « nationales » ne cesse dès lors

¹ Pr. Ibrahima Thioub (échanges personnels) : « Le débat se cristallisa autour de la gémation. Ousmane Sembène, en accord avec les linguistes et les meilleurs locuteurs de la langue wolof, écrivait *ceddo* avec deux « d », là où Senghor, à tort, prétendait que le mot devait s'écrire avec un seul « d ». De même le journal d'opposition du Rassemblement national démocratique *Siggi* ("relever la tête en signe de fierté et faire face pour retrouver sa dignité"), de Cheikh Anta Diop, fut interdit pour le double « g ». Le titre devint *Taxaw* ("rester debout") ».

² Loi n° 77-55 du 28 mars 1977, promulguée le 10 avril 1977.

³ *Textes constitutionnels du Sénégal de 1959 à 2007*, réunis et présentés par Ismaïla Madior Fall, CREDILA XXIII, Université Cheikh Anta Diop, faculté des Sciences Juridiques et Politiques, p. 99.

⁴ Cité par Amadou Fall, *art. cit.*, 2013, p. 455-466.

de croître, et elles sont aujourd'hui 25 à bénéficier de cette appellation¹, dont 22 sont déjà codifiées et peuvent par conséquent prétendre à un accès à l'enseignement.

La proclamation de l'indépendance se traduit donc en réalité par une certaine continuité pendant plusieurs décennies, avec une langue française toujours très dominante, tout au moins sur le plan officiel. Pourtant, cette position qui perdure ne semble pas avoir affecté la place des langues sénégalaises dans la vie quotidienne des familles. L'une des raisons principales de cette stagnation de la langue coloniale est que le pourcentage d'enfants scolarisés peine à s'élever.

4.2.2.2.2. Un taux de scolarisation en croissance lente

Le français demeurant la langue de l'école, on aurait pu s'attendre à ce que les langues nationales se retrouvent en fâcheuse position dès lors que les autorités décideraient de lancer des programmes d'alphabétisation massifs. Mais force est de constater que, aucune décision allant dans le sens d'une instruction obligatoire n'étant prise, le nombre d'enfants scolarisés demeure longtemps faible, une situation qui joue en faveur des langues locales.

Ici encore il est impossible de présenter des chiffres précis sur le niveau d'alphabétisation dans les années qui suivent l'indépendance, tant les données disponibles sont variables. En 1964-1965, Louis Verrière écrit qu'ils ne sont que 11 % des Sénégalais et 1 % des Sénégalaises à déclarer savoir lire et écrire le français². Puis en 1970, les sources officielles évaluent à environ 43 % le taux de scolarisation³, un chiffre qui paraît peu fiable tant un bond d'une telle ampleur est improbable en si peu de temps. Le même taux est donné en 1980, mais il est remis en question par d'autres sources qui considèrent que le pourcentage d'enfants scolarisés se situerait plutôt aux alentours de 28 %⁴.

Quoi qu'il en soit, et quelle que soit la manière dont les chiffres ont pu être manipulés par les uns et les autres, on peut affirmer sans grand risque que la progression de l'alphabétisation est très lente au lendemain de l'indépendance. D'une part le pays doit se construire et ses ressources financières sont limitées ; d'autre part l'école n'est pas plus obligatoire qu'elle ne l'était durant la période coloniale ; enfin, la démographie progresse plus vite que la fréquentation des écoles, ce qui fait dire à Omar Ka que « si l'on tient compte de ce dernier facteur, on constate en fait une baisse du taux de scolarisation, en termes réels »⁵.

¹ Ces 25 langues sont le wolof, le pulaar, le sereer, le joola, le mandinka, le soninke, le noon, le balant, l'oniyan, le mankaañ, le ndut, le mënik, le maniaku, le paloor, le woomey, le bayot, le kanaid, le saaf-saafi, le laalaa, le ialunga, le guñuun, le hasanya, le turka, le susu et le papel. Cf Mbacké Diagne, « Gouvernance linguistique au Sénégal un frein à l'émergence socioéconomique », in *Sciences et techniques du langage*, n°12, UCAD, Dakar, 2017, p. 98.

² Louis Verrière, *La Population du Sénégal: aspects quantitatifs*, Faculté de Droit et Sciences Économiques, Thèse, Université de Dakar, Dakar, 1965. Cité par Omar Ka, *art. cit.*, p. 278.

³ Omar Ka, *art. cit.*, 1993, p. 278-279.

⁴ Abdou Sylla, *L'école future pour qui ?*, ENDA, Dakar, 1987. Cité par Omar Ka, *art. cit.*, 1993, p. 279.

⁵ Omar Ka, *art. cit.*, 1993, p. 279.

Il faut en fait attendre la Loi 2004-37 du 15 décembre 2004¹ pour que la situation change réellement. L'article 3 bis de la loi dit en effet que :

« La scolarité est obligatoire pour tous les enfants des deux sexes âgés de 6 ans à 16 ans.

L'État a l'obligation de maintenir, au sein du système scolaire, les enfants âgés de 6 à 16 ans.

La scolarité obligatoire est assurée gratuitement au sein des établissements publics d'enseignement.

Il est fait obligation aux parents, dont les enfants atteignent l'âge de 6 ans, de les inscrire dans une école publique ou privée. Les parents sont tenus de s'assurer de l'assiduité de leurs enfants jusqu'à l'âge de 16 ans.

Tout enfant âgé de moins de 16 ans et n'ayant pu être maintenu dans l'enseignement général, est orienté vers une structure de formation professionnelle » ».

Cette obligation aura certainement permis d'augmenter de manière significative les effectifs scolarisés, si l'on en croit les chiffres fournis par l'UNESCO² en 2017 concernant les jeunes de 15 à 24 ans : 69,5 % d'entre eux seraient en effet alphabétisés, soit les deux tiers de la classe d'âge née entre 1993 et 2002.

Déterminer plus précisément l'impact de la loi de décembre 2004 sur le taux de scolarisation est délicat, d'autant plus que le système éducatif sénégalais est multiforme. Le sociologue Harouna Sy, rencontré pendant l'un de mes séjours de recherche au Sénégal, reste sceptique, estimant même qu'il est impossible de donner des chiffres fiables sur ce sujet :

« Tout d'abord, les chiffres sont toujours manipulés par les hommes politiques. Ensuite, les différents types d'établissements ne prodiguent pas le même niveau d'éducation : si l'on considère les écoles coraniques, dans certaines d'entre elles on apprend seulement à mémoriser le Coran, dans d'autres on enseigne également l'écriture arabe, et dans les écoles franco-arabes, on aborde un programme français sans doute relativement sommaire et un apprentissage de l'arabe qui inclut l'étude du Coran, etc. »³

Dans ces conditions de difficile déploiement de la scolarisation, la maîtrise de la langue française progresse lentement après l'indépendance : les classes sont trop chargées, la formation des maîtres est insuffisante, le matériel pédagogique manque, et surtout la langue d'enseignement pose problème, car « en Afrique subsaharienne, l'enseignement est donné en français, langue que les élèves ignorent, par des maîtres qui souvent, "ne la maîtrisent pas très bien" ».

les élèves recevant « non pas un réel enseignement *du* français, mais un enseignement *en* français, langue qu'ils ne maîtrisent nullement »⁴.

Cet échec de l'imposition de la langue coloniale dans l'éducation se traduit logiquement par sa faible propagation dans la vie quotidienne : un inventaire édité en 1980 par Philip Baker

¹ Cf Journal Officiel du 22 janvier 2005 : <http://www.jo.gouv.sn/spip.php?article2689>

² Cf site de l'UNESCO : <http://uis.unesco.org/fr/country/sn>, consulté le 10 septembre 2020.

³ Entretien personnel.

⁴ Robert Chaudenson, *Vers une révolution francophone?* Éditions L'Harmattan, Paris, 1989, p. 150.

pour l'UNESCO¹ évalue en effet le pourcentage de locuteurs de français au Sénégal à 15 % en 1971. Puis, en 1990, trente ans après l'indépendance, un *Rapport du Haut Conseil de la francophonie*² chiffre cette fois le pourcentage des « francophones réels » toutes générations confondues à 10 %, et celui des « francophones occasionnels » à 14 %, ce qui montre une certaine érosion. Enfin, en 2018, l'Observatoire de l'Organisation internationale de la Francophonie³ estime à environ 4 215 000 le nombre de personnes maîtrisant le français sur une population totale avoisinant les 16 294 000, soit un pourcentage de 26 %. On observe donc qu'en ce début de XX^e siècle, malgré une longue période de colonisation et une imposition qui perdure à l'école, et bien qu'étant l'unique langue officielle, le français n'est toujours pas, loin s'en faut, compris de l'ensemble des Sénégalais. Il n'a en aucun cas supplanté les langues autochtones, que la très grande majorité des parents continuent de transmettre à leurs enfants.

4.2.2.2.3. Scolarisation et infériorisation

Nous avons établi que, pendant les décennies qui ont suivi l'indépendance, la majorité des petits Sénégalais n'avait pas accès à l'école et n'était que peu en contact avec la langue française. Mais qu'en était-il de ceux qui étaient scolarisés et étaient contraints de s'exprimer uniquement dans la langue coloniale, au détriment des langues nationales, qui n'avaient alors que peu, ou pas, droit de cité ?

Signalons tout d'abord que, le pays étant désormais indépendant et les gouvernements successifs se déclarant favorables aux langues nationales, il eût été pertinent de mettre un terme immédiat aux sanctions à l'encontre des enfants parlant leurs langues familiales dans l'enceinte des établissements scolaires, d'autant plus qu'un décret de décembre 1979 établit sans équivoque que « les châtiments corporels sont interdits » et que

« les seules punitions admises dans les écoles élémentaires sont :

- La réprimande ;
- La retenue après la classe sous la surveillance du maître chargé de la classe ou du maître de service ;
- (...) »⁴.

Mais nous avons vu, à travers de multiples témoignages, que les élèves ont en réalité continué à être sanctionnés pour s'être exprimés dans leurs langues bien après l'indépendance, que les châtiments physiques ont également perduré très au-delà du décret de 1979, et que le « symbole » était même encore en usage dans certains établissements lors de mon enquête sur le terrain en 2017.

¹ Philip Baker (ed.), *Inventaire provisoire des langues principales et de l'utilisation des langues dans les États indépendants de l'Afrique au sud du Sahara*, UNESCO-IAI, Paris, 1980, p. 64.

² Omar Ka, « Une nouvelle place pour le français au Sénégal ? », in *The French Review*, Vol. 67, n° 2, USA, 1993, p. 283.

³ Observatoire de l'Organisation internationale de la Francophonie, Estimation du nombre de francophones, Statistiques par pays : <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2018/09/Francophones-Statistiques-par-pays.pdf>

⁴ Décret 79-1165 du 20 décembre 1979, article 14. Cité par Amadou Fall, *art. cit.*, 2004, p. 126.

Ces punitions corporelles et ces humiliations publiques étaient souvent très rudes, et l'on peut se demander si elles ont eu un impact ultérieurement, quand les enfants sont devenus eux-mêmes parents. Les élèves victimes de ces pratiques auraient en effet pu se retourner contre leurs propres langues, comme l'ont fait de nombreux locuteurs de langues régionales dans l'Hexagone.

De fait, quelques témoins évoquent bien les conséquences négatives des méthodes coercitives en usage, tel Yakhya Sangare qui juge par exemple que « le fait d'avoir forcé les enfants à parler français a certainement été un des éléments qui ont poussé les gens à ne plus transmettre leur langue »¹, mais ils demeurent l'exception. L'historien Ibrahima Thioub estime à l'inverse que, malgré les châtiments et les moqueries infligés, « personne n'a pour autant abandonné sa langue nationale »². Mais alors, comment expliquer que, bien qu'ayant expérimenté le même interdit linguistique, les petits Sénégalais et les petits Bretons ont réagi différemment lorsque, plus tard, ils ont dû décider de transmettre, ou non, leur langue à leurs enfants ?

Pour ce qui est des violences physiques, tout d'abord, nous avons vu précédemment qu'au Sénégal elles faisaient partie des méthodes acceptables dans le cadre de l'éducation traditionnelle, et que ceux qui les enduraient ne liaient généralement pas la souffrance subie à une quelconque nécessité d'abandonner leur langue.

Ensuite, en ce qui concerne la violence symbolique, le recours au « symbole » était souvent considéré comme un simple outil pédagogique, et la majorité des témoins qui se sont exprimés à ce sujet y étaient favorables car ils le voyaient comme un moyen efficace pour bien apprendre le français. Les humiliations éprouvées ne semblent pas avoir laissé de marques aussi durables que dans les régions de l'Hexagone : les témoins sénégalais ont certes largement évoqué ces épisodes où ils se retrouvaient, os autour du cou, sous les huées et les quolibets de leurs camarades, mais il s'agissait toujours de réactions à des faits précis et ponctuels. Jamais ils ne font état d'un sentiment de honte vis-à-vis de leurs langues, tel que celui largement exprimé en Bretagne, comme si l'école était un monde à part et qu'une fois sorti on retrouvait une vie « normale », c'est-à-dire une vie en langue locale.

Tout ce qui précède doit cependant être énoncé avec d'infinies précautions, car ces commentaires ne reflètent que les éléments rassemblés durant mon enquête, qui concerne principalement le Sénégal, et les perceptions peuvent être divergentes ailleurs en Afrique subsaharienne. D'autre part, comme je l'ai déjà signalé, la majorité des personnes interrogées ont plutôt réussi professionnellement, et les réponses auraient éventuellement pu être différentes si mon panel avait comporté plus d'informateurs demeurés au bas de l'échelle sociale. Je citerai donc aussi quelques témoignages qui ne rentrent pas dans le schéma décrit ci-avant, en précisant qu'ils sont très minoritaires parmi les avis exprimés dans les témoignages collectés.

Commençons par le charpentier Henri Sarr, de Palmarin, qui déclare, comme les Bretons, que « le français est mieux que le sereer car tu ne peux pas aller loin avec le sereer, tu ne peux le

¹ Yakhya Sangare, né en 1949 (SEN), receveur des postes en retraite.

² Ibrahima Thioub, né en 1955 (SEN), enseignant-chercheur en histoire, recteur d'université, en retraite.

parler que dans ton village ». Notons cependant que, malgré cette vision négative, ce témoin sénégalais n'en a pas pour autant rejeté sa langue et il continue de la parler avec ses enfants, à la différence de nombre d'informateurs de la péninsule armoricaine.

Parmi les intellectuels, ensuite, Ibrahima Sarr, enseignant-chercheur en sociolinguistique, fustige quant à lui l'attitude actuelle de certains de ses compatriotes, dont la description rappelle, là encore, celle de certains Bretons :

« La France a réussi sa colonisation, elle a endoctriné les gens, elle les a convaincus que le français était supérieur. Les Sénégalais sont tellement colonisés qu'ils ont honte de parler avec un accent africain. Ils sont tellement colonisés qu'ils ont intériorisé le sentiment d'infériorité de leur langue et de leur culture. Parler français c'est être branché. Il y a un manque de bon sens, d'intelligence. »¹

Le chercheur raconte ensuite une anecdote à propos d'une étudiante venue s'inscrire en langues et cultures africaines, et reçue par un autre jeune homme qui lui déclare que « c'est une section inutile ». Et il poursuit :

« Même certains profs disent à propos de la section culture qu'il s'agit de filmer des danses et que ça ne sert à rien. Les professions liées à l'étude des langues locales ne sont pas valorisées. Les politiques nous disent "votre langue ne sert à rien", et c'est la conclusion à laquelle arrivent les parents. Certains disent qu'on n'envoie pas les enfants à l'université pour étudier le wolof. Tout ce qui est blanc est supérieur. Le Blanc est une sorte de surhomme qui peut tout. »²

Certaines personnes, notamment celles qui aspirent à s'élever dans l'échelle sociale, ont donc intégré l'idée que leurs langues et leurs cultures sont inférieures et inutiles. Il est cependant impossible de déterminer l'ampleur de ce courant au sein de la société sénégalaise, en l'absence d'études approfondies prenant en compte des panels d'informateurs plus conséquents.

Quoi qu'il en soit, et malgré ces quelques similarités avec l'approche bretonne, une différence majeure demeure : au Sénégal, même si le français est valorisé parce qu'il permet d'accéder à un meilleur niveau professionnel, son apprentissage ne se fait pas au détriment des langues nationales, qui restent prépondérantes dans la vie quotidienne, et que la très grande majorité des parents continuent de transmettre à leurs enfants. En France, en revanche, la volonté d'unicité si fortement exprimée depuis la Révolution fait que, jusqu'à une période assez récente, seule la langue française bénéficiait d'un regard favorable, et la langue bretonne était si infériorisée par ses propres locuteurs traditionnels qu'ils ont cessé de la transmettre.

4.2.2.2.4. L'affirmation de la valeur des langues sénégalaises

L'indépendance, bien que n'ayant pas ménagé de place effective aux langues autochtones dans la vie publique en général, et à l'école en particulier, a eu un effet important sur un autre plan : elle a permis à beaucoup de Sénégalais de retrouver une certaine fierté de leurs cultures et de leurs langues.

¹ Ibrahima Sarr, né en 1981 (SEN), enseignant-chercheur en sociolinguistique.

² *Ibid.*

Si certains, comme nous venons de le voir, considèrent toujours que le français est la langue de la réussite, ils sont plus nombreux à remettre en cause la position dominante de la langue coloniale, et les punitions infligées à ceux qui ne la parlaient pas : :

« Ça donnait à penser que le français c'était mieux »¹,

« Je ne peux pas dire que j'ai été marqué par le symbole car je ne l'ai pas eu. Mais ça m'a fait penser que ma langue était inférieure car on accordait plus de crédit à quelqu'un qui parlait français. »²

« Je ne crois pas que le symbole soit une bonne méthode. Parce que ça hiérarchise les langues. Ça dit qu'une langue est supérieure aux autres langues, et ça crée un complexe. »³

« Oui, le symbole établissait une hiérarchie entre les langues. On nous a fait croire que telle langue est supérieure et permet la réussite sociale. »⁴

Mais progressivement, une prise de conscience a émergé, et la vision de plusieurs des intellectuels que j'ai interrogés a évolué avec l'arrivée de l'indépendance :

« Quand on était enfants, on pensait que le symbole était pour notre bien. Et en effet, ça nous a aidés et on parlait bien français. En ce temps-là, on était en période coloniale. Le colon voulait qu'on parle et qu'on pense comme lui. Mais notre raisonnement d'adulte est différent : on a senti qu'on avait voulu nous écarter de notre langue. »⁵

Deux autres enseignants-chercheurs, Amadou Fall et Mbacké Diagne, indiquent même que les pratiques qu'ils ont subies à l'école ont pu produire un effet contraire à celui escompté :

« Ce que j'ai connu à l'école a renforcé mon amour du wolof. Et c'est pourquoi je suis devenu linguiste. »⁶

« Peut-être qu'inconsciemment ça a fait de moi un militant des langues nationales. »⁷

La hiérarchisation linguistique, et l'infériorisation des langues et cultures nationales qui en découle, sont donc aujourd'hui rejetées :

« Le symbole est un système injuste qui fait de nous des colonisés, parce que les Français sont présents à tout moment dans nos vies par leur langue. On ne voit pas en France de Français qui parlent wolof, alors pourquoi devrions-nous ici parler français ? »⁸

« Nous, nous avons fait l'effort d'apprendre votre langue, de lire vos livres. Mais par contre on nous humiliait quand on parlait notre propre langue. Alors, oui, je suis en colère contre ce qu'on nous a infligé car on obligeait des individus à s'assimiler par la langue française. Il y a eu aussi la méthode du CLAD, le Centre de Linguistique Appliquée de Dakar, qui a été adoptée dans tout le Sénégal après l'Indépendance⁹. Partout, dans toutes les écoles, le principe était d'allumer la radio pour entendre parler français, afin

¹ Marie-Hélène Cissé, née en 1950 (SEN), femme au foyer.

² Moussa Sow, né en 1969 (SEN), instituteur et animateur radio.

³ Ibrahima Thioub, né en 1955 (SEN), enseignant-chercheur en histoire, recteur d'université, en retraite.

⁴ Bill Jepherson Malou, né en 1993 (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

⁵ Mamadou Wone, né en 1946 (SEN), enseignant retraité et agriculteur.

⁶ Mbacké Diagne, né en 1957 (SEN), enseignant-chercheur en linguistique.

⁷ Amadou Fall, né en 1951 (SEN), enseignant-chercheur en histoire, en retraite.

⁸ Amina Sarr, née en 1992 (SEN), commerçante.

⁹ Méthode appliquée grosso modo de 1964 à 1980.

que tous les enfants aient le même niveau. Mais à travers la langue on leur faisait rentrer dans la tête des tas de coutumes, de comportements, d'usages, qui n'étaient pas les leurs. Par exemple, on leur racontait des histoires de chiens domestiques qu'on caressait, alors qu'au Sénégal, les enfants chassent les chiens et leur lancent des pierres... Et c'est comme ça que les gens ont été assimilés. C'était peut-être pire que le symbole ! »¹

Le linguiste Fary Silate Ka estime également que ce rejet des langues et des traditions autochtones était en tous points dommageable car il rabaisait des enfants qui avaient déjà un certain niveau d'éducation dans leur propre langue :

« Ce qui se faisait n'était pas juste. D'abord on nous empêchait de parler. Ensuite, à l'époque où je suis allé à l'école, je savais déjà beaucoup de choses en pulaar : je connaissais les plantes, je savais compter etc. Alors pourquoi on nous considérait comme ne sachant rien, comme des zéros ? Parce qu'on ne parlait pas français. J'en ai gardé un très mauvais souvenir, au point que j'en ai parlé dans mon mémoire de licence. Et dans les conclusions, je recommande de commencer l'éducation par la langue maternelle. »²

Plusieurs autres témoignages font apparaître une revendication concernant la reconnaissance des langues nationales. Mamadou Diallo raconte par exemple avoir dû affronter la maîtresse de ses enfants sur ce point :

« Une fois l'institutrice m'appelle pour me dire que mes enfants ne parlaient français que quand on leur posait une question en français. On nous a alors demandé de leur parler français à la maison. J'ai refusé catégoriquement car le pays était indépendant et il n'y avait pas de raison de parler le français en permanence. J'ai expliqué que j'étais universitaire, que ma femme était inspectrice du travail, que nous parlions très bien français, et qu'il n'y avait donc pas de problème. Car pourquoi l'imposer au détriment de la langue nationale ? »³

Quant à Saliou Ndour, enseignant-chercheur en sociologie et en industries culturelles, il retrace dans le détail son propre cheminement :

« Au départ je m'étais dit que quand je serais grand je parlerais français en famille. Mais entre-temps j'ai été influencé par les idées de gauche. Il y avait des luttes de libération nationale dans ces années-là partout en Afrique. J'ai été dans un parti, le PIT⁴, et j'ai été proche du parti maoïste, *And Jëf*⁵. Le journal "Afrique-Asie" était considéré comme étant vraiment de gauche, alors que "Jeune Afrique" était réactionnaire pour nous. Tout ça était dans la clandestinité. Au lycée et à l'université, j'ai dû promettre à mon père, qui était opposé, que je ne soutiendrais pas ces gens. C'était de 1978 à 1980, on était à l'époque à l'âge de la révolte contre la cellule familiale. Puis quand Abdou Diouf est venu, il y a eu une ouverture démocratique. C'est dans ces moments-là qu'on a pris conscience de notre valeur, de l'africanité. Et c'est vers cette époque que j'ai décidé de parler wolof

¹ Abdourahmane Niang, né en 1942 (SEN), enseignant retraité.

² Fary Silate Ka, né en 1950 (SEN), enseignant-chercheur en linguistique, retraité.

³ Mamadou Diallo, né en 1943, (SEN), professeur d'histoire à l'École normale, en retraite.

⁴ Parti de l'Indépendance et du Travail.

⁵ *Amd* signifie « unisson », « ensemble », et *jëf* signifie « agir ».

à mes enfants, de donner la priorité au wolof. Mais j'ai gardé les vêtements occidentaux, et je porte quand même le boubou de temps en temps. »¹

Finalement, quel que soit le parcours des uns et des autres, la quasi-totalité des personnes interrogées affirme avoir transmis au moins une langue sénégalaise à ses enfants :

« J'ai toujours parlé en wolof et je n'ai jamais réussi à parler en français avec mes enfants, même si on recommandait toujours aux parents de leur parler français. Mon petit-fils a appris le français simplement en regardant la télé. »²

« [J'ai transmis] parce que je ne veux pas que mes enfants s'éloignent de leur langue. »³

« La langue de mes parents est le pulaar et j'ai aussi appris le wolof. Je n'ai jamais eu de sentiment d'infériorité et j'ai toujours aimé parler le pulaar. Une tante paternelle vivait avec nous et disait des contes en pulaar tous les soirs. Ça m'a fait aimer ma langue. »⁴

« On est passés par moi 68 et on a compris l'importance d'être soi-même et de garder les langues du pays. Je parle le pulaar, ma langue maternelle et je tiens à la parler. Sinon, à chaque fois que je peux parler le wolof, je le fais ! »⁵

« Je suis fier de parler sereer à la maison et je l'ai transmis à mes enfants, le sereer et le français en même temps. Et ils parlent aussi wolof quand ils sortent, forcément. »⁶

« C'est le premier cadeau qu'on pourrait donner à son enfant, cette langue est tout pour lui, ses racines, sa culture, sa pensée, etc. »⁷

« Je considère qu'il est important que la langue de chacun continue de vivre car c'est un véhicule culturel. Sans langue, la culture finit par disparaître aussi. Je suis moi-même très ancré dans les valeurs mancagne et je voudrais écrire en mancagne, j'essaie de travailler sur la phonétique et la phonologie du mancagne. »⁸

« Je pense qu'il est important de conserver le joola. La langue sert à communiquer mais c'est aussi une marque d'identité. Les locuteurs doivent conserver leur langue pour conserver leur identité. Et puis, il y a des mots, ou des réalités, que le français ne connaît pas. C'est donc un combat pour préserver une richesse linguistique et culturelle, en plus du combat identitaire. »⁹

Là encore, la différence avec la Bretagne est donc de taille : la souveraineté du Sénégal a légitimé les cultures et les langues africaines, dont la valeur a été affirmée après l'indépendance, et cette nouvelle situation, conjointement aux autres facteurs cités, a permis à la population de résister à la substitution linguistique. Dans la péninsule armoricaine, en revanche, le breton a toujours été en manque de reconnaissance officielle, il n'a pas bénéficié d'un sursaut de fierté culturelle à l'époque où il était encore largement parlé, y compris aux enfants, et les parents qui ont cessé de le transmettre après la Seconde Guerre mondiale ont

¹ Saliou Ndour, né en 1957 (SEN), enseignant-chercheur en sociologie et industries culturelles.

² Ibou Diallo, né en 1945 (SEN), enseignant en retraite.

³ Hadja Diagne, né en 1945 (MAU), enseignant.

⁴ Oumou-Dioro Ly, née en 1946 (SEN), psychologue retraitée.

⁵ Aminata Ly, née en 1955 (SEN), cadre retraitée d'une société internationale.

⁶ Bénédicte Gning, née en 1959 (SEN), secrétaire d'école.

⁷ Marcel Camara, né en 1982 (SEN), éducateur spécialisé à Paris.

⁸ Bill Jepherson Malou, né en 1993 (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

⁹ Nestor Fall, né en 1995 (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

opté pour le français tant ils avaient été humiliés, et convaincus de l'infériorité et de l'inutilité de leur propre langue.

4.2.2.3. Le schéma de la transmission

L'étude parallèle des témoignages des deux pays a fait ressortir un autre élément, qui m'a fourni une clef de compréhension importante de la non-transmission de la langue première en Bretagne : le rôle des grands-parents, dans des sociétés qui ont conservé un mode de vie traditionnel. Nous avons vu, en effet, que le breton a perduré tant que trois générations vivaient sous le même toit et que les personnes âgées ne maîtrisaient pas suffisamment le français pour participer aisément à la vie du foyer. Mais dès lors que tous, y compris les grands-parents, le parlaient bien, il n'y avait plus aucune nécessité pour les enfants de connaître le breton. La mutation a ensuite été parachevée quand la famille est devenue partout mononucléaire, selon le schéma occidental contemporain : n'ayant plus de contacts quotidiens avec les anciens, les plus jeunes se sont retrouvés coupés de leur langue.

Au Sénégal, les familles étendues, où tous résident dans la même maison, sont encore très courantes, surtout en dehors des milieux urbains. Les grands-parents ayant été, en majorité, peu scolarisés, voire pas du tout, ils ne connaissent pas le français et les langues sénégalaises demeurent les vecteurs de communication principaux au sein des foyers, y compris avec les enfants et les adolescents. Nombre d'informateurs précisent d'ailleurs, au cours des entretiens, qu'aujourd'hui encore il ne saurait être question de changer la langue familiale car le grand-père, la grand-mère, ou même l'épouse, ne parlent que les langues locales.

Le schéma est donc radicalement différent, ou plutôt il est décalé dans le temps : en Bretagne, les derniers monolingues de langue bretonne sont nés au début du XX^e siècle, et deux ou trois générations plus tard, leurs descendants étaient monolingues de langue française.

Au Sénégal, une grande partie de la population ne parle pas le français, car ceux qui sont nés au siècle passé n'ont pas connu l'école obligatoire. Leurs enfants et petits-enfants parlent donc également leur langue et ceux qui n'ont pas fait d'études sont même parfois mal à l'aise en français. Je citerai à titre d'exemple une famille qui m'a accueillie à Saint-Louis : la mère, alors dans sa soixantaine, ne parlait que le wolof ; elle vivait chez l'une de ses filles, avec d'autres membres de la famille, qui connaissaient plus ou moins bien le français, selon leur niveau d'étude ; quant au petit-fils, il était élevé en wolof, et apprendrait le français quand il irait à l'école. En 2017, la langue de communication de l'ensemble du foyer demeurait donc le wolof.

Nul ne peut prédire aujourd'hui ce qu'il adviendra des générations suivantes : que feront les petits-enfants quand ils auront à leur tour des enfants ? La scolarisation étant désormais obligatoire, le jour viendra sans doute où la majorité des Sénégalais connaîtra le français. Continueront-ils alors à transmettre leurs langues maternelles ? Il est probable que ce sera bien le cas en ce qui concerne le wolof, qui fait office de *lingua franca* et est en position dominante dans tout le pays. Pour ce qui est des autres langues, celles qui comptent encore un grand nombre de locuteurs, comme le pulaar ou le sereer, ne sont pas immédiatement menacées, mais quid de celles qui ne sont parlées que par quelques milliers d'individus ? Si

elles ne sont pas protégées, elles pourraient subir, un siècle plus tard, le même sort que les langues régionales de l'Hexagone.

4.2.3. Un schéma linguistique évolutif

Le Sénégal est donc parvenu, à ce jour, à maintenir sa diversité linguistique, bien que la seule langue officielle soit encore le français. Nous allons à présent explorer la manière dont les différentes langues s'articulent au sein du pays, et tenter de déterminer si cet équilibre est durable.

4.2.3.1. La lente mutation du modèle éducatif

Nous avons vu que réformer le système scolaire sénégalais est une entreprise de longue haleine, notamment en ce qui concerne l'intégration des langues autochtones. Cet élément est pourtant fondamental pour leur survie, un manque de présence à l'écrit risquant de les fragiliser considérablement. Mais, le français jouissant encore d'un grand prestige, l'on sent la société tiraillée entre fierté nationale et désir d'appropriation de la langue coloniale, une ambivalence qu'Ibrahima Thioub décrit ainsi :

« On adore la langue française mais en même temps les intellectuels la voient comme une langue de domination et la rejettent radicalement. »¹

4.2.3.1.1. La question du niveau de français

Une question surgit régulièrement au détour des dizaines de témoignages : à tort ou à raison, ils sont en effet nombreux à déplorer que le niveau de français des élèves, et de la jeunesse en général, baisse, et certains attribuent cette tendance à une pédagogie jugée trop laxiste, allant jusqu'à regretter l'usage généralisé du « symbole » :

« Le symbole était une très bonne méthode pour permettre à l'enfant de s'exprimer. C'est dommage de l'avoir abandonnée car les jeunes ne parlent plus français correctement, même quand ils vont à l'université. »²

« Le symbole c'était seulement pour éviter qu'on parle la langue maternelle, pour bien parler français. D'ailleurs notre génération parlait beaucoup mieux français que les élèves d'aujourd'hui. »³

« Les élèves qui l'ont eu en primaire dans le passé parlaient mieux français que les jeunes actuellement. »⁴

« On devrait ramener le symbole aujourd'hui car les jeunes ne parlent plus français. Le niveau n'est pas bon. »⁵

¹ Ibrahima Thioub, né en 1955 (SEN), enseignant-chercheur en histoire, recteur d'université, en retraite. Entretien personnel.

² Cheikh Diarra, né en 1944 (SEN), instituteur et directeur d'école retraité. A utilisé le « symbole » en tant qu'enseignant de 1963 à 1970 environ.

³ Hamidou Soumaré, né en 1955 (SEN), commerçant.

⁴ Fatima Wone, née en 1958 (SEN), femme au foyer.

⁵ Fatou Niasse, née en 1971 (SEN), enseignante, puis cadre à l'inspection.

Mais ils envisagent généralement cette option en précisant qu'ils y sont favorables uniquement si elle ne comporte pas de châtiments corporels.

« La contrainte est nécessaire pour bien apprendre et le symbole est une bonne méthode, à condition de ne pas frapper les enfants. »¹

« Le symbole est une très bonne méthode tant que ça reste un jeu, mais je condamne totalement la punition. »²

« Aujourd'hui, en tant qu'adulte, je pense que c'est une bonne méthode et je serais favorable à ce que ça existe encore à condition qu'il n'y ait pas de punitions physiques. »³

« Le symbole était une bonne méthode car ça obligeait les gens à pratiquer le français. On peut l'appliquer mais sans châtiments physiques. »⁴

La croyance selon laquelle un enseignement n'est efficace que s'il est basé sur la contrainte est donc tenace dans la population sénégalaise, tant dans les classes populaires que chez les enseignants. Nombreux sont encore ceux qui seraient favorables à un retour en grâce du « symbole », car ils estiment que le niveau de français des élèves ne remonterait qu'avec ce type de pratiques coercitives. Lors de mon enquête sur le terrain en 2017, j'ai d'ailleurs constaté qu'il était encore en usage dans deux types d'établissements : d'une part dans certaines écoles privées, dont la réputation est basée sur l'idée qu'elles obtiennent de meilleurs résultats grâce à leur plus grande sévérité, et d'autre part dans des écoles de brousse, éloignées des centres urbains, et dont les enseignants estiment que des méthodes dures sont nécessaires pour rapprocher les élèves d'une langue qui est totalement absente de leur vie quotidienne.

Cela étant, d'autres enseignants se montrent très opposés au retour du « symbole », dont ils estiment que l'abandon n'est en rien responsable de la baisse du niveau de français. Celui-ci serait dû à d'autres facteurs tels que le manque d'enseignants compétents :

« Depuis 1998, on considère qu'il faut alphabétiser tout le pays et employer pour cela un certain nombre d'enseignants. Mais on les prend sans concours, sans vérifier leur niveau de français, et on ne leur donne pas de formation. Tout ça fait qu'ils parlent wolof avec les élèves, alors que la meilleure façon d'enseigner est de parler français devant les enfants, comme modèle. A l'heure actuelle, même certains intellectuels ne savent pas bien le français ! »⁵

« Aujourd'hui, le niveau de français est très mauvais. Les enseignants sont mal formés. Ils parlent wolof ou pular entre eux en récréation, dans la rue. On peut utiliser la langue maternelle pour expliquer aux élèves, mais sinon il faut qu'il parlent en français. »⁶

« En réalité, le symbole n'a pas joué de rôle qualitatif. D'autres conditions faisaient que les élèves étaient meilleurs en français : d'abord les enseignants étaient bien mieux formés (trois ans à l'époque, maintenant parfois seulement trois mois) ; et ensuite ils

¹ Mokhtar Sakhanokho, né en 1958 (SEN), policier en retraite, gardien d'immeuble.

² Boubacar Kane, né en 1934 (SEN), instituteur puis enseignant en collège et en université, en retraite.

³ Aminata Ly, née en 1955 (SEN), cadre retraitée d'une société internationale.

⁴ Alain-Christian Bassène, né en 1976 (SEN), enseignant-chercheur en linguistique.

⁵ Moussa Sow, né en 1969 (SEN), instituteur et animateur radio.

⁶ Samba Diouf Adama, né en 1945 (SEN), instituteur retraité.

avaient une conscience professionnelle et leur temps de travail était plus effectif. Mais aujourd'hui le nombre d'élèves est beaucoup plus important et on manque à la fois d'enseignants formés et de matériel pédagogique. »¹

Un autre facteur est également cité : la perte d'attractivité de la langue française face à l'expansion du wolof :

« La contrainte était peut-être efficace jusqu'à un certain point. Mais le fait est aussi que la langue française a perdu de son prestige au profit des langues locales. »²

« Le mauvais niveau de français n'est pas dû au fait qu'il n'y a plus de symbole. Le problème est que le wolof est devenu trop prépondérant. »³

4.2.3.1.2. Une conception de la pédagogie qui évolue

Malgré quelques positions d'arrière-garde sur le retour à des pratiques punitives pour améliorer le niveau de français au Sénégal, on constate que les mentalités évoluent également à ce propos. L'obtention de l'indépendance, la décolonisation et la propagation de nouvelles idées dans le domaine de l'éducation ont amené un changement progressif d'une partie de l'opinion.

Parmi ceux qui étaient initialement favorables au « symbole » et aux punitions, beaucoup pensent désormais que ce ne sont pas de bonnes méthodes et qu'elles ne sont pas adaptées au contexte actuel. Quelques anciens instituteurs, qui y ont eu recours dans le passé, continuent à les justifier, mais ils comprennent, avec plus ou moins de conviction, que le monde a évolué et qu'il faut aujourd'hui adopter d'autres types de pédagogies :

« Le symbole était une bonne chose, une très bonne méthode, efficace. La crainte du symbole m'a forcé à parler français. On peut apprendre sans la contrainte, mais c'était la mode à l'époque. »⁴

« Je suis conscient qu'il pouvait arriver que les enfants se sentent humiliés, et je pense effectivement maintenant qu'il y avait une humiliation. Mais c'était un mal nécessaire à l'époque, on valorisait plus la maîtrise d'une langue que le processus d'apprentissage. Je fais mon mea culpa aujourd'hui, avec le recul. Pas sur le processus mais sur la sanction. »⁵

D'autres désavouent les anciennes méthodes de façon plus franche et entière :

« Aujourd'hui je pense que le symbole et les punitions corporelles sont inutiles. J'y vois beaucoup plus d'inconvénients que d'avantages. »⁶

¹ Mbacké Diagne, né en 1957 (SEN), enseignant-chercheur en linguistique.

² Ibrahima Sarr, né en 1981 (SEN), enseignant-chercheur en sociolinguistique..

³ Nestor Fall, né en 1995 (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

⁴ Oumar Diop, né en 1958 (SEN), instituteur puis cadre à l'inspection. A appliqué le « symbole » à son premier poste, pendant cinq ans, de 1978 à 1984.

⁵ Boubacar Niane, né en 1949 (SEN), instituteur de 1970 à 1980 environ, puis sociologue de l'éducation. A pratiqué le « symbole » pendant les années où il était enseignant dans le primaire.

⁶ Adama Samba Diouf, né en 1945 (SEN), instituteur et directeur d'école retraité. A lui-même pratiqué le « symbole » deux ans, de 1970 à 1971 en tant qu'enseignant.

« Les mentalités ont changé. Maintenant on pense que la meilleure méthode c'est de passer par la langue maternelle, mais pas à l'époque. »¹

« A l'époque, je ne pensais pas que c'était un mal d'enseigner par la contrainte. Mais à présent je pense différemment car je vois qu'on peut apprendre autrement. »²

« C'était peut-être vu comme un moyen efficace pour enseigner le français, mais ça avait aussi des effets négatifs. »³

« On aurait pu apprendre sans ce système, certains l'ont fait. »⁴

« Avec du recul, je ne pense pas que le symbole soit une bonne méthode. Je pense qu'on peut bien apprendre le français sans la contrainte et les punitions. Mais c'est une réflexion a posteriori. »⁵

« Mon profil d'inspecteur m'a fait réfléchir sur ces questions. Donc actuellement oui, à partir du moment où j'ai pris conscience, je condamne. »⁶

La réflexion actuelle, qui favorise la prise en compte de l'environnement de l'enfant et l'abandon total de toute idée de sanction contre l'usage des langues locales, semble faire son chemin :

« La pratique du symbole était contraignante, alors que de nos jours on pense qu'il faut susciter l'envie d'apprendre et qu'il faut donc appliquer d'autres méthodes plutôt que la contrainte. Il y a eu un changement de mentalité : des pédagogues, des sociologues estiment qu'il faut mettre l'enfant au centre, qu'il faut créer les conditions pour que l'enfant puisse se développer librement et apprendre sans contraintes. La mode a changé et le changement s'est fait progressivement. Il y a eu des innovations dans les méthodes pédagogiques.⁷

« Oui, il est possible aujourd'hui de bien apprendre le français sans la contrainte et les punitions, d'ailleurs on apprend maintenant nos langues à l'école. Mais avant ce n'était pas possible. »⁸

Et certains vont jusqu'à se réjouir des nouvelles directives en faveur de l'enseignement en langues maternelles :

« Quand on était enfants, on pensait que c'était pour notre bien. Et de fait, ça nous a aidés et on parlait bien français. Quand on devenait grands, on comprenait que le maître voulait aider l'élève par nécessité et non pas par méchanceté. C'était la langue de travail, donc c'était normal que le maître ait cet objectif, car il voulait bien faire. Mais notre raisonnement d'adulte est différent et aujourd'hui, je pense que ce n'est pas une bonne méthode. Il faut commencer par la langue maternelle et ça donne des résultats, ça va plus vite. »⁹

¹ Oumar Diop, né en 1958 (SEN), instituteur puis cadre à l'inspection. A appliqué le « symbole » à son premier poste, pendant cinq ans, de 1978 à 1984.

² Saliou Diouf, né en 1993 (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

³ Mamadou Hamedine Sarr, né en 1959 (SEN), instituteur, puis directeur d'école, puis inspecteur. A appliqué le « symbole » quelques années à ses débuts en tant qu'enseignant.

⁴ Abdoulaye Dial, né en 1945 (SEN), instituteur puis professeur de wolof.

⁵ Pierre Diarra, né en 1951 (MAL), responsable de formation et enseignant d'université à Paris.

⁶ Amadou Fall, né en 1951 (SEN), enseignant-chercheur en histoire, en retraite.

⁷ El Hadj Mamadou Moussa Ba, né en 1963 (MAU), instituteur.

⁸ Philippe Ndiaye, né en 1945 (SEN), instituteur en retraite, puis surveillant et surveillant général. A appliqué le « symbole » depuis le début de sa carrière en 1964 jusqu'en 1992.

⁹ Mamadou Wone, né en 1946 (SEN), enseignant retraité et agriculteur.

« Les méthodes coercitives, ça a marché à notre époque. On ne mélangeait pas les langues comme maintenant. Aujourd'hui, pour relever le niveau, il faudrait que tous les enfants allant à l'école commencent par leur langue première, et qu'ensuite on enseigne le français comme langue vivante seconde. Comme ça il n'y aura pas de mélange entre les langues. »¹

Cette évolution des idées est ici bien résumée par Pierre Sarr, de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar :

« Quand j'étais enfant, sur le coup je trouvais ça injuste, humiliant, mais un élève de CE1 est trop jeune pour comprendre. Ensuite, en CM1 ou CM2 on est assez formés pour appréhender le sens et on y adhère. Car au bout il y avait les examens et le symbole aidait à s'y préparer. A l'époque on pensait qu'un élève ne pouvait réussir sans la punition. Les sanctions faisaient partie intégrante de la formation et la plupart finissaient par y passer. C'était normal dans le processus : punir n'était pas du tout exceptionnel, c'est ne pas punir qui l'était. Enfin, en troisième lieu, je comprends aujourd'hui qu'on peut apprendre sans ça, et qu'il y a d'autres types de pédagogies. »²

On voit à quel point le fait d'être désormais un pays indépendant a pu faire évoluer, progressivement, les idées sur les méthodes d'apprentissage du français, et aussi sur le bien-fondé de l'alphabétisation en langue maternelle, une approche qui n'était pas du tout d'actualité durant les premières décennies de l'indépendance. Notons cependant que les commentaires qui précèdent émanent pratiquement tous de membres du corps enseignant, et que, là encore, ils auraient probablement été différents au sein d'autres classes de la société.

4.2.3.1.3. La montée en puissance de l'enseignement en langues autochtones

4.2.3.1.3.1. Premiers tâtonnements à partir des années 1970

L'idée de s'appuyer sur les langues maternelles des enfants sénégalais pour les instruire n'est pas nouvelle et la situation actuelle résulte d'un long cheminement.

Les premiers essais d'alphabétisation en langues locales démarrent en effet dès 1977 : on ouvre des classes en wolof, puis en pulaar, sereer et joola, où les enfants apprennent à lire et écrire dans leur langue. Mais l'initiative, mal préparée, fait face à de nombreuses difficultés, principalement liées au défaut d'engagement des autorités (insuffisance de la formation des enseignants, manque de matériel pédagogique, absence d'objectifs et de planification) et aux réticences des parents, mal informés, et un terme est mis à ces expérimentations au bout de quelques années³.

Puis, en 1981, le constat étant fait d'un échec général du système éducatif, la forte pression du SUDES (Syndicat unique des enseignants du Sénégal) pousse le nouveau président Abdou Diouf à réunir des États Généraux de l'Éducation et de la Formation. Au terme des débats,

¹ Fary Silate Ka, né en 1950 (SEN), enseignant-chercheur en linguistique, retraité.

² Pierre Sarr, né en 1954 (SEN), enseignant-chercheur en lettres anciennes.

³ Omar Ka, *art. cit.*, 1993, p. 280.

plusieurs recommandations émergent, dont l'une concernant la langue d'alphabétisation : celle-ci devrait se faire exclusivement en langue maternelle durant les trois premières années de scolarité, avant que le français soit introduit progressivement, jusqu'à devenir la seule langue de l'école secondaire et de l'université¹.

La forte pression du SUDES a emmené Diouf, qui manquait de légitimité (le pouvoir lui a été transmis sans élection par Senghor), à accepter cette revendication portée par une mobilisation syndicale ininterrompue de 1976 à l'arrivée de Diouf au pouvoir.

En 1984, la Commission Nationale de Réforme, issue des États Généraux, rend ses conclusions. Elle propose finalement une articulation du cursus sénégalais autour, cette fois, de trois langues :

- la « langue du milieu », c'est-à-dire la langue locale, porteuse des valeurs culturelles de chaque communauté, devra être le médium d'enseignement des premières années.
- la « langue d'unification », c'est-à-dire le wolof, doit devenir la langue de travail, et être admis à l'école comme matière en quatrième année pour devenir la seule langue d'enseignement en septième année.
- Le français ne sera introduit qu'en septième année, uniquement comme sujet d'étude et non comme médium d'enseignement².

Ce projet ambitieux est conçu pour être mis en œuvre sur le long terme, après des phases expérimentales, des périodes intermédiaires et des séries d'aménagements, mais il se heurte d'emblée, à son tour, à de multiples obstacles. Les six premières langues nationales sont certes codifiées mais cela est insuffisant : une adaptation à l'enseignement suppose en effet la création d'un lexique adapté au monde contemporain, l'élaboration de matériel didactique et la formation de centaines d'enseignants, soit un long processus nécessitant des fonds importants et une volonté sans faille. Les autorités ne sont pas prêtes à un tel investissement, et le linguiste Omar Ka estime même que les élites du pays, bien qu'affichant une forte adhésion à une politique de promotion des langues nationales, ne voient pas toujours ces changements d'un œil favorable car elles doivent leur pouvoir à leur connaissance du français, que la majorité de la population ne parle pas³. On doit par ailleurs ajouter à ces contraintes les réticences des parents des classes moyennes qui, constatant que la seule langue officielle demeure en réalité le français, considèrent la langue coloniale comme un vecteur d'ascension sociale et accordent à l'inverse peu de crédit à leurs propres langues à cet égard⁴. Certains voient même dans ce nouveau programme scolaire une tentative des classes privilégiées de les « priver d'un outil d'avancement socioéconomique »⁵.

D'autres expérimentations ont lieu dans la décennie 1990, comme en témoigne l'un des participants de mon enquête, Moussa Sow, un instituteur devenu animateur radio. Il se souvient d'avoir participé à une initiative de ce type et décrit les mêmes obstacles :

¹ *Ibid.*, p. 284.

² *Ibid.*, pp. 284-285.

³ *Ibid.*, 1993, p. 287.

⁴ El Hadji Abdou Aziz Faty, *art. cit.*, p. 20.

⁵ Omar Ka, *art. cit.*, p. 287.

« En 1995, j'ai passé un concours basé sur le volontariat, pour un programme qui introduisait la langue maternelle dans l'école. On commençait par 4 ans dans la langue de l'enfant, et ensuite on introduisait le français. Mais ça s'est arrêté par manque de financement. En plus, certains parents ne voyaient pas pourquoi on enseignerait les enfants en pulaar alors qu'ils allaient à l'école pour apprendre le français. »¹

4.2.3.1.3.2. Extension et diversification dans les années 2000

Différents projets se développent ensuite progressivement à partir des années 2000, sous la houlette, tout à la fois, de l'État, de plusieurs institutions internationales, et de diverses ONG. On citera en particulier l'organisation ARED (*Associates in research and education for development*), dont les programmes au Sénégal sont financés par plusieurs fondations, en partenariat avec le ministère de l'Éducation nationale. Très active dans le pays depuis 2009, ARED revendique sur son site Internet² une action au sein de 214 classes réparties dans 98 écoles au sein de quatre inspections académiques (Dakar, Rufisque, Kaolack et Saint-Louis), et estime avoir touché un total de 10 500 élèves de langues wolof et pulaar.

Parmi les ONG ayant œuvré dans les années 2010, on trouve aussi, dans des écoles confessionnelles en pays sereer, le projet EMiLe (Enseignement Multi-Langue)³, ainsi que le projet ADLAS (Association pour le développement de la langue saafi)⁴.

Plus récent, le programme ELAN (École et langues nationales en Afrique) est quant à lui financé par l'OIF (Organisation internationale de la francophonie) et implanté au Sénégal et dans onze autres pays d'Afrique francophone (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Guinée, Madagascar, Mali, Niger, République démocratique du Congo et Togo). Son objet est, de même, d'« améliorer les apprentissages des fondamentaux tels que lire, écrire et calculer à travers une meilleure maîtrise du français par les élèves du primaire en commençant par leur enseigner dans leur langue maternelle »⁵.

Lors de ma collecte de témoignages, en 2017, les avis étaient contrastés sur l'application de ces programmes. Abdoulaye Dial, un instituteur devenu professeur d'université, rappelait qu'en règle générale les résultats scolaires étaient très mauvais dans le pays, et déclarait que seule l'introduction des langues maternelles dans les écoles permettrait de les améliorer. Puis il fustigeait les pouvoirs publics, peu enclins, selon lui, à se saisir véritablement du dossier :

« Les politiques ont pris, il y a des années, la décision d'enseigner les enfants d'abord en langue nationale. Mais le décret n'est jamais sorti et ce n'est pas mis en pratique. Ils ont commencé à réaliser des supports pédagogiques mais il y a un tel manque de volonté politique que ça n'avance pas. Aujourd'hui encore, tout est officiellement

¹ Moussa Sow, né en 1969 (SEN), instituteur et animateur radio, de langue pulaar.

² Site de l'ARED : <https://ared-edu.org/index.php/project/programme-bilingue-de-ared/>, consulté le 29 mai 2022.

³ Voir site de la fondation TrustAfrica, qui subventionne le projet : <file:///Users/rozenN/Downloads/emilejuly%20french.pdf>, consulté le 29 mai 2022.

⁴ Voir site de la fondation Hewlett, qui subventionne le projet : <https://hewlett.org/grants/association-pour-le-developpement-de-la-langue-saafi-adlas-for-support-of-mother-tongue-reading-and-math-instruction-in-senegal-with-transitional-support/>, consulté le 29 mai 2022.

⁵ Voir sites d'ELAN <https://elan-afrique.org/quelles-actions-menees-page/senegal> et de l'OIF <https://www.francophonie.org/enseignement-bilingue-elan-18>. Consultés le 29 mai 2022.

enseigné en français même s'il y a des tolérances. Pourtant c'est du bon sens d'apprendre d'abord en langue maternelle. Ce sont beaucoup de belles paroles mais pas de mise en œuvre. »¹

Il semble en effet que l'État soit resté longtemps peu interventionniste sur ce sujet, préférant se reposer sur les organisations non gouvernementales et les institutions internationales. De fait, les expérimentations menées par les ONG étaient jugées très positivement, notamment le programme d'ARED à Podor, dans la région de Saint-Louis, ainsi commenté par l'inspecteur Mamadou Hamedine Sarr :

« Dans le département de Podor on compte 19 écoles, avec deux classes par école en programme bilingue pilote, qui existent depuis 2009-2010. L'ARED est d'un appui constant : ils financent tous les supports pédagogiques, les livres, les matériels d'enseignement etc., et ils assurent la formation des enseignants, avec des missions de suivi et d'évaluation. Maintenant il y a aussi le programme ELAN, de l'OIF, qui concerne 5 écoles d'une classe chacune. Au total, sur les 203 écoles du département, 24 appliquent donc ce programme bilingue, parfois dans une classe et parfois dans deux. Les résultats sont comparés entre les classes pilotes bilingues et les classes conventionnelles témoin, et les résultats dans les classes de l'ARED sont bien meilleurs que dans les classes classiques. Je pense donc qu'il faudrait généraliser en mettant les moyens pour former les enseignants et fournir les outils. »²

4.2.3.1.3.3. Appropriation par l'État et consolidation ?

Les derniers développements tendent à montrer que l'État serait cette fois prêt à jouer son rôle. De nouveaux programmes ont en effet été initiés ces toutes dernières années. En 2016, le projet LPT (Lecture Pour Tous) était lancé par la puissance publique, grâce à des financements de l'USAID, l'agence américaine de développement international, dans sept des quatorze régions du Sénégal, touchant près d'un demi-million d'élèves jusqu'en 2021, selon le site de l'agence³. Un nouveau programme, RELIT (Renforcement de la Lecture Initiale pour Tous), prendra la relève à l'automne 2022, dans les régions de Tamba et Kédougou, alors que l'État se chargera lui-même, en G2G (*government to government*), de l'enseignement bilingue dans les régions de Saint Louis, Matam, Louga, Diourbel, Fatick, Kaolack et Kaffrine⁴. Signalons enfin que le gouvernement sénégalais a décidé en 2021 de maîtriser pleinement son modèle de bilinguisme français / langue nationale, à travers le MOHEBS (Modèle Harmonisé de l'Enseignement Bilingue au Sénégal), un schéma que tout intervenant, qu'il s'agisse d'une organisation étatique ou d'une ONG, devra appliquer⁵.

¹ Abdoulaye Dial, né en 1945 (SEN), instituteur puis enseignant-chercheur.

² Mamadou Sarr Hamedine, né en 1959 (SEN), instituteur, puis directeur d'école, puis inspecteur.

³ Voir le site de USAID : <https://www.usaid.gov/fr/senegal/documents/usaid-senegal-lecture-pour-tous-results-midline>, consulté le 29 mai 2022.

⁴ Voir le site du ministère de l'Éducation du Sénégal <https://www.education.sn/fr/article/368> et le site de USAID <https://www.usaid.gov/fr/senegal/news-information/press-releases/united-states-government-launches-80m-partnership-government>. Consultés le 29 mai 2022.

⁵ Communication personnelle du linguiste Mabcké Diagne.

Les langues concernées par ces différents programmes ne sont pour l'instant que les six langues nationales dont la codification a été décidée en 1971 : le joola, le mandinka, le pulaar, le sereer, le soninke et le wolof. Mais le pays compte entre 30 et 40 langues, et cette grande diversité représente une difficulté supplémentaire dans le cadre de l'éducation, comme le souligne le professeur Thioub :

« D'après l'UNESCO, le meilleur système éducatif en Afrique aujourd'hui est celui du Burundi. On y utilise la langue nationale pour démarrer l'école et les résultats sont très bons. Mais le Burundi a une seule langue, alors qu'au Sénégal nous en avons beaucoup, ce qui complique considérablement la tâche. »¹

Il paraît donc certain que toutes ne seront pas enseignées, pour des raisons évidentes de faisabilité :

« En Casamance, certaines langues sont parlées par quelques milliers de personnes, dans quelle langue va-t-on enseigner les enfants ? Pour le joola, par exemple, le problème est qu'il y a plusieurs variantes. Comme il y a intercompréhension entre eux, on peut imaginer que le fogny, de la région de Bignola, qui est le plus parlé des joola, serait retenu pour la scolarisation. »²

Mais même si le nombre des langues retenues est limité, le défi demeure de taille, puisque, une fois codifiées, elles devront aussi disposer d'un vocabulaire adapté à toutes les matières scolaires, de supports d'enseignement et d'instituteurs dûment formés à les utiliser comme medium d'enseignement. Ce dernier point préoccupait le chef de l'Inspection de Podor, El Hadji Mouhamadou Diouf :

« Pour le moment, le système est pilote. J'y suis favorable mais je suis conscient des difficultés. Ça pose en effet un gros problème de ressources humaines : y aura-t-il assez d'enseignants pour chaque langue ? Ici, par exemple, tous les instituteurs ne parlent pas le pulaar. Et à l'inverse, il n'y a pas assez de pulaarophones formés à l'enseignement. Nous n'atteignons pas encore la masse critique pour fournir des maîtres compétents dans toutes les régions et dans toutes les langues de ces régions. On n'est donc pas prêts à aller vers une généralisation totale de ce système. »³

Une fois cette question traitée, il restera encore un éventuel obstacle que décrit l'historien Ibrahima Thioub :

« Je ne suis pas certain que ça marchera à cause du prestige du français et du fait que c'est perçu comme un vecteur nécessaire de l'ascension sociale. On se heurtera à la résistance des classes moyennes. »⁴

Il est certain que mettre en œuvre une politique globale d'enseignement en langue première requerra du temps, une volonté constante des autorités et un engagement financier d'ampleur, dans un pays dont les ressources sont limitées.

Dresser un bilan précis des différents programmes déjà appliqués est pour le moment impossible, aucun chiffre fiable n'étant disponible, mais les résultats des différentes

¹ Ibrahima Thioub, né en 1955 (SEN), enseignant-chercheur en histoire et recteur d'université, en retraite. Entretien personnel.

² William Diatta, né en 1964 (SEN), enseignant-chercheur en biologie.

³ El Hadji Mouhamadou Diouf, né en 1968 (SEN), chef de l'Inspection de Podor.

⁴ Entretien personnel.

expérimentations menées au Sénégal et dans plusieurs autres pays du monde montrent généralement une remarquable amélioration des résultats scolaires. Au-delà, on peut supposer que cette mise en lumière de langues jusqu'alors bannies de l'école incitera leurs locuteurs à poursuivre leur transmission, même si, nous devons le signaler, tous ces programmes consistent en réalité simplement à utiliser la langue maternelle des enfants comme médium d'apprentissage des fondamentaux de la lecture et de l'écriture, avant le passage au français, qui demeure la seule langue objet d'étude.

4.2.3.2. Une société multilingue

Comme la majorité des pays du continent africain, le Sénégal est riche d'une diversité linguistique que l'on peut entendre lorsque l'on se déplace dans les différentes régions du territoire. Cette situation contraste avec celle de la France, où la *doxa* de la langue unique a réussi à largement effacer les langues régionales de la vie publique et privée. Nous sommes assurément face à deux modèles opposés.

4.2.3.2.1. Une place pour chaque langue

Le schéma qui s'est dessiné au fil des entretiens au Sénégal est celui d'une société multilingue, où chaque langue a sa place spécifique, même si ces places ne sont pas encore totalement stabilisées. Le linguiste Mbacké Diagne décrit ainsi la manière dont elles se partagent l'espace :

« Chaque langue occupe une place naturelle : certaines sont utilisées au niveau de la famille, d'autres du village, d'autres d'un ensemble de villages, d'autres sont plus au niveau de régions etc. La *lingua franca* du pays est le wolof, et d'autres langues comme le mandingue ou le pulaar sont parlées bien au-delà du Sénégal. »¹

En effet, on découvre partout sur le terrain un panachage linguistique, chacun trouvant sa recette, composée de plus ou moins de langues africaines et plus ou moins de français :

« J'ai élevé mes enfants en pulaar et je ne pense pas que ce soit une langue inférieure. Mais c'est bien de parler les deux : le pulaar pour la famille et le français pour l'administration et pour pouvoir communiquer avec les autres. »²

« Je leur parle les deux langues, le hasaniya pour leur culture et pour qu'ils ne se sentent pas étrangers devant leurs parents, et le wolof pour l'ouverture. »³

« En famille, on ne parle que peul. Sauf avec les femmes de ménage, on parle wolof. »⁴

« Je n'ai pas encore d'enfants, mais si j'en ai, je leur apprendrai le menik d'abord. Même si ma femme ne parle pas menik, j'essaiera toujours de transmettre ma langue aux enfants. Avec bien sûr le français, le wolof, etc. »⁵

¹ Entretien personnel.

² Fatima Wone, née en 1958 (SEN), femme au foyer.

³ Hadja Diagne, né en 1945 (MAU), enseignant.

⁴ Fary Silate Ka, né en 1950, (SEN), enseignant-chercheur en linguistique, retraité.

⁵ Benoît Fader Keita, né en 1986 (SEN), monteur TV.

La place des langues africaines paraît donc bien assurée, mais dans la vie des familles appartenant aux classes sociales les plus instruites, on perçoit cependant ici et là que le français pourrait un jour prendre le dessus :

« J'ai transmis le bambara à mes enfants. Mais après, quand ils sont allés à l'école, on s'est mis à parler aussi le français avec eux. On parlait donc trois langues à la maison : le bambara, le wolof et le français. »¹

« Nous avons vécu en France et ma fille y est née. On est fixés au Sénégal depuis un an, mais on fait beaucoup d'allers-retours entre Grenoble et ici. Mes enfants ont donc appris le wolof et le français en même temps, ce qui est une bonne chose car à l'école on ne parle que français. En famille on parle les deux langues : mon mari et moi-même surtout en français, mais sinon en wolof, avec les enfants, l'aide à domicile etc. »²

« Je parle exclusivement le banjal avec ma mère car elle ne parle pas français, et je le parle aussi avec mes frères. Quant à ma femme, sa langue maternelle est le wolof, et elle parle également le français et l'espagnol. Pour ce qui est des enfants, il n'était pas question de leur parler wolof car ce n'est pas ma langue, et j'estime aussi que c'est inutile car ils l'apprendront de toute façon dans la rue et à l'école. Je leur parle donc en banjal et leur mère leur parle toujours en français. »³

« Ma femme est née à Dakar et parle plutôt le wolof. C'est la langue qu'elle a toujours parlée avec les enfants. Pour ma part, je parle sereer et français avec eux car je tiens beaucoup au sereer. Si bien que tous parlent les trois langues et je leur dis toujours de parler le sereer ! Mais les choses changent un peu à la génération suivante : j'ai un petit-fils à Dakar, il ne parle réellement que le français, avec un peu de sereer et un peu de wolof. »⁴

Les langues nationales semblent par ailleurs atteindre une sorte de plafond de verre dès que l'on approche de l'enseignement supérieur. Le sociolinguiste Ibrahima Sarr raconte un épisode survenu dans sa faculté, qui semble indiquer qu'elles ne sont pas sur un pied d'égalité avec les langues de la colonisation :

« Un étudiant s'adresse à une secrétaire en wolof. Elle refuse de répondre et lui dit : "tu sais où tu es ici ? Exprime-toi en anglais, ou au moins en français". »⁵

Ibrahima Thioub, ancien recteur de l'université Cheikh Anta Diop à Dakar, indique que, de fait, il ne s'adresse jamais aux étudiants dans sa langue maternelle, le wolof, pourtant comprise de tous sur le campus. Il estime en effet que le wolof « est la langue de la familiarité » et qu'il est nécessaire de parler français pour imposer une distance d'autorité⁶. De même, Alain-Christian Bassène, enseignant-chercheur en linguistique et locuteur convaincu de joola, juge que s'exprimer en langue locale à l'université serait considéré grossier, assimilé à un manque de tenue, et il refuse donc de parler wolof aux étudiants, car « cela ferait tomber toutes les barrières » entre professeurs et élèves. Il déclare même que lorsqu'il est arrêté par des

¹ Cheikh Diarra, né en 1944 (SEN), instituteur et directeur d'école, retraité.

² Sokhna Fatou Seck, née en 1977 (SEN), enseignante-chercheuse en sciences de l'information et de la communication.

³ Alain-Christian Bassène, né en 1976 (SEN), enseignant-chercheur en linguistique.

⁴ Philippe Ndiaye, né en 1945 (SEN), instituteur à la retraite.

⁵ Entretien personnel.

⁶ Entretien personnel.

gendarmes, ou quand il a affaire à l'administration, il opte systématiquement pour le français, plus formel, qui permet d'éviter toute désinvolture en cas de problème¹.

Ce multilinguisme revêt enfin une forme de plus en plus internationale, les uns et les autres faisant preuve d'une grande capacité d'adaptation :

« J'ai reçu moi-même plusieurs langues. J'étais dans une classe bilingue et j'étudiais deux langues étrangères. Ma propre langue n'était pas alors le lieu de la connaissance, mais aujourd'hui, j'utilise systématiquement le wolof et le pulaar dans mes écrits. Pour ce qui est de mes enfants, leur mère est de Kolda et ils ont été élevés là-bas dans le sud du pays, à l'est de la Casamance. Leur grand-père était mandingue et leur mère est joola, donc ils parlaient toutes les langues du coin et ont appris le français à l'école. Ils vivent aujourd'hui en France. »²

« Ma femme parle pulaar et bambara. Les enfants parlent wolof, qui est la langue de communication familiale, sauf notre fils aîné, qui est né aux États-Unis, fait ses études là-bas et parle donc anglais. Il comprend le wolof mais c'est difficile pour lui. »³

« Je parle français, pulaar et wolof. Je suis encore célibataire mais si j'ai des enfants, c'est la mère qui donne sa langue. Après, ils apprendront le français, l'anglais, le chinois, etc. à l'école. »⁴

Je terminerai sur ce point en rapportant la teneur d'échanges qui se sont répétés à plusieurs reprises avec des interlocuteurs sénégalais. Étant surprise qu'ils approuvent la contrainte de l'usage exclusif du français à l'école, sous peine d'être sévèrement punis et stigmatisés, je leur indiquais qu'une telle validation impliquait qu'ils établissent une hiérarchie entre les langues, et qu'ils considéraient, en l'occurrence, que les leurs étaient inférieures. La réponse qui s'ensuivait était souvent la même, pleine de malice et d'un certain bon sens :

« Mais... si on ne parlait pas français, on ne pourrait même pas en discuter avec toi ! »

Tous affirmaient qu'ils ne voyaient là aucune infériorisation, puisqu'ils n'avaient pas pour autant abandonné leur propre langue, et que la question était donc d'ordre purement pratique : le pulaar, le wolof, le sereer, le joola, le menik, étaient leurs langues, celles qu'ils parlaient quotidiennement, alors que le français leur permettait de communiquer avec le monde. De fait, leurs capacités étaient en quelque sorte « supérieures » au miennes, puisqu'ils maîtrisaient ma langue et que je ne parlais pas la leur.

4.2.3.2.2. La concurrence entre langues sénégalaises

Cette configuration où chaque langue trouve apparemment sa place n'est cependant pas toujours aussi harmonieuse qu'elle paraît. Un autre élément ressort en effet très fortement des entretiens menés en 2017 au Sénégal : l'importance grandissante du wolof, ressentie par beaucoup de ceux dont ce n'est pas la langue maternelle comme une menace. Cette langue est en effet devenue au fil du temps la véritable *lingua franca* du pays, bien plus que le français,

¹ Entretien personnel.

² Abdarrahmane Ngaïde, né en 1962 (MAU), enseignant-chercheur en histoire.

³ El Hadji Mouhammadou Diouf, né en 1968 (SEN), enseignant en lycée puis chef d'inspection

⁴ Sydia Sy, né en 1983 (SEN), directeur de centre culturel.

même si, comme l'indique le linguiste Fary Silate Ka, « l'ethnie wolof n'a pas demandé à être dominante, c'est simplement le résultat de l'histoire »¹.

Les Wolof ont effectivement été les premiers à entrer en relation avec les Français et les postes d'intermédiaires qu'ils occupaient alors les mettaient en position de force vis-à-vis des autres peuples de la zone. Étant de surcroît très commerçants, ils se sont répandus à travers le pays, propageant leur langue et leur culture comme leurs marchandises. Le linguiste Mbacké Diagne ajoute qu'ils étaient les plus riches et qu'« une langue se développe à cause du pouvoir économique de ses locuteurs ». Il précise aussi que le wolof était présent dans les écoles coraniques, elles-mêmes perçues comme des lieux de résistance. Le rôle des confréries musulmanes, grandes propagatrices de la langue, est également souligné par quelques universitaires².

Les uns et les autres mentionnent par ailleurs des facteurs plus contemporains, notamment l'exode rural :

« Beaucoup de gens viennent à la capitale, où on parle essentiellement wolof. Ensuite, quand ils retournent au village, ils affichent leur différence en continuant de parler wolof, comme une marque d'émancipation. »³

« Quand j'étais petit, personne ne parlait wolof à Bignona, et quand on entendait quelqu'un le faire, on se demandait d'où il venait. Mais aujourd'hui, comme tout le monde doit passer par Dakar un jour ou l'autre, quand on retourne chez soi, on a tendance à continuer en wolof. Sans oublier les commerçants, qui sillonnent le pays, car c'est la langue du commerce. »⁴

Ibrahima Thioub invoque aussi l'ouverture des radios et de la télévision aux langues africaines il y a une quarantaine d'années :

« En 1980, Senghor quitte le pouvoir et Abdou Diouf arrive. Il n'y a plus de censure, et on peut créer un journal comme on veut. La presse écrite reste de langue française, mais les médias parlés se diversifient. Auparavant il y avait seulement la RTS⁵, où le français était la langue dominante aux informations, mais à partir de là, on trouve des tas de programmes de radio et de télévision, des talk-shows etc. en wolof. »

Mais cette avancée a eu pour effet collatéral de renforcer la disparité de traitement entre le wolof et les autres langues du pays, comme l'explique le sociolinguiste Ibrahima Sarr :

« Quand on a créé le statut de langues nationales, les six langues officielles retenues devaient bénéficier de quinze minutes de télévision deux fois par semaine. Mais le journal en wolof était à 14h alors que les autres langues étaient reléguées à 23h ou à minuit. Les gens se sont révoltés et ont obtenu que les quinze minutes soient placées à 17h, mais dans le même temps on créait un grand journal wolof à 19h, juste avant le 20h. Quant aux discours du président, ils sont toujours en français et en wolof. »⁶

¹ Fary Silate Ka, né en 1950 (SEN), enseignant-chercheur en linguistique, retraité.

² Ibrahima Thioub, né en 1955 (SEN), enseignant-chercheur en histoire, recteur d'université, en retraite, et Harouna Sy, né en 1959, sociologue, enseignant à la FASSTEF.

³ Harouna Sy, né en 1959 (SEN), sociologue, enseignant à la FASSTEF.

⁴ Frère Ambroise Coly, né en 1967 (SEN), principal de collège.

⁵ Radiodiffusion Télévision Sénégalaise.

⁶ Entretien personnel.

Amadou Fall souligne quant à lui « l'influence dominante [du wolof] dans les communications politiques et religieuses »¹, et Ibrahima Thioub met l'accent sur la créativité de la jeune génération de wolophones, qui a diffusé la langue à travers le mouvement hip hop. Cette inventivité et ce côté branché sont également mentionnés par Harouna Sy, pour qui il s'agit de « l'affirmation d'une identité, du prolongement de la décolonisation, de la négritude comme disait Senghor »². Sur le plan purement linguistique, Mamadou Diallo, professeur d'histoire à la retraite, relève que « les jeunes ont fabriqué un patchwork fait de français, de wolof et d'anglais. C'est leur propre langue ! ».

Le wolof est donc toujours en expansion et cette domination pourrait être dommageable pour les autres langues du territoire. Ibrahima Sarr estime que « presque tout le monde parle au moins un peu le wolof » et évalue le pourcentage de locuteurs natifs à 42 %³ pour un total de 85 à 95 % de locuteurs, tous niveaux de maîtrise confondus. Le groupe linguistique wolof doublerait par conséquent le groupe ethnique. Et le chercheur conclut :

« Le discours de crainte de la wolofisation est bien présent, car le wolof puise des locuteurs dans d'autres groupes. »

De fait, dans le nord du Sénégal, les locuteurs de pulaar, la seconde langue la plus parlée du pays⁴, s'insurgent contre une attitude des wolophones souvent jugée conquérante, ainsi que le décrit Harouna Sy, lui-même de cette ethnie Hal Pulaar :

« On est dans une phase d'uniformisation incroyable. Aujourd'hui quand on demande à quelqu'un ce qu'il est, il dit par exemple que son père est peul et sa mère sereer, mais qu'ils parlent wolof entre eux. Mais l'inverse n'est pas vrai : même quand ils sont au Fouta, les Wolof ne cherchent pas à comprendre le peul, c'est aux autres de faire l'effort de les comprendre. Les Wolof sont la seule ethnie qui ne cherche pas à comprendre les autres langues. »

De même, Yakhya Sangare⁵, élevé en bambara, regrette cette hégémonie :

« Mes enfants ne parlent ni ma langue, le bambara, ni la langue de leur mère, le toucouleur. C'est elle qui les a élevés et elle l'a fait en wolof. Pour moi c'est un drame que mes enfants ne parlent pas ma langue, ça me fait mal. Quand ils sont dans un environnement où tout le monde parle bambara ou toucouleur, ils ne peuvent pas communiquer, ils peuvent seulement parler avec ceux qui maîtrisent le wolof ou le français. Le wolof menace toutes les autres langues. Les langues du Sénégal auront du mal à tenir à cause du wolof et du français. »

Les langues comme le peul ou le mandingue, qui ont non seulement une bonne base de locuteurs au Sénégal mais sont aussi des *lingua franca* parlées dans plusieurs autres pays

¹ Amadou Fall, « L'école et la nation au Sénégal de 1960 à nos jours - L'histoire d'un malentendu », in Benoît Falaize, Charles Heimberg et Olivier Loubes, *L'école et la nation*, ENS Éditions, Lyon, 2013, p. 455-466.

² Entretien personnel.

³ 39 % selon les chiffres contenus dans le rapport 2018 de l'Organisation Internationale de la Francophonie, consultable en ligne : <http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf>

⁴ Mamadou Cissé, « Langues, état et société au Sénégal », in *Sudlangues*, n° 5, 2005.

⁵ Yakhya Sangare, né en 1949 (SEN), receveur des postes en retraite.

africains¹, ne sont en réalité pas menacées à court ou moyen terme, mais la situation est différente dans d'autres régions du pays. Les locuteurs de sereer se montrent particulièrement préoccupés, tel l'ancien instituteur Étienne Ndong :

« Le wolof est une langue envahissante. Même à Joal on parle plus wolof que sereer. Les parents choisissent de plus en plus d'éduquer leurs enfants en wolof et il est très fréquent de voir deux Sereer qui se parlent en wolof. J'essaie de lutter contre ça mais il n'y a rien à faire et j'ai bien peur que les gens finissent par délaisser complètement le sereer. Le français a été moins envahissant que le wolof. »²

Son collègue Philippe Ndiaye renchérit :

« Les jeunes parlent wolof de plus en plus à la place du sereer. C'est à la mode et on n'y peut rien. »³

Quant à Pierre Sarr, il a appris le sereer à ses enfants dès la naissance et fait toujours en sorte qu'ils le parlent à la maison :

« Le wolof est interdit sous mon toit car je veux que ma langue perdure, c'est important pour moi, c'est même essentiel. Nous vivons dans une société où le wolof est majoritaire, et de plus en plus les autres dialectes sont phagocytés. Certains considèrent que ne pas parler le wolof est ne pas être à la mode. Depuis quelques années, par exemple, quand on traverse le pont entre Joal et Fadiouth, on entend des jeunes qui parlent en wolof, alors qu'ils ont été élevés en sereer et qu'ils se trouvent sur leur propre territoire. Ils se mettent à parler wolof parce que ça fait plus émancipé, plus à la mode, plus moderne. Mais les jeunes parlent en fait un mélange de wolof, de français et d'anglais qui n'est pas formidable. »⁴

La situation est pire encore pour certaines langues, comme celles de Casamance, particulièrement fragiles quand elles ne sont parlées que par quelques milliers de personnes :

« Actuellement le mancagne est plus menacé par le wolof que par le français. Même le français est menacé par le wolof ! »⁵

L'exode rural vers les grandes villes comme Dakar est régulièrement mentionné :

« Le jóla banjal a commencé à décliner depuis que les gens se sont mis à quitter les villages pour aller en ville chercher du travail et que les enfants vont là-bas à l'école. Ils y apprennent des langues qu'ils continuent de parler à leur retour au village, et ils finissent par abandonner le jóla banjal. Même en Casamance, des petits enfants parlent wolof entre eux. C'est ainsi que la langue est en train de disparaître. »⁶

Et, comme en Bretagne, beaucoup intègrent un sentiment d'infériorité dès lors qu'ils parlent une langue qui n'a pas sa place dans tous les domaines de la vie quotidienne :

¹ Une vingtaine de pays en Afrique de l'ouest, en Afrique centrale et au Sahel pour les langues peul, cf INALCO : <http://www.inalco.fr/langue/peul>. Environ neuf pays pour les langues mandingues, cf INALCO : <http://www.inalco.fr/langue/bambara-mandingue>.

² Étienne Ndong, né en 1945 (SEN), instituteur retraité.

³ Philippe Ndiaye, né en 1945 (SEN), instituteur à la retraite.

⁴ Pierre Sarr, né en 1954 (SEN), enseignant-chercheur en lettres anciennes.

⁵ Bill Jepherson Malou, né en 1993 (SEN), étudiant au moment de l'enquête en 2017.

⁶ William Diatta, né en 1964 (SEN), enseignant-chercheur en biologie. Vidéo R. Milin / Arte en 2013.

« Beaucoup se disent que le jóola banjal n'est pas une langue aussi importante que le wolof ou le français car elle n'est pas présente à l'école, ni à la radio ou à la télévision. »¹
« Souvent les enfants pensent que notre langue n'est pas une langue "riche" comme disent les Français. Une fois un jeune m'a dit : "tu ne peux pas draguer une fille en banjal car il n'y a pas les mots." »²

Ces craintes sont partagées par les Bedik, une autre minorité linguistique, située à l'extrême sud-est du Sénégal, dont la langue, parlée par seulement quelques milliers de personnes, paraît extrêmement fragile :

« Évidemment, j'ai peur que le wolof supplante le menik, car même dans les coins les plus reculés aujourd'hui, les gens se mettent à le parler. C'est la langue qui permet de survivre au Sénégal, la langue du commerce, celle dans laquelle on résout les problèmes sociaux, économiques. L'exode rural est aussi très préoccupant. On voit que la génération qui vient après moi parle moins la langue et pour les plus jeunes c'est fini : tu leur parles en menik et ils te répondent en wolof. »³

Fary Silate Ka se montre pessimiste sur l'avenir de ces langues de faible diffusion :

« Le wolof est la langue commune, quelle que soit l'ethnie de départ. Mais il est vrai que ça risque de faire mourir les petites langues. Certaines d'entre elles vont mourir fatalement, inévitablement. »

Un tel constat génère de la douleur parmi leurs locuteurs :

« Si les Jóola Banjal ne parlent plus leur langue, elle va mourir. Et si le jóola banjal venait à mourir, je perdrais mon identité parce que le banjal, c'est ma langue. Si elle disparaissait, je ne serais plus moi-même, moi, William, que vous voyez, car j'ai grandi ici et mes enfants y sont nés. La mort du banjal serait comme ma propre disparition. »⁴

Finalement, malgré une transmission qui semble avoir perduré jusqu'à présent, les langues très minoritaires sur le territoire sénégalais sont donc particulièrement vulnérables, pour des raisons partiellement similaires à celles qui ont fait décliner le breton : exode rural, intégration d'un sentiment d'infériorité, absence de l'espace public contemporain (administration, médias, etc.) et des écoles, auxquelles s'ajoute désormais la domination de la langue wolof.

4.2.3.2.3. La question de la langue officielle

Le constat étant sans appel quant au caractère hégémonique de la langue wolof, certains témoins poussent le raisonnement jusqu'à considérer le français comme un bouclier protecteur face à cette domination linguistique, et revendiquent le maintien de son statut d'unique langue officielle :

« Le français est une protection contre l'omniprésence du wolof. Et à partir du moment où c'est la langue officielle, il faut l'apprendre. »⁵

¹ Alain-Christian Bassène, né en 1976 (SEN), enseignant-chercheur en linguistique.

² William Diatta, né en 1964 (SEN), enseignant-chercheur en biologie. Vidéo R. Milin / Arte en 2013.

³ Benoît Fader Keita, né en 1986 (SEN), monteur TV.

⁴ William Diatta, né en 1964 (SEN), enseignant-chercheur en biologie. Vidéo Rozenn Milin / Arte en 2013.

⁵ *Ibid.*

« Ça ne me dérange pas que le wolof soit très dominant, mais je veux que les autres langues puissent également perdurer. Le français est un rempart contre la généralisation du wolof et je ne trouve pas dommage que le Sénégal l'ait pris comme langue officielle, pas du tout ! Le wolof ne serait pas du tout passé en Casamance, ni dans le Fouta. »¹

« Le français protège par rapport au wolof. Je préfère que mes enfants parlent le français plutôt que de parler le wolof. »²

« Sur Facebook, tout le monde écrit en wolof avec des caractères français. Mais ce n'est pas très juste. On devrait tous parler le français. Pour l'écrit, pour l'administration, c'est le français. Le wolof n'est pas une langue de communication : qui écrit le wolof ? »³

De fait, la question de savoir si ce statut de langue officielle doit être partagé avec le wolof, voire avec l'ensemble des autres langues du pays, se pose depuis de longues années, et les avis divergent profondément sur ce point.

Ibrahima Sarr, locuteur de sereer, recommande de ne pas opter pour une langue unique, mais de placer toutes les langues du pays sur un même niveau :

« Le français n'est pas le garant d'une égalité entre les langues au Sénégal, c'est la survivance d'une colonisation. Cela revient à admettre que les Sénégalais vont se battre s'ils passent aux langues nationales car chacun voudra que sa langue soit celle qui sera mise en avant. Donc certains se sont convaincus de la neutralité du français. Mais la véritable solution est que toutes les langues soient présentes dans tous les domaines. Bien sûr il reste à trouver une méthode pour passer le cap de la mise en œuvre, et ça demande du courage. »⁴

A l'inverse, certains estiment que le français est suffisamment neutre pour conserver la place :

« Même si le français a perdu du terrain, il sert de trait d'union et doit demeurer la langue de l'administration. La langue de communication ne pourrait pas être le wolof car tout le monde ne le parle pas. Il faut bien sûr également prendre en compte les langues nationales et mettre en avant dans chaque localité celle qui est la plus parlée du milieu, mais le français doit rester la langue de communication du pays. »⁵

Ibrahima Thiam, enseignant-chercheur en patrimoine culturel, se déclare également en faveur du statu quo, même si le français demeure une langue étrangère pour la majorité des Sénégalais :

« La langue de l'administration est certes le français, mais dans les faits, les échanges oraux se font facilement en wolof et cela ne pose donc pas de problème majeur. De toute façon il ne serait pas facile de tout mettre par écrit en wolof, car les locuteurs des autres langues ne seraient pas d'accord. La situation actuelle n'est donc pas si mauvaise. »⁶

¹ Alain-Christian Bassène, né en 1976 (SEN), enseignant-chercheur en linguistique.

² Philippe Ndiaye, né en 1945 (SEN), instituteur à la retraite, de langue sereer, Joal.

³ Seydina Hamjatou Kane, né en 1958 (SEN), enseignant, de langue peul, Podor.

⁴ Ibrahima Sarr, né en 1981 (SEN), enseignant-chercheur en sociolinguistique, de langue sereer, région de Fatick.

⁵ Frère Ambroise Coly, né en 1967 (SEN), principal de collège à Joal en pays sereer, originaire de Casamance.

⁶ Ibrahima Thiam, né en 1970 (SEN), enseignant-chercheur en patrimoine culturel. Élevé en wolof par sa mère, puis en pulaar par sa grand-mère.

Sans surprise, d'autres revendiquent que le rôle de langue officielle revienne au wolof :

« En RDC, il y a 60 dialectes, et comme aucun n'est parlé par la majorité de la population, le français est le plus grand dénominateur commun. Au Sénégal, on a la chance d'avoir des langues locales et une langue d'unification : le wolof. Ça aurait pu être le peul pour toute l'Afrique de l'Ouest, comme le swahili pour l'Afrique de l'Est, mais au Sénégal c'est le wolof qui l'emporte. »¹

Le choix de deux langues officielles est une autre option, qui a également les faveurs de certains témoins :

« Le wolof deviendra sans doute langue co-officielle avec le français. Je pense que ça arrivera avant 20 ans, et j'aimerais que ce soit au maximum d'ici 10 ans. Mais en réalité, l'État sénégalais n'impose aucune langue, il a toujours laissé faire, ou fait faire, plutôt que de prendre des décisions. »²

Quant à savoir si le wolof pourrait devenir l'unique langue officielle, en lieu et place du français, Ibrahima Thioub considère que

« cela n'arrivera pas, car ce serait le délitement de la nation. Il faut être libéral sur ce sujet et s'abstenir de légiférer. Le Sénégal restera multilingue. Être multilingue est la base en Afrique et ne pas l'être est un handicap. On ne survit pas en Afrique si on ne parle qu'une seule langue. Car on doit bouger et s'adapter constamment. Aucun État n'a jamais réussi à détruire l'idée de terroir au Sénégal. Les États africains ne seront jamais des États-nations centralisés et monolingues. »

4.2.3.3. Le modèle sénégalais

À partir d'une base similaire (langues vernaculaires très implantées, imposition du français à l'école, humiliation et infériorisation, etc.), on constate que des schémas linguistiques radicalement différents se sont fait jour en Bretagne et au Sénégal au fil des décennies, pour toutes les raisons que nous avons examinées.

Dans la péninsule armoricaine, la population traditionnelle, blanche de peau, majoritairement catholique, et plus proche géographiquement des centres de pouvoir parisiens, a été pleinement assimilée. Aujourd'hui, à première vue, peu d'éléments distinguent un Breton d'un Auvergnat ou d'un Alsacien. Tous parlent le français, qui a presque totalement supplanté les langues régionales dans tous les domaines de la vie, publique et privée. Le breton n'est plus transmis depuis un demi-siècle, sauf de manière militante, et pourrait disparaître d'ici quelques décennies. Le système français est ici appliqué de manière exclusive : un État, une nation, et une langue unique obligatoire.

Au Sénégal, en revanche, le fait que le français soit, à ce jour, la seule langue officielle du pays, n'a pas empêché un modèle différent d'émerger, basé sur le multilinguisme : la plupart manient ainsi plusieurs langues, parfois au sein même des familles, dont une ou plusieurs langues locales, une langue nationale, le wolof, et une langue internationale, le français. Le passage de l'une à l'autre semble s'opérer très naturellement, et cette situation de polyglossie

¹ Mamadou Diallo, né en 1943 (SEN), professeur d'histoire à l'École normale, en retraite. De père peul et de mère wolof, élevé en wolof.

² Mbacké Diagne, né en 1957 (SEN), enseignant-chercheur en linguistique. De langue wolof.

ne provoque guère de conflit, si ce n'est quelques tensions dues au côté conquérant du wolof et à la crainte de voir disparaître les autres langues nationales à plus ou moins long terme.

Les Sénégalais ont donc conservé leurs langues, une situation renforcée fait que le pays est désormais indépendant. Il est en effet possible que si cela n'avait pas été le cas et si, à l'inverse, le Sénégal avait été pleinement intégré à la France, l'histoire aurait suivi un cours similaire à celui qui a marqué la Bretagne et les autres régions et territoires d'outre-mer : l'État aurait souhaité assimiler la population sénégalaise, l'école serait devenue obligatoire plus tôt, le français se serait dès lors propagé dans toutes les couches de la société, et aucune valorisation des langues nationales ne serait venue freiner cette expansion.

Rien ne donne à penser que ce modèle vertueux, qui ménage une place à chaque langue au sein de la société sénégalaise, pourrait faire place, dans un futur proche, à une configuration moins riche en diversité. Pourtant, aucune situation n'est jamais acquise sur le plan linguistique et, comme nous l'avons vu dans plusieurs parties du monde, des langues majoritaires aujourd'hui peuvent devenir minoritaires demain. L'histoire de la Bretagne et des autres régions de l'Hexagone montre par exemple que le déclin de langues un temps très vigoureuses peut survenir très rapidement pour peu que certains facteurs soient réunis.

Dans le cas du Sénégal, deux éléments pourraient encore faire évoluer le schéma actuel : d'une part le wolof pourrait être amené à supplanter progressivement les autres langues sénégalaises qui comptent de faibles nombres de locuteurs, et d'autre part le français reste toujours en embuscade, car il demeure une langue désirable, qui ouvre les portes d'une possible ascension sociale, sur place ou en Europe. Les autorités sénégalaises devront par conséquent veiller, non seulement à protéger, mais aussi à promouvoir les langues autochtones, y compris les moins répandues, si elles veulent garder vivant leur patrimoine linguistique et culturel.

4.2.4. Ailleurs en Afrique subsaharienne francophone

Avant de clore ce chapitre sur l'évolution linguistique au Sénégal, et la non substitution au profit du français, nous allons faire un pas de côté rapide vers quelques autres pays d'Afrique subsaharienne. Sur la trentaine de personnes interrogées dans ces territoires, seules quelques-unes s'expriment réellement sur le sujet de la transmission, la collecte ayant été partiellement effectuée dans un autre cadre, où cette question ne figurait pas. Nous ne disposons donc pas d'un nombre suffisant de témoignages pour envisager une analyse globale de ce vaste ensemble, mais les quelques témoignages qui suivent pourront compléter et éclairer ce qui a déjà été observé dans la partie occidentale du continent.

4.2.4.1. Un niveau d'alphabétisation en français variable

Il est utile en premier lieu de préciser que le nombre de francophones dans les différents pays pris en compte au fil de cette étude diffère considérablement. L'ODSEF (Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone) a mené une étude visant à évaluer le

nombre de personnes alphabétisées en français dans le monde en 2018¹, dont je reprends ici les calculs pour les pays d'Afrique subsaharienne pris en compte dans mon enquête. Précisions qu'il s'agit là essentiellement de projections et d'estimations, en l'absence de recensements véritables, et que ces données sont donc nécessairement approximatives.

Deux chiffres sont mis en exergue : le pourcentage de personnes sachant lire et écrire en français, rapporté, d'une part, à la population totale, et d'autre part aux personnes de dix ans et plus. Le second chiffre est logiquement toujours plus élevé, puisqu'il concerne les individus en âge d'avoir fréquenté l'école :

Pays	Pourcentage de personnes alphabétisées en français sur l'ensemble de la population	Pourcentage de personnes de 10 ans et plus alphabétisées
Mauritanie	13,30 %	18,51 % (chiffre 2013)
Mali	16,94 %	25,68 % (chiffre 2009)
Guinée	25,43 %	36,17 %
Sénégal	25,87 %	37,2 % (chiffre 2013)
Côte d'Ivoire	33,16 %	47,45 %
Cameroun	40,55 %	57,99 %
Congo	58,93 %	84,02 %
Gabon	66,14 %	88,90 %

Tableau 35. Taux d'alphabétisation en Afrique subsaharienne en 2009, 2013 ou 2018.

(Source : ODSEF - Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone).

Une ligne de démarcation apparaît nettement entre les pays d'Afrique occidentale et ceux d'Afrique équatoriale : à l'ouest, 19 à 47 % des personnes de plus de dix ans ont été alphabétisées en français, alors qu'à l'est les taux vont de 58 à 89 %. Nous ne nous attellerons pas ici à l'analyse en profondeur de ces chiffres, qui requerrait une autre étude approfondie, mais nous remarquerons simplement que les pays où l'on parle, lit et écrit le moins le français sont ceux où la majorité de la population est de religion musulmane, et a donc, en revanche, éventuellement bénéficié d'une alphabétisation en langue arabe. On note par ailleurs que ces mêmes territoires sont aussi ceux où l'on trouve une langue autochtone majoritaire, comme le bambara au Mali, le pulaar en république de Guinée et le wolof au Sénégal.

¹ <https://www.odsef.fss.ulaval.ca/sites/odsef.fss.ulaval.ca/files/odsef-lfdm-2018.pdf>. Consulté le 31 mai 2022.

Quel que soit le pays, on se souvient en outre que tous les informateurs qui ont fréquenté l'école française, en Afrique Équatoriale comme en Afrique de l'Ouest, ont connu, à de rares exceptions près, des méthodes scolaires punitives, comportant dans la plupart des cas un recours au « symbole ». Voyons à présent ce que les uns et les autres disent de la manière dont ces pratiques visant à imposer le français les ont affectés.

4.2.4.2. Au Cameroun, une transmission parfois mise à mal

Au Cameroun, tout d'abord, le pourcentage de personnes de plus de dix ans sachant lire et écrire le français était donc évalué à environ 58 % en 2018. La douzaine de témoignages collectés montre des situations différentes en zone côtière et à l'intérieur des terres. Dans les territoires de bord de mer, la présence française a laissé plus de marques, notamment linguistiquement, alors que les communautés plus reculées semblent avoir mieux préservé leurs langues.

Nous avons déjà abordé les rudes châtiments (coups, postures à genoux des pierres à la main, piment dans les yeux) endurés par Charles Iyanga, né en 1931 dans la région de Kribi, sur la côte sud, pour avoir parlé banoho. Il évoque également le déclin de sa langue, aujourd'hui essentiellement parlée par les anciens :

« Avant on faisait l'école du banôhò, avant de rentrer à l'école des Blancs, avant d'étudier le français, avant l'anglais, l'allemand, l'espagnol, c'est comme ça que nous étions, ici. Mais à partir du moment où on nous a punis, les langues batanga, dont le banôhò fait partie, ont commencé à décliner. Et aujourd'hui ils parlent.... je ne sais pas ! Les enfants parlent un mélange de banôhò et de français. »¹

Eleine Epsemeye Bonyohè et Miriel Mahaillet, nées respectivement en 1959 et 1974, ont raconté des punitions similaires (coups de fouet, bastonnades à plat ventre, marche à genoux des pierres dans les mains, etc.) et elles dépeignent de même un délaissement de la langue et une confusion linguistique chez les enfants :

« La peur du fouet nous a fait abandonner le banôhò pour parler le français. Le français nous a emportés maintenant, et nous-mêmes à la maison, nous parlons seulement le français à nos enfants. Ça fait qu'aujourd'hui nos propres enfants ne savent plus si nous sommes des Banôhò ou si nous sommes des Français. Nous ne savons même plus sur quelle langue nous sommes. »²

« Quand l'école des Blancs est arrivée, les enseignants ont commencé à nous frapper pour que nous parlions seulement en français. Alors quand on rentrait à la maison, on ne parlait plus que le français avec nos parents et nos grands-parents. Cela fait que notre langue décline. Moi-même quand j'ai eu mes enfants, je leur ai parlé en français. Et maintenant quand tu leur parles en banôhò, ils te répondent en français. Quand un étranger arrive et que tu dis quelque chose à l'enfant en banôhò, il te répond en français. »³

¹ Charles Iyanga, né en 1931 (CAM), de langue banôhò. Vidéo Rozenn Milin / Arte en 2013.

² Eleine Epsemeye Bonyohè, née en 1959, de langue banôhò (CAM). Vidéo Rozenn Milin / Arte en 2013.

³ Miriel Mahaillet Rita, née en 1974, de langue banôhò (CAM). Vidéo Rozenn Milin / Arte en 2013.

Dans le même secteur de Kribi, Jean-Pierre Jahengue, né en 1959, compte sur un retour en grâce des langues locales :

« Le fait de ne pas avoir pu parler notre langue maternelle, celle que nous maîtrisons le mieux, nous a causé un tort irréparable face aux explications et exposés en français, que nous ne maîtrisons déjà pas. Je pense que cela a contribué à l'échec scolaire de plusieurs enfants. Vivement que le programme scolaire intègre les langues maternelles par région/village. »¹

Quant à Elysée Dimwemwe, né en 1974, il pointe un autre frein classique à la revitalisation des langues autochtones, le manque d'accompagnement dans tous les domaines de la vie publique :

« Depuis quelques années le gouvernement a prescrit l'enseignement facultatif des langues nationales à l'école. La mesure a du mal à être appliquée étant donné que les médias publics n'ont jamais cru bon de diffuser des émissions en langues. »²

Toujours au Cameroun, mais à l'intérieur des terres, plus loin de l'influence occidentale, la transmission semble mieux se maintenir. L'instituteur François Noumo, de Balengou, au centre-ouest du pays, n'a pas connu le « symbole » quand il était lui-même élève, et il a bien transmis sa langue :

« Oui, mes enfants parlent couramment la langue maternelle, ils l'utilisent en famille. Pendant que je saisis ce questionnaire ils jouent à la véranda et s'expriment en langue étrangère (en français ou en anglais) car ils fréquentent une école anglophone. Mais pour les inciter à connaître et pratiquer ma langue maternelle, je les envoie passer les vacances dans mon village de Balengou. Tous parlent donc ma langue maternelle quand j'initie la communication en langue maternelle. »³

Citons encore un autre cas, cette fois dans la région forestière de Lomié au sud-est du pays. Gaston Yerima, de l'ethnie Baka, raconte comment son peuple de petite taille⁴ souffre de multiples mauvais traitements, tout à la fois de la part des Occidentaux et des voisins bantous. Relativement isolés, ils continuent de transmettre leur langue à leurs enfants, mais l'arrivée des routes et le développement des moyens de communication commence à produire des effets :

« Les Bakas vont en ville et chez les Bantous, et là-bas ils parlent moins baka. Pourquoi ? Parce qu'ils se retrouvent tout seuls, ils n'ont pas leurs frères baka avec eux. Donc ils parlent la langue des Bantous, ils s'y habituent et quand ils rentrent au village, ils commencent à parler leur langue mélangée avec la langue bantoue. Et puis, si l'une de nos sœurs se marie avec un Bantou, elle ne va pas parler la langue baka dans son foyer. Ses enfants ne parleront pas la langue baka. Ils vont seulement parler la langue de son mari, le bantou. Son mari ne va jamais permettre que ses enfants parlent la langue baka. »

¹ Jean-Pierre Jahengue, né en 1959, de langue banôhò (CAM).

² Elysée Dimwemwe, né en 1974, de langue banôhò (CAM).

³ François Noumo, né en 1952, Balengou (CAM), de langue balengou.

⁴ Les Bakas font partie des peuples que les Occidentaux qualifient de « pygmées ».

En ce qui concerne l'école, Gaston a bien connu le « symbole », un crâne de chimpanzé, et les coups qui suivaient, mais la situation évolue puisqu'il existe désormais quelques écoles primaires où les enfants sont scolarisés en langue baka :

« C'est déjà bien, parce qu'avant les Bakas souffraient ; si tu parlais en baka devant les autres, ils se moquaient de toi. La langue baka était la langue des gens qui ne connaissaient rien, elle était considérée comme la langue des animaux de la forêt. »¹

4.2.4.3. Au Gabon et en République du Congo, un français triomphant

Au sud du Cameroun se trouvent les deux pays qui ont le plus adopté le français parmi ceux pour lesquels nous disposons de témoignages : en République du Congo, 84 % de la population âgée de plus de dix ans serait en effet alphabétisée en français, et ils seraient même près de 89 % au Gabon.

Les pratiques scolaires sont explicitement mises en cause par les personnes interrogées au Gabon, en particulier Kialla Yebele Rasinda, de l'ethnie mpongwe dans la région de Libreville, et Kwenzi Mickala, maire de Tchibanga en pays pounou :

« Nous ne parlons plus bien nos langues parce qu'on nous mettait un symbole, le scapulaire, pour nous interdire de les parler. »²

« Nos langues du Gabon ne sont plus beaucoup parlées. Nos enfants ne les parlent plus à cause du français qui a pris tout le terrain. Lorsque les Français sont arrivés dans notre pays, ils nous ont observés, puis ils nous ont interdit de parler le pounou, le fang à ceux qui parlaient fang, le myènè à ceux qui parlaient myènè. »³

En République du Congo (anciennement le Congo-Brazzaville), c'est un témoignage de tonalité différente que livre Basile Mbemba, fils de chef, né en 1942 et installé en France depuis les années 1980. Bon élève, il n'a jamais porté le « symbole » et peut donc affirmer :

« Je n'ai pas fait porter la honte à mes parents. Car c'était une honte pour la famille quand l'enfant était pris à parler dans sa langue à l'école. Parce qu'ils allaient à l'école et malgré ça ils ne parlaient pas français.

Il décrit une assignation différente pour le français et pour sa langue :

« Le lari était à sa place pour la coutume, pas pour l'administration. Donc la langue française était très valorisée. Quand on parlait bien français, on était cité en exemple. Nous on était fiers de parler français. »

Quand je lui fais remarquer que cela revenait à dévaloriser sa propre langue, il exprime son total désaccord :

« Ce n'est pas parce que la langue lari était inférieure, mais parce que la langue française permettait d'accéder au pouvoir, de s'élever socialement.

Et il cite un autre membre de la famille, image de réussite qui servait de modèle :

« Kenzo, le neveu de mon père, était le secrétaire du chef du département. Il fallait lui apporter des cadeaux, comme une chèvre, ou autre, et il ne parlait que français quand

¹ Gaston Yerima, né vers 1985 (CAM), de langue baka. Vidéo Rozenn Milin / Arte en 2013.

² Kialla Yebele Rasinda, région de Libreville (GAB), de langue mpongwe. Vidéo Sorosoro 2009.

³ Kwenzi Mickala, Tchibanga (GAB), de langue pounou. Vidéo Sorosoro 2009.

on venait le voir pour le solliciter. Quand il venait à la maison, on ne parlait que le français avec lui et on était fiers ! Parce que Kenzo était un modèle : il avait réussi, il était administrateur et parlait aux Blancs. C'était donc un symbole de réussite. Et j'étais encouragé par mon père à bien parler, y compris familialement, pour ressembler à Kenzo. »

L'accent est mis ici sur l'hyper-valorisation du français, au détriment de la langue locale, le Iari. Malgré cela, le témoin, comme beaucoup d'informateurs sénégalais, ne considère pas que sa langue était infériorisée, elle avait simplement une autre place, cantonnée à la sphère familiale et amicale. D'ailleurs, le témoin a bien appris sa langue à ses trois premiers enfants, nés au Congo, pour ensuite passer au français avec les trois suivants, nés en France, son pays d'adoption.

4.2.4.4. En Côte d'Ivoire, le français langue africaine

La Côte d'Ivoire occupe une position spécifique : situé dans la partie sud-est de l'Afrique de l'Ouest, le pays est dans une sorte d'entre-deux sur le plan linguistique (47,45 % des plus de dix ans alphabétisés en français, soit sensiblement plus que le Mali et le Sénégal, mais moins que les pays d'Afrique Équatoriale) et religieux (autour de 40 % de musulmans¹, un pourcentage inférieur aux autres pays d'Afrique occidentale pris en compte). Comme ailleurs, la francisation s'est mise en place dans les écoles de manière punitive, avec recours au « symbole ».

Dans sa nouvelle *Climbié*, l'écrivain et homme politique Bernard Dadié (1916-2019), né au sud de la Côte d'Ivoire, raconte avec verve et humour comment ces méthodes coercitives seraient apparues dans les établissements scolaires de son pays :

« A l'école, dans les rues, dans les casernes, dans les magasins, c'est le même massacre de la langue française. Cela devient un supplice intolérable. Il faut donc prendre le mal à son origine. Les nombreux rapports d'inspection avaient déjà souligné les déficiences de l'enseignement du français dans les écoles primaires, les élèves ayant la fâcheuse tendance de toujours se parler en dialecte, plutôt qu'en français. Vraiment le sabotage collectif de la langue française est quelque chose de terrible. Partout l'on entend "baragouiner" une langue aussi subtile, aérienne, féminine, une langue qui ressemble à du duvet allant au gré de la brise, lorsqu'une amie vous la chuchote à l'oreille, une langue qui semble le suave murmure d'une madone, une langue qui laisse après elle une traînée persistante de notes joyeuses ! Eh bien, tout au long des relations avec les indigènes qui s'échelonnent du boy à l'interprète, en passant par le marmiteux, le cuisinier, le blanchisseur, l'ouvrier, le garde-cercle, le paysan, l'on n'entend que des énormités de ce genre : "Moi y a dis, lui y a pas content", "Ma commandant, mon femme, ma fils". Et des mots et des expressions dont on chercherait en vain les sources chez Littré ou Larousse : "Manigolo... Foutou-moi la camp". Quelle sanction prendre contre des individus qui jouent si légèrement avec une langue aussi riche, coulante et

¹ 41,7% en 2015, selon le site de l'ARDA (Association of Religion Data Archives) de la Pennsylvania State University : https://www.thearda.com/internationalData/countries/Country_61_2.asp. Consulté le 31 mai 2022.

diplomatique que la langue française ? Contre des individus qui s'entêtent à ne jamais conjuguer les verbes au temps voulu, et refusent d'employer le genre consacré ? Combien de fois par heure n'entend-on pas : "Je partis" pour "Je pars", "le mangue" pour "la mangue" ? (...)

Si l'Européen parlait bien sa langue, le Nègre ne comprenait pas. Le Nègre parlait mal un français que l'Européen ne comprenait pas. L'Européen essayait donc de baragouiner, la mort dans l'âme, à sa façon, son doux français, que le Nègre encore ne comprenait pas. Alors énervé, exaspéré, s'en voulant presque à lui-même d'avoir descendu sa langue du socle où l'ont mise les autres nations, ne sachant quel saint linguiste ou polyglotte invoquer, il hurlait : "Alors, vous ne comprendrez jamais le français ?" Cette pénible situation ne pouvait vraiment pas durer. Elle n'amenait que des rancœurs de part et d'autre. Il fallait y porter remède. Aussi décida-t-on de proscrire l'usage des dialectes dans les écoles primaires. »¹

A en croire l'auteur, les problèmes de niveau de français, que nous avons déjà évoqués à propos du Sénégal, valent aussi ailleurs et ne seraient donc pas une nouveauté ! Quant à savoir si les méthodes telles que le « symbole », visant à éliminer les langues ivoiriennes des écoles, trouveraient aujourd'hui des défenseurs, comme au Sénégal, au nom d'une plus grande efficacité dans l'enseignement du français, l'universitaire Nguessan Jérémie Kouadio ne pense pas qu'un tel recours en grâce serait souhaité dans son pays :

« Si on faisait le même sondage en Côte d'Ivoire, en prenant soin d'expliquer en quoi consistait cette pratique que beaucoup ignorent, la proportion de gens favorables ne serait pas la même. Il y aurait des gens pour préconiser le retour du symbole, mais je pense qu'ils ne seraient pas majoritaires. Le côté stigmatisant et humiliant en rebuterait plus d'un et je suis convaincu qu'une grande majorité refuserait cette éventualité. Quant à la baisse du niveau de français, on fait ici aussi les mêmes constats mais les jugements seraient moins tranchés. Il me semble que les différentes variétés de français pratiquées (*nouchi* et français ivoirien) font que la référence absolue à la norme standard est moins prégnante. »²

En effet, la Côte d'Ivoire, riche d'une soixantaine de langues autochtones, compte par ailleurs à présent plusieurs variétés de français, que le professeur Kouadio définit ainsi³ :

- le français ivoirien, parlé par l'élite du pays et par les lettrés, et caractérisé par l'influence des langues vernaculaires à tons ;
- le français populaire ivoirien, résultant d'une « appropriation spontanée et sauvage du français », et se présentant sous une forme très variable d'un locuteur à l'autre ;
- le *nouchi*, sorte d'argot, créé au début des années 1980 par des jeunes déscolarisés dont la maîtrise du français était approximative, et composé d'une syntaxe française et d'un

¹ Bernard Dadié, « Climbié », in *Légendes et poèmes*, Nouvelles éditions ivoiriennes, 2002 (1^e édition en 1952).

² Note personnelle du professeur Jérémie Kouadio (CDI), linguiste, Université d'Abidjan.

³ N'guessan Jérémie Kouadio, « Le français : langue coloniale ou langue ivoirienne ? », in *Hérodote*, n° 126, La Découverte, 3^e trimestre 2007, pp. 79-83.

vocabulaire issu des langues locales ou de la transformation de mots et expressions français.

Le nouchi a depuis lors fait son chemin puisqu'il est devenu, en quelques décennies, la langue de la majorité de la jeunesse ivoirienne, tant dans les collèges, lycées et universités que dans la rue, et il n'est guère que les jeunes ruraux analphabètes qui n'y ont pas recours. N'guessan Jérémie Kouadio en conclut que

« Le français est désormais dans ce pays une langue à la fois véhiculaire et vernaculaire. Son appropriation "décomplexée" en fait une langue ivoirienne dont le poids politique, économique et socioculturel ne souffre d'aucune contestation quels que soient les aléas politiques. »¹

De fait, si l'on peut considérer qu'il est fondamental de veiller à préserver et développer les langues autochtones des pays d'Afrique francophone, il ne saurait aujourd'hui être question de rejeter la langue française, qui est bel et bien devenue une langue africaine, comme le souligne également pour le Sénégal Mamadou Diallo, ancien professeur d'histoire à l'École normale de Dakar :

« Le système colonial français a eu trois moules : l'administration, l'armée et l'école. Et dans ces trois contextes, la langue française était impérative. Aujourd'hui on est passé du statut imposé de la langue française au statut accepté. C'est un legs, un patrimoine. Y renoncer coûterait trop cher. A partir du moment où on a de grands auteurs, de grands philosophes sénégalais qui ont écrit en français, on ne peut pas y renoncer. Qu'on le veuille ou non, c'est un héritage historique et il faut l'assumer. Mais aussi se l'approprier, pour le proposer sous une autre forme. »²

L'on a en effet vu émerger depuis des années de grandes plumes africaines, qui s'imposent désormais sur la scène littéraire de langue française, et remportent de prestigieuses récompenses, tel que le prix Goncourt attribué en 2021 au jeune écrivain sénégalais Mohamed Mbougar Sarr.

Pour conclure ce chapitre sur les tenants et les aboutissants de la substitution linguistique, en Afrique, en comparaison avec les mécanismes à l'œuvre en France vis-à-vis des langues régionales, nous pouvons faire ressortir quelques éléments, qui contribuent à expliquer l'évolution différente de part et d'autre, sur un fond de pratiques similaires.

En Bretagne, l'école est devenue obligatoire en 1882, et avec elle la langue française. Il n'aura ensuite fallu que 70 ans, c'est-à-dire deux ou trois générations, pour que le breton cesse d'être transmis : le français devient nécessaire pour espérer sortir de la pauvreté, et même pour continuer de fonctionner dans un environnement de plus en plus francophone ; puis la stigmatisation, l'infériorisation et la honte, à l'école et en dehors, conduisent les locuteurs à abandonner leur langue. Et quand le breton retrouve un peu de considération à partir des années 1970, il est trop tard, la chaîne de transmission naturelle, de parents à enfants, est déjà rompue et, en l'absence de politiques volontaristes, la langue demeure aujourd'hui en situation de survie.

¹ N'guessan Jérémie Kouadio, *Ibid.*, pp. 82-83.

² Mamadou Diallo, né en 1943 (SEN), professeur d'histoire à l'École normale, en retraite.

Au Sénégal, colonie lointaine, le cadre est différent : contrairement à l'Hexagone, on ne trouve pas dans les textes de volonté d'éradication des langues autochtones ; ensuite, l'école n'étant pas obligatoire durant la période de la colonisation, et ne l'étant devenue que 45 ans après l'indépendance, le français n'avait pas d'outil pour pénétrer profondément la société et le nombre de francophones est demeuré réduit ; d'autre part, la majorité de la population a continué à parler ses langues premières car les personnes âgées, souvent monolingues, vivaient toujours sous le même toit que les plus jeunes ; enfin, l'indépendance a revalorisé les langues nationales et freiné le pouvoir d'attraction que pouvait exercer le français, d'autant plus que le wolof s'est progressivement imposé comme langue de communication générale. L'école et l'indépendance ont donc joué un rôle capital au Sénégal.

Ajoutons pour terminer sur ce point une comparaison avec la situation irlandaise, d'autant plus intéressante que pays a également acquis son indépendance, 39 ans avant le Sénégal : dans les années 1830 on comptait entre 3 et 4 millions de locuteurs de gaélique, un chiffre qui chutait drastiquement à la période de la Grande Famine, tout à la fois par la mort d'environ un million de personnes, et par l'émigration, peu ou prou, d'un autre million. Les recensements¹ montrent que les effectifs continuent ensuite à diminuer jusqu'à la période de l'indépendance en 1921, passant de 1, 077 millions en 1861 à 541 000 en 1926. Le nombre de locuteurs commence ensuite à remonter de façon régulière et continue, puisqu'il est évalué à environ 1,761 million en 2016. La souveraineté de l'État irlandais a en effet permis la mise sur pied d'une politique d'enseignement volontariste : le gaélique devient obligatoire à l'école primaire dès 1928, un élément décisif qui a considérablement accru le nombre de locuteurs. Encore faut-il préciser qu'il s'agit là en majeure partie de locuteurs potentiels, dont la connaissance de la langue est essentiellement scolaire, et qui ne la pratiquent pas quotidiennement, pour un ensemble de raisons que nous n'examinerons pas ici².

¹ Voir les données fournies par le CSO (Central Statistics Office of Ireland, l'agence nationale des statistiques en Irlande) jusqu'en 2002 :

https://www.cso.ie/en/media/csoie/census/documents/vol11i_t1_17.pdf.

Et les données 2016 : <https://www.cso.ie/en/releasesandpublications/ep/p-cp10esil/p10esil/ilg/#:~:text=Frequency%20of%20speaking%20Irish&text=Of%20the%20remaining%20group%2C%20586%2C535,73%2C803%20persons%20spoke%20Irish%20daily>.

Consultés le 4 juin 2022.

² Le CSO précise d'ailleurs que sur les 1 761 420 individus affirmant être capables de s'exprimer en irlandais en 2016, seules 74 803 personnes affirmaient le parler tous les jours, et 586 535 moins d'une fois par semaine.

4.3. L'idéologie de la langue unique

Après avoir fait ressortir les éléments qui ont, sur fond de pratiques scolaires similaires, favorisé la substitution linguistique en Bretagne et dans le reste de l'Hexagone, alors qu'au Sénégal la langue coloniale ne parvenait pas à s'implanter en tant que langue majoritaire, il nous reste à déterminer quels ont été les tenants et les aboutissants de l'idéologie de la langue unique qui a prévalu dans certains pays. Je ferai ressortir brièvement les constantes du processus d'imposition d'une langue dominante, je tenterai de dégager des schémas selon les différents cas envisagés, puis j'examinerai les objectifs du modèle d'État à langue unique, et nous verrons en quoi certains travers font que cette doctrine va à l'encontre d'un idéal d'égalité et de démocratie.

4.3.1. Les modalités de l'imposition de langues dominantes

L'étude de très nombreux textes, documents d'archives et témoignages m'ont amenée à trouver des points communs entre diverses parties du globe, notamment en termes de contextes et de moyens. Mais au-delà de ces ressemblances, ce sont bien des canevas différents qui apparaissent, les circonstances, et surtout les intentions, n'étant pas toujours les mêmes.

4.3.1.1. Un schéma qui se répète

4.3.1.1.1. Des contextes similaires

Les populations que nous avons considérées vivent toutes dans des territoires qui ont été conquis ou annexés, soit assez récemment, comme c'est le cas des colonies lointaines ou des îles Ryukyu au Japon, soit à des périodes plus anciennes, pour ce qui est des régions de l'Hexagone ou du Royaume-Uni, plus proches du centre. Ces populations soumises devaient apprendre la langue dominante, pour des raisons qui pouvaient différer.

On observe en premier lieu qu'en règle générale les classes dirigeantes et les classes sociales plus élevées se rangeaient rapidement du côté du nouveau pouvoir et en adoptaient la langue sans y être contraints. En revanche, les classes sociales inférieures maintenaient leurs habitudes langagières, tant que des mesures n'étaient pas appliquées à grande échelle pour les convertir à la langue unique, notamment la scolarisation obligatoire en français.

Un autre élément capital, qui a partout été déterminant pour l'abandon des langues premières, a été l'exercice envers leurs locuteurs d'une violence symbolique au sens où l'entendait Pierre Bourdieu. En Irlande, au pays de Galles, en Écosse ou aux îles Ryukyu, comme dans les différentes régions de l'Hexagone, ces communautés ont été infériorisées, qualifiées d'arriérées, et leurs langues ont été dévalorisées, décrites comme des vestiges du passé inutiles et grossiers, alors que les langues imposées étaient présentées comme supérieures, porteuses des Lumières, de la liberté, de la civilisation et du progrès. Les populations ainsi déconsidérées ont, dans tous les pays cités, accepté et intégré cette infériorité, jusqu'à parfois

souhaiter la disparition de leur propre identité. L'écrivain kenyan Ngugi Wa Thiong'o parle à ce propos de « bombe culturelle » dans son essai *Decolonizing the mind* (« Décoloniser l'esprit ») :

« L'effet d'une bombe culturelle est d'anéantir la croyance d'un peuple en son nom, en sa langue, en son environnement, en son héritage de lutte, en son unité, en ses capacités et finalement en lui-même. Cela leur fait voir leur passé comme un terrain vague de non-réalisation et les pousse à vouloir s'éloigner de ce terrain vague. Cela les pousse à vouloir s'identifier à ce qui est le plus éloigné d'eux-mêmes, par exemple aux langues d'autres peuples plutôt qu'aux leurs propres. »¹

Ensuite, partout a été ressenti le besoin de maîtriser la langue dominante pour avoir accès à une vie meilleure. Les locuteurs de langues autochtones appartenant en majeure partie aux classes populaires, les questions de survie matérielle se posaient encore en certains lieux et là où les familles étaient simplement modestes sans être misérables, il importait de donner aux enfants les outils qui leur permettraient de sortir de leur condition. Pour ceux qui devaient quitter la terre et aller travailler en ville, le breton, le gallois, le gaélique ou l'okinawaïen n'étaient d'aucune utilité. Et lors des périodes de famine, en Irlande et en Écosse, ou de récession économique dans les Ryukyu, parler anglais ou japonais était requis pour pouvoir prétendre à l'émigration. Les langues dominantes ont donc souvent été des passeports de survie, ou tout au moins des visas pour une certaine ascension sociale.

Enfin, complétons la description de ce cadre qui a servi de socle à la substitution linguistique en rappelant qu'à partir de la fin du XIX^e siècle les moyens de communication se sont développés à grande allure, par le train, les automobiles et les avions, mais aussi par les médias écrits et audiovisuels. Partout le français, l'anglais et le japonais se sont ainsi répandus dans les régions de l'Hexagone, du Royaume-Uni et de l'empire du Soleil levant, et il devenait difficile de continuer à vivre sans les parler. La multiplication des échanges a aussi favorisé l'exogamie, qui servait généralement les langues dominantes, perçues comme synonymes de modernité et portes d'ouverture sur le reste du monde.

4.3.1.1.2. L'école comme outil de l'idéologie de la langue unique

Les similarités entre ces différents États (France, Royaume-Uni et Japon), dans la mise en œuvre de leurs politiques respectives de substitution linguistique, ne s'arrêtent pas à un environnement et des facteurs comparables. L'outil qui a servi cet objectif a partout été la scolarisation, en toute logique, puisque c'est ainsi que les enfants monoglottes apprenaient le français, l'anglais ou le japonais.

¹ Ngugi wa Thiong'o, *Decolonising the Mind: the politics of language in African literature*, James Currey, London, and Heinemann, Kenya, 1986: "The effect of a cultural bomb is to annihilate a people's belief in their names, in their language, in their environment, in their heritage of struggle, in their unity, in their capacities and ultimately in themselves. It makes them see their past as one wasteland of non-achievement and it makes them want to distance themselves from that wasteland. It makes them want to identify with that which is furthest removed from themselves; for instance, with other peoples' languages rather than their own".

Dans tous ces pays, la puissance dominante a en effet rendu sa langue obligatoire à l'école, étant entendu que cette obligation s'est arrêtée plus tôt au Royaume-Uni, où le gallois et le gaélique, d'Irlande et d'Écosse, ont fait officiellement leur entrée dans le système éducatif dès la fin du XIX^e siècle. Au Japon, la langue unique de l'école est encore, à ce jour, le japonais, alors que dans l'Hexagone les langues régionales ont trouvé une petite place au sein des établissements scolaires depuis la loi Deixonne de 1951.

Un autre élément commun est la participation d'instituteurs locaux à cette grande entreprise de substitution linguistique, comme l'a souligné avec verve le journaliste Soro Solo pour la Côte d'Ivoire. Les témoignages collectés en Bretagne montrent de même que les enseignants étaient souvent brittophones dans les écoles confessionnelles, et que ceux des établissements publics étaient en partie de la région. En Irlande, au pays de Galles, en Écosse ou au Japon, les maîtres étaient également issus du terrain, en règle générale, et collaboraient pleinement avec les autorités de l'éducation pour imposer la langue de l'État.

Pour ce qui est de l'interdit, les consignes étaient claires partout, comme on l'a vu à travers de nombreuses lois, décrets, consignes d'inspecteurs et règlements scolaires, mais les moyens d'y parvenir n'étaient presque jamais spécifiés dans les documents officiels : ni le *hōgen fuda* au Japon, le *tally stick* en Irlande, le *Welsh Not* au pays de Galles, la *tessera* en Écosse, le « symbole » ou le « signal » en France, ne font partie des outils pédagogiques recommandés. Dans les rares cas où ils sont mentionnés, dans ces pays, ils sont présents de manière fugace, soit de façon purement descriptive, soit, dans deux cas, pour être déconseillés : la méthode est en effet rejetée par l'un des inspecteurs ayant rédigé les *Blue Books* au pays de Galles en 1847, ainsi que par Irénée Carré dans une description de la Bretagne en 1891. Il existe cependant au moins une exception, aux îles Baléares, où un décret de 1837 ordonnait le recours à un anneau pour contraindre les enfants des écoles à parler espagnol.

L'on peut alors légitimement se demander pourquoi une pratique aussi répandue ne figure pratiquement jamais dans les textes institutionnels : estimait-on qu'il s'agissait d'une technique comme une autre, qui ne valait pas qu'on y prête attention ? Il est probable que tel n'était pas le cas, tout au moins en France et au Royaume-Uni, puisqu'elle était rejetée par certains, y compris au sein du corps éducatif. Doit-on en déduire qu'à l'inverse la pratique avait un caractère honteux, dont les enseignants étaient conscients et qu'ils préféraient taire ? Après tout, utiliser la délation comme support d'apprentissage ne pouvait être considéré très glorieux, ni dans les écoles publiques, ni dans les écoles confessionnelles. Quoi qu'il en soit, la pratique s'est donc partout répandue à bas bruit, et il aura fallu que ceux qui en ont été victimes laissent de nombreux témoignages pour que l'on en prenne enfin la mesure.

Nous avons déjà vu que les pratiques, dans les pays où elles ont été en application, étaient tout à fait similaires : port d'un objet stigmatisant par ceux qui étaient surpris à parler en langue maternelle, dans certaines écoles et à certaines périodes ; piégeage des camarades et dénonciation ; et finalement punitions plus ou moins dures, qu'il s'agisse de châtiments corporels, de mesures vexatoires, de devoirs supplémentaires ou de tâches ménagères. La violence physique s'est semble-t-il appliquée partout, mais nous devons tenir compte du fait qu'elle était alors usuelle, que l'on considérait souvent la douleur comme un moyen performant,

et que les parents étaient fréquemment d'accord avec ce principe. Il a déjà été souligné, par exemple, que le terme *yar*, en wolof, désigne à la fois l'éducation et la verge utilisée pour frapper les enfants. Il n'en reste pas moins qu'être battu pour avoir fait une bêtise ou rendu un devoir bâclé n'est pas comparable avec une correction brutale infligée à un enfant qui a commis la seule « erreur » de parler dans sa langue.

Quant à la violence psychologique, qui semble laisser moins de traces que les sanctions physiques mais a néanmoins pu générer des traumatismes importants, elle a été tout aussi efficace pour inciter les enfants devenus grands à ne pas transmettre leur propre langue maternelle. Humiliés à l'école, convaincus de l'infériorité de leur langue et marqués par la mauvaise image de leur culture, les petits Okinawaïens comme les petits Bretons, Gallois, Écossais ou Irlandais ont préféré se défaire de leur identité propre pour adhérer au modèle dominant.

Parmi les autres mesures visant à contraindre les élèves à abandonner leur langue maternelle, on citera aussi, en France et en Afrique (ainsi qu'aux Amériques et en Australie, même si ces zones ne figurent pas réellement dans le champ de cette étude), les méthodes d'éloignement et de rupture avec les milieux familiaux : en envoyant les enfants dans des internats, loin de leur environnement traditionnel, on les habitait à parler et penser en français ou en anglais, et certains en perdaient même leur langue maternelle et leur culture propre.

Enfin, de tout cela ressort une autre caractéristique commune : une tendance des témoins à enfouir ce qu'ils ont subi au fond de leur mémoire, parfois à le minimiser, ou même à l'occulter. J'ai été frappée de constater que nombre d'entre eux déclaraient avoir presque oublié ces épisodes, en Afrique comme en Bretagne. Par exemple, l'un de mes interlocuteurs au Sénégal, qui avait pourtant eu la tête en sang à deux reprises à cause des coups reçus, n'y avait plus jamais repensé jusqu'à ce que je l'interroge. En Bretagne également, plusieurs personnes concluaient leurs récits par « mais ça c'est du passé ». Considéraient-ils ces incidents comme sans importance ? Ou au contraire voulaient-ils les écarter pour mieux les effacer, de manière plus ou moins consciente ? Atteints par la violence symbolique qui s'était exercée contre eux, l'on comprend qu'ils aient pu vouloir faire disparaître ces moments confus où ils avaient dû se partager entre la fidélité à leurs origines et l'obligation de rejeter ce qui leur avait été transmis pour intégrer un autre monde. Et l'on observe que finalement, là où la transmission a été interrompue, ce sont souvent les descendants qui se montrent les plus peinés, parfois même en colère, de ce qui a ainsi été perdu.

Je conclurai en notant que c'est entre la Bretagne et les îles Ryukyu que je trouve finalement le plus de similarités : de part et d'autre la substitution linguistique a été mise en œuvre de façon intensive dans les premières décennies du XX^e siècle (sans doute un peu plus tôt en péninsule armoricaine) ; les mêmes méthodes ont été appliquées dans les écoles ; des épisodes troubles ont eu lieu durant la Seconde Guerre mondiale¹, qui ont été préjudiciables

¹ Rappelons que certains militants bretons se sont alors rangés du côté des nazis, espérant que le régime hitlérien accorderait l'indépendance à la Bretagne, et que tous les activistes de la langue

aux langues locales ; la transmission « naturelle » s'est arrêtée autour de la décennie 1950. Au bout du compte, les langues des Ryukyu comme le breton sont aujourd'hui en mauvaise posture, étant parlées en majeure partie par des personnes âgées, et les mouvements en faveur de leur revitalisation ne permettant pas de penser que ces langues retrouveront à plus ou moins brève échéance une fonction de langue sociale largement partagée.

4.3.1.2. Des modèles différents

Si les pratiques d'implantation des langues dominantes ont souvent été similaires, en différents lieux et à différentes périodes, notamment par le recours à un objet stigmatisant comme le « symbole », les finalités n'étaient pas les mêmes. Cela s'est traduit sur le terrain par des schémas différents, non pas selon les langues (latin, français, anglais ou japonais), mais selon les territoires concernés et les périodes. Je vais à présent tenter d'en dessiner les grandes lignes et d'en dégager quelques tendances fortes, étant entendu que ces modèles généraux concerneront essentiellement les zones explorées au cours de cette étude et qu'ils n'auront aucune prétention à être pertinents en toutes circonstances.

4.3.1.2.1. Le modèle latin : constitution d'une élite lettrée

La partie historique de cette thèse démarrerait par la période où le latin était la langue commune de tous les lettrés européens, et souvent la seule langue autorisée dans les collèges d'un bout à l'autre du continent. Nous avons vu que le recours au *signum*, attesté dans plusieurs pays à partir de l'époque de la Renaissance, sanctionnait alors les étudiants surpris à parler en langue maternelle.

A cette époque, et depuis bien longtemps, le latin n'était plus en usage dans la population en dehors du clergé et des cercles éduqués, et l'objectif de son imposition au sein des établissements scolaires n'était nullement de faire en sorte qu'il redevienne une langue de large communication. La langue ancienne n'était guère conquérante et ne cherchait pas à supplanter les vernaculaires. A l'inverse, elle ne concernait qu'un nombre réduit de personnes, celles qui avaient accès à une instruction allant au-delà de l'alphabétisation basique¹.

Une partie des classes populaires pouvait certes scolariser ses enfants, mais uniquement dans les petites écoles, où ils restaient seulement quelques années. Leur formation se bornait à apprendre à lire, écrire et compter, et à acquérir une éducation morale. Seuls les plus aisés accédaient au collège, et à l'enseignement en latin.

Les classes supérieures ne voulaient pas, en effet, d'un peuple trop instruit, et l'on prétextait que paysans et artisans n'avaient que faire du latin, parfaitement inutile pour ceux qui travaillaient dans les champs et œuvraient de leurs mains. On se souvient de Voltaire qui s'opposait fermement à l'alphabétisation des enfants des campagnes, car il avait besoin de

paraissaient ensuite suspects de sympathie pour le Reich ; dans les Ryukyus, ceux qui parlaient en langue maternelle pouvaient être abattus parce que suspects de trahison envers le Japon.

¹ Pour tout ce qui suit, voir Françoise Waquet, *Le latin ou l'empire d'un signe, XVI^e-XX^e siècle*, Albin-Michel, Paris, 1998, pp. 247-277.

bras pour labourer ses terres et il importait donc de conserver des « gueux ignorants ». Mais surtout, l'on craignait que de longues années passées à étudier le latin ne donnent aux jeunes gens des ambitions sans rapport avec leur classe d'origine, et qu'ils deviennent finalement des fainéants inadaptés au travail manuel, voire des contestataires.

Ces arguments étaient également utilisés dès le XVI^e siècle dans les colonies espagnoles d'outre-Atlantique : les Dominicains prodiguaient aux petits Mexicains les bases de la lecture et de l'écriture, mais ils refusaient l'établissement de collèges et l'apprentissage du latin pour ces jeunes autochtones, par crainte qu'ils en conçoivent des aspirations au-delà de leur condition. Ce sont également ces mêmes arguments qui ont été utilisés à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle pour rejeter l'éventualité d'une scolarisation plus poussée des enfants des colonies françaises.

Dans l'Hexagone, les classes populaires étaient donc dissuadées, notamment par le prix de l'internat, de chercher à prodiguer une éducation littéraire, de langue latine, à leurs enfants. Au XVIII^e siècle, les collèges accueillait par conséquent, en majeure partie, les jeunes des classes sociales supérieures, qui représentaient entre 70 et 80 % des effectifs. Les bénéficiaires de cet enseignement pouvaient ensuite obtenir des positions enviables au sein de la magistrature, de la diplomatie, ou du clergé, et le fossé entre l'élite maîtrisant le latin, et le peuple peu instruit, voire analphabète, se perpétuait.

L'historienne Françoise Waquet résume ainsi cette fonction de la langue ancienne dans le maintien de l'ordre social :

« Si le latin et son enseignement devinrent un phénomène d'élite, c'est aussi parce qu'on le refusa à ceux qui, n'appartenant pas aux classes dominantes, tentaient d'y accéder. Les raisons que l'on fournit à ce refus ressortissaient à une vision conservatrice de la société, où chacun avait un rôle à jouer en fonction de sa condition. »¹

Dès lors que « le latin s'inscrivait (...) dans des dispositifs de pouvoir, les renforçait, voire les organisait »², il importait que les jeunes gens de bonne famille l'apprennent. Le recours au *signum* était donc conçu comme une simple méthode d'apprentissage visant à faire émerger une élite de lettrés destinés à occuper les fonctions les plus désirables au sein de la société de l'époque.

4.3.1.2.2. Le modèle « central » : assimilation

Le deuxième modèle, que j'appellerai « modèle central » par opposition aux modèles appliqués en périphérie, dans les colonies, est le modèle assimilateur en vigueur dans l'Hexagone, au Royaume-Uni et au Japon, qui entend imposer à l'ensemble des populations de leurs territoires européens le français, l'anglais ou le japonais, à partir de la fin du XVIII^e siècle. Une distinction supplémentaire s'impose entre ces trois entités, qui place d'un côté la France et le Japon, et de l'autre le Royaume-Uni, à l'exception de l'Irlande.

¹ Françoise Waquet, *op. cit.*, p. 258.

² *Ibid.*, pp. 276-277.

4.3.1.2.2.1. En France et au Japon : assimilation et éradication

Nous avons vu dans une section précédente que, depuis la Révolution, un ensemble de textes et déclarations diverses montrent qu'il y a eu de la part des autorités françaises une volonté d'éradiquer les langues régionales afin d'imposer le français comme unique langue du territoire. Ces « idiomes et ces patois », que les révolutionnaires ne comprenaient généralement pas, étaient en effet soupçonnés d'être des véhicules de propagande cléricale et de superstition, alors que le français était décrit comme universel et porteur des Lumières. Le nouveau pouvoir craignait par ailleurs que les langues vernaculaires ne servent à diffuser des idées réactionnaires, et il les percevait donc comme étant dangereuses. Certaines figures de la Terreur (l'abbé Grégoire, Barère, etc.) décidèrent alors qu'il fallait les éliminer.

Cette intention ne s'est pas immédiatement traduite dans les faits, les autorités n'ayant pas les moyens, en l'absence d'une scolarisation généralisée, de la concrétiser. Mais l'idée fait son chemin tout au long du XIX^e siècle, au nom du dogme de l'État-nation à langue unique, comme le montrent les multiples déclarations déjà amplement citées. C'est finalement l'instruction obligatoire, à partir de la fin du XIX^e siècle, qui fournira l'outil nécessaire à la propagation du français et *in fine*, à une substitution linguistique complète. L'éradication, à partir du moment où elle a été énoncée, aura mis deux siècles à aboutir.

La situation au Japon est assez similaire à celle de l'Hexagone, avec un décalage dans le temps. Le concept d'État-nation s'y applique en effet plus tardivement, à la fin du XIX^e siècle, à partir de l'ère Meiji. Des délégations sont alors mandatées pour étudier les différentes composantes des systèmes politiques et sociaux des pays occidentaux. C'est ainsi qu'est ramené d'Europe le concept d'État-nation, doublé de l'idée de l'imposition d'une langue unique à l'ensemble des habitants de l'archipel, l'ensemble visant à faire émerger un sentiment national. Ce projet fait face à trois types de langues répartis du nord au sud du chapelet d'îles : les dialectes du japonais, les langues des îles Ryukyu, appartenant à la même famille que le japonais, mais sans qu'il y ait intercompréhension, et la langue des Aïnous au nord, un isolat sans lien avec le groupe des langues japoniques.

Peu nombreux, les Aïnous sont rapidement assimilés, grâce à l'école obligatoire, et la transmission de la langue décline dès les premières décennies du XX^e siècle. Pour ce qui est des îles Ryukyu, la situation est sensiblement différente : les autorités japonaises considèrent que les langues qui y sont parlées sont de simples « patois » du kokugo, la langue de Tokyo érigée au rang de langue nationale unique. Dès lors, il s'agit d'imposer aux uns et aux autres l'abandon de ce qui est désormais considéré comme de simples altérations difformes de la véritable langue japonaise. Comme en France, les déclarations ne manquent pas sur la volonté d'assimiler les habitants d'Okinawa à travers l'exclusion de leurs langues et de leurs coutumes. Et de la même manière que dans l'Hexagone, ces langues perdent du terrain dès lors que les enfants sont scolarisés. Enfin, la période de la Deuxième Guerre mondiale finit de les discréditer, toute personne surprise à les utiliser pouvant être considérée comme traître et abattue.

Au Japon comme dans l'Hexagone, la volonté de rassembler des populations diverses au sein d'un même État-nation a donc conduit les autorités à mettre sur pied des politiques

d'imposition d'une langue unique, ayant pour corollaire l'éradication des langues autochtones. L'école a été, de part et d'autre, l'outil utilisé pour atteindre ce but, et des méthodes scolaires punitives à l'encontre des enfants s'exprimant en langue maternelle dans l'enceinte scolaire ont été appliquées très tardivement : on les trouvait en effet encore au milieu du XX^e siècle, voire au-delà dans certaines parties de l'Hexagone comme l'Alsace.

Ces politiques auront été très efficaces puisque les langues régionales des deux pays sont en très mauvaise posture : la langue bretonne, bien que bénéficiant de mesures et d'actions de revitalisation, n'est plus transmise d'une génération à l'autre depuis plus de 50 ans. Il en va de même des langues des Ryukyus, qui ne bénéficient d'aucune reconnaissance officielle et sont toujours classées comme « dialectes japonais » par les autorités. Toutes sont aujourd'hui menacées de disparition.

4.3.1.2.2.2. Au Royaume-Uni : assimilation sans éradication

Les Anglais, nous l'avons vu au chapitre consacré au Royaume-Uni, ont appliqué les mêmes méthodes que les Français pour imposer leur langue dans les établissements scolaires au Pays de Galles, en Écosse et en Irlande. Ces pratiques se sont cependant arrêtées plus tôt outre-Manche que dans l'Hexagone, d'une part parce que l'enseignement en gallois et en gaélique écossais fait son entrée dans les écoles à partir de la fin du XIX^e siècle, et d'autre part parce que l'Irlande devient un État indépendant en 1922.

Mais quelles qu'aient été les pratiques d'imposition de l'anglais au sein des établissements scolaires, il ne semble pas qu'il y ait eu de la part des autorités anglaises de volonté d'éradiquer le gallois ou le gaélique d'Écosse, comme le souligne l'historien de l'éducation Robert Smith :

« Il n'existe pas d'éléments prouvant que le ministère de l'Éducation se soit jamais impliqué dans l'utilisation du *Welsh Not*, ni qu'il ait participé à une quelconque campagne concertée pour éradiquer la langue maternelle. L'approche initiale du ministère était d'ignorer la langue ; il n'a ni encouragé son utilisation, ni tenté de mener une politique vigoureuse qui conduirait à son éradication. »¹

Les Anglais diffèrent donc des Français en ce qu'on ne trouve pas chez eux de volonté messianique d'imposer leur langue au nom de son universalité. La façon de procéder semble moins agressive, mais elle est en réalité tout aussi pernicieuse que l'approche française et vise tout autant à assimiler les populations périphériques. La supériorité de la langue anglaise était en effet établie pour ceux qui la parlaient, et qui considéraient que le gallois et le gaélique étaient l'expression barbare de peuples arriérés. Les locuteurs étaient donc moqués et infériorisés, comme cela s'est vu ailleurs, et dès lors que leurs langues étaient exclues de la

¹ Robert Smith, "Elementary Education and the Welsh Language, 1870–1902", in Geraint Jenkins, *The Welsh Language and Its Social Domains, 1801-1911, A Social History of the Welsh Language*, University of Wales Press, Cardiff, 2000, pp. 486-487: "There is no evidence to suggest that the Education Department was at any time officially committed to the use of the *Welsh Not* nor that it was part of a concerted campaign to eradicate the mother tongue. The Department's initial approach was to ignore the language; it did not encourage its use nor attempt to pursue any vigorous policy that would lead to its eradication."

vie publique et ne permettaient aucune ascension sociale, ils ont commencé à les abandonner pour passer à l'anglais.

Un autre élément distingue les Anglais et les Français : l'enseignement n'ayant jamais été centralisé au Royaume-Uni, quand l'école est devenue obligatoire à la fin du XIX^e siècle, le système s'est calqué sur l'existant et a donc laissé place aux expérimentations et à la recherche de solutions spécifiques à des problématiques régionales. Le pays de Galles a ainsi pu appliquer sa propre politique via les *School boards* (« conseils d'école »), ce qui a permis d'intégrer la langue dans les cursus scolaires avant qu'elle ne décline de façon irréversible. Enfin, ces deux entités, l'Écosse et le pays de Galles, bénéficiant aujourd'hui d'une large autonomie, elles peuvent désormais mettre en œuvre des programmes de revitalisation linguistique à grande échelle.

Ainsi, le gallois, bien qu'ayant perdu du terrain au XX^e siècle, s'est maintenu grâce à divers éléments, parmi lesquels on citera : une transmission naturelle qui ne s'est jamais tarie ; les « écoles du dimanche » enseignant la Bible en gallois ; l'implantation précoce d'écoles en gallois ; une forte présence de la langue dans la vie publique et les médias ; et à présent la volonté du gouvernement du pays de Galles de mettre en œuvre une politique volontariste pour développer le nombre de locuteurs, l'objectif affiché étant d'atteindre le million de gallophones en 2050.

Quant à l'Irlande, il s'agit assurément d'un cas particulier, la couronne anglaise y ayant en effet appliqué une véritable politique coloniale à partir du règne d'Henri VIII : terres confisquées au XVI^e siècle, répression incluant des massacres sous Cromwell au XVII^e siècle, « lois pénales » aux XVII^e et XVIII^e siècles, etc. La politique linguistique y a également été bien plus agressive qu'au pays de Galles, comme le souligne l'historien Geraint Jenkins :

« Il y a eu peu ou pas d'hostilité frontale du gouvernement à l'égard de la langue galloise, en comparaison de l'attitude anglaise envers le gaélique irlandais. »¹

Durant les périodes les plus sombres de la présence anglaise dans l'île, bien que l'irlandais n'ait jamais été interdit et qu'on ne trouve pas de texte indiquant une volonté de l'éradiquer, les terribles traitements subis par ses locuteurs lui ont, de fait, porté de rudes coups. La langue pourrait ici avoir été utilisée de la même manière qu'au Kenya au milieu du XX^e siècle pendant la révolte des *Mau Mau*, quand il s'agissait de mater des populations rebelles et de couper court aux volontés d'indépendance. Nicholas Wolf explique en effet que « la hiérarchie anglicane, les propriétaires et le grand public anglophone (...) considéraient toujours la langue irlandaise comme une menace pour l'État » et qu'il n'était dès lors pas question de l'enseigner, sous peine d'accroître l'animosité envers les autorités anglaises : aux yeux de autorités britanniques, « le lien entre parler irlandais et déloyauté était très persistant. »²

¹ Geraint Jenkins, *The Welsh Language before the Industrial Revolution, A Social History of the Welsh Language*, University of Wales Press, Cardiff, 2001, p. 304 : «There was little or no outright government hostility to the Welsh language of the sort associated with English attitudes to Irish Gaelic, for example».

² Nicholas Wolf, *An Irish-speaking island State religion community and the linguistic landscape 1770-1870*, University of Wisconsin Press, Madison, USA, 2014, p. 138: «the Anglican hierarchy, the landlords, and the wider English-speaking public (...) still saw Irish speaking as a threat to the state»; «This link between speaking Irish and disloyalty was very persistent».

On observe finalement que, si les méthodes d'imposition linguistique basées sur un objet stigmatisant que l'on se repasse de l'un à l'autre, initialement appliquées au sein des collèges de langue latine, ont été reprises dans les écoles des régions de l'Hexagone, du Royaume-Uni et du Japon, leur finalité était en réalité tout à fait différente. Les étudiants des XVI^e-XVIII^e siècles que l'on contraignait à s'exprimer exclusivement en langue ancienne étaient une minorité de privilégiés destinés à occuper des fonctions élevées ; à l'inverse, le français, l'anglais ou le japonais étaient imposés, dans les écoles des XIX^e-XX^e siècles, à l'ensemble des enfants, y compris ceux des classes populaires, afin de les assimiler dans leur totalité. Ces pratiques ont d'ailleurs généré des résultats très différents : personne n'a abandonné sa propre langue pour se mettre à parler latin en toutes circonstances, alors que les locuteurs de langues régionales sont partout devenus minoritaires, et que certaines de ces langues sont même aujourd'hui moribondes.

4.3.1.2.3. Le modèle colonial : constitution d'une élite utilitaire

A première vue, le modèle colonial ressemblerait plutôt au modèle des écoles latines qu'au modèle « central », en ce qu'il visait à constituer une élite capable de parler la langue « supérieure », qu'il s'agisse de l'anglais ou du français, et non pas à contraindre l'ensemble des populations à changer de langue. Mais les similarités s'arrêtent là, comme nous allons le voir.

4.3.1.2.3.1. Dans l'empire anglais

Nous avons déjà largement évoqué le choix de l'*Indirect rule* (administration indirecte) par le pouvoir britannique, quand la France suivait une autre voie, celle de l'administration directe et de l'assimilation. En réalité, les divergences n'étaient pas toujours si nettes, et objectifs et usages se rapprochaient parfois, au-delà des déclarations, d'autant plus que les situations pouvaient être différentes selon les époques et le statut des zones conquises, tant dans l'empire français (colonies de peuplement, protectorats, mandats, territoires sous tutelle) que dans l'empire anglais (*dominions*, colonies, protectorats, mandats).

Le principe de l'*indirect rule*, nous l'avons vu, était de ne pas administrer directement les peuples soumis, mais de laisser ce soin aux autorités traditionnelles locales qui leur faisaient allégeance. Ces dernières faisaient ainsi le lien entre les autochtones et le pouvoir colonial, veillant à assurer les intérêts des colons tout en ménageant les leurs propres. Il ne s'agissait donc en aucun cas de mettre en œuvre une quelconque assimilation à grande échelle.

Dans ce cadre, il n'y avait logiquement aucune intention d'instruire l'ensemble des populations, une opération bien trop coûteuse et ne présentant pas d'intérêt pour les colons, qui préféraient avoir à leur service des hommes dociles et peu instruits. De même, sur le plan linguistique, il n'était pas envisagé d'imposer l'anglais, l'empire ne voyant aucun avantage à partager sa langue avec des peuples considérés inférieurs. L'alphabétisation se faisait donc souvent en langue locale, et seule une petite élite bénéficiait d'une instruction en anglais, de telle sorte que l'administration coloniale et les entreprises privées aient à disposition les personnels nécessaires.

L'un des principaux territoires soumis à la couronne anglaise étant l'Inde, où s'appliquait en partie l'*indirect rule*, j'ai interrogé plusieurs linguistes dans différentes parties du sous-continent, à la recherche d'informations sur les modes d'apprentissage de l'anglais lorsque le pays était sous domination britannique. Aucun n'avait eu écho de recours à des objets stigmatisants de type « symbole », ni même de méthodes punitives visant spécifiquement à contraindre les enfants à parler anglais. Ceci n'implique pas, bien entendu, que de telles pratiques n'aient pas pu exister, mais je n'ai connaissance d'aucune donnée sur ce sujet. On note qu'il en soit que le pays a conservé sa très riche diversité linguistique, avec plusieurs centaines de langues parlées à ce jour, dont 22 sont officiellement reconnues dans la Constitution.

Signalons aussi, pour être complets, deux récits déjà cités dans la deuxième partie de cette étude, et qui font exception dans le monde anglophone, puisqu'ils font état de l'usage d'un objet de type « symbole » au sein d'écoles situées au Kenya. Ces témoignages émanent de personnes de l'ethnie Kikuyu, l'écrivain Ngugi wa Thiong'o et l'activiste Wangari Maathai, qui ont tous deux connu le « *monitor* », ou « le bouton », dans les années 1950.

On peut s'étonner de trouver cette pratique dans un pays administré selon le principe de l'*indirect rule*, alors qu'on n'en trouve pas trace, par exemple, en Inde. Mais sans doute faut-il préciser que les situations coloniales évoluent dans la période qui suit la Seconde Guerre mondiale et précède les indépendances. Les puissances européennes modifient en effet leurs approches, elles se font plus assimilationnistes et entreprennent de scolariser plus largement les populations sous leur tutelle. Les deux témoins mentionnent par ailleurs la révolte des *Mau Mau*, qui faisait alors rage, et à laquelle les autorités coloniales répondaient par une intense répression.

Doit-on en déduire que les méthodes punitives et humiliantes qu'ils rapportent sont circonscrites dans le temps et qu'elles n'ont pas été appliquées en dehors de ces années troublées, où il s'agissait de mater et de soumettre les populations locales, y compris en leur imposant un changement de langue ? Ou faut-il comprendre que ces pratiques étaient courantes au Kenya dès lors que la scolarisation en langue anglaise se développait, même dans les pays relevant de l'*indirect rule*, et qu'elles étaient appliquées simplement parce qu'elles étaient jugées efficaces ? Là encore je n'ai pas de réponse, en l'absence de documentation sur le sujet.

4.3.1.2.3.2. Dans l'empire français

La France, quant à elle, est réputée avoir très tôt opté pour l'assimilation, une option consistant à donner à terme le statut de citoyen et les droits y afférant aux populations conquises. Mais cette politique n'a été appliquée, en réalité, que dans quelques territoires, tels que les Quatre Communes du Sénégal¹. Le droit de vote, par exemple, avait été octroyé aux habitants, qui nommaient ainsi leurs maires, ainsi que, à partir de 1848, leurs représentants à l'assemblée,

¹ Les « Quatre Communes » sont les quatre premières communes de plein exercice du Sénégal : Saint-Louis, Gorée, Rufisque et Dakar.

dont certains étaient issus de leurs rangs, comme Blaise Diagne, premier député africain élu en 1914¹.

L'assimilation passait nécessairement par l'acquisition de la langue française, et donc par un accès à l'instruction, un sujet qui avait déclenché des débats houleux en métropole dans la dernière partie du XIX^e siècle. Parmi les promoteurs de l'éducation des « indigènes », Irénée Carré s'était montré très enthousiaste, estimant que parler la même langue « rend plus faciles et nécessairement plus intimes les rapports entre les vainqueurs et les vaincus », et que

« la communauté de langage amène celle des idées, des sentiments et des goûts, et celle-ci assure vite, quelle que soit la distance, des échanges lucratifs. "Tout lecteur d'un livre français est un ami de la France, dit l'*Alliance française*, et tout ami de la France est un client naturel des produits français" »².

On note que sous couvert d'humanisme généreux et de partage de la « langue universelle » qu'est le français, l'objectif final est bien utilitaire, puisqu'il doit y avoir un « retour sur investissement » sous la forme de retombées commerciales.

Du côté des opposants, en revanche, on craint les dépenses inconsidérées et un éventuel retournement de jeunes gens trop instruits pour demeurer soumis. Certains, comme Louis Vignon, font ainsi l'apologie de la méthode des Anglais, qui « en Afrique, se gardent de gaspiller leur langue, mais distribuent l'enseignement dans les divers dialectes indigènes »³. Le diplomate Jules Harmand, déjà cité pour ses positions anti-assimilationnistes, recommande même l'approche britannique qui consiste à faire apprendre les langues locales à tous ceux qui vont en poste dans les colonies, car « c'est au dominateur à apprendre la langue de ses sujets »⁴

Finalement, malgré les fameuses déclarations sur le « devoir de civilisation » de la France vis-à-vis de ses colonies, l'école reste réservée à une petite minorité, et l'historienne Pascale Barthélémy souligne que « nulle part dans l'empire français l'école ne fut gratuite et obligatoire pour les populations locales »⁵. L'objet de la scolarisation des populations colonisées était donc bien de faire émerger une certaine élite éduquée qui jouerait les intermédiaires entre les colons et la masse de la population, et les enfants choisis pour bénéficier de cette instruction étaient d'ailleurs en bonne partie des fils de chefs. Une circulaire adressée par le lieutenant-gouverneur par interim De Labretoigne du Mazel aux administrateurs des cercles du Sénégal à propos du recrutement des élèves de la médersa, est très explicite à ce sujet :

« Il convient tout d'abord de ne pas perdre de vue que les élèves de la Médersa doivent constituer une élite sociale et appartenir – sauf les très rares exceptions que pourraient justifier des aptitudes intellectuelles tout à fait remarquables – aux grandes familles qui

¹ Voir à ce sujet Mamadou Diouf, « L'idée municipale. Une idée neuve en Afrique », in *Politique africaine*, n° 74, 1999, pp. 13-23 ; Henri-Jacques Légier, « Institutions municipales et politiques coloniales : les Communes du Sénégal », in *Revue française d'histoire d'outre-mer*, tome 55, n°201, 4^e trimestre 1968. pp. 414-464.

² Irénée Carré, « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes de nos colonies et des pays soumis à notre Protectorat », in *Revue pédagogique*, 15 mars, 1888, p. 289.

³ Louis Vignon, *Un Programme de Politique coloniale : les Questions Indigènes*, Plon-Nourrit et C^{ie} Imprimeurs-éditeurs, Paris 1919, p. 502.

⁴ Jules Harmand, *Domination et colonisation*, Ernest Flammarion éditeur, Paris, 1910, pp. 281-283.

⁵ Pascale Barthélémy, « L'enseignement dans l'empire colonial français : une vieille histoire ? », in *Histoire de l'éducation*, n° 128, ENS Éditions, 2010, p. 14.

exercent une influence politique ou religieuse réelle, soit qu'elles aient toujours servi utilement nos intérêts, soit même qu'elles nous aient été parfois hostiles. Il en résulte qu'on ne doit faire entrer à la Médersa que des fils de chefs, de marabouts et de notables, susceptibles de devenir, après leurs études méderséennes, des auxiliaires précieux de l'administration, des serviteurs fidèles, sûrs et dévoués à la cause française, des propagateurs zélés de l'œuvre de civilisation que nous avons entreprise en Afrique occidentale française. »¹

Il poursuivait en déclarant que ces jeunes musulmans constitueront grâce à cette éducation une « élite sociale et intellectuelle » et deviendront « plus tolérants, plus français d'esprit et de cœur ».

L'instruction, et donc la maîtrise du français, étant réservée à cette élite, il n'était aucunement question de faire disparaître les langues locales. Ainsi le modèle anglais et le modèle français n'étaient-ils pas si différents sur le plan linguistique, puisque l'un et l'autre avaient pour effet de réserver la langue coloniale à une minorité choisie et utile, pendant que les masses populaires continuaient, de part et d'autre, à s'exprimer dans leurs langues traditionnelles.

Pour conclure cette section consacrée aux différents cas de figure observés à travers le monde, et sans prétendre généraliser cette tentative de modélisation, on constate que le « symbole », ou ses équivalents, a été utilisé de la même manière en plusieurs pays et à plusieurs époques, mais à des fins différentes : les écoles de la période moderne y avaient recours pour imposer le latin à des jeunes gens voués à constituer une élite qui se distinguait précisément par sa maîtrise de la langue ancienne ; dans les écoles primaires des états européens des XIX^e et XX^e siècle, tels que le Royaume-Uni ou la France, ainsi qu'au Japon, le « symbole » a servi à imposer les langues dominantes, ce modèle assimilationniste pouvant être doublé, dans le cas de la France et du Japon, d'une volonté d'éradication des langues régionales ; dans les colonies, enfin, qu'elles soient en administration directe ou indirecte, que le « symbole » soit en usage ou pas, l'apprentissage de l'anglais et du français étaient longtemps réservé à une élite, non pas de lettrés, mais une élite utilitaire destinée à servir d'intermédiaires entre les colons et les populations locales. Cette restriction de l'accès aux langues coloniales aura certainement été l'un des facteurs qui auront permis aux langues autochtones de se maintenir.

4.3.2. Les fonctions de la langue unique

En France et au Japon, nous observons donc des configurations similaires. Dans ces deux pays, en effet, a été mis en œuvre le concept d'État-Nation à langue unique, véritable dogme où sont réunis trois éléments indissociables : la langue, la nation et l'État. Cette formule, qui semble si naturelle à la plupart des Français, est en réalité loin d'être universelle, puisque dans d'autres pays l'État reconnaît l'existence d'entités distinctes : le Royaume-Uni compte ainsi plusieurs nations, l'Allemagne est organisée de façon fédérale, et l'Espagne accorde une large autonomie à ses régions, notamment celles qui disposent d'une histoire et d'une langue

¹ De Labretoigne du Mazel, lieutenant-gouverneur *p.i.* du Sénégal à messieurs les Administrateurs des cercles du Sénégal, Circulaire au sujet du recrutement des élèves de la Médersa, in *Bulletin de l'Enseignement de l'A.-O.F.*, N° 76, 23 septembre 1916, pp. 69-71.

spécifiques. En France et au Japon, en revanche, la langue est intimement liée à l'existence même de la nation et de l'État, et a été utilisée à des fins politiques que nous allons à présent examiner.

4.3.2.1. La langue unique comme ciment de l'État-nation

Dans certains pays en diverses parties du monde, tout particulièrement ceux que nous venons de citer, l'État et la nation ont donc fini par coïncider totalement jusqu'à ne plus faire qu'un. Et c'est la langue qui est venue cimenter cet assemblage et le rendre insécable, réunissant des peuples distincts autour d'idées communes et d'une patrie construite à partir de régions très disparates.

4.3.2.1.1. En France : la matrice du modèle

L'État-nation français est si ancré dans les esprits que la majorité de la population imagine probablement que cette formule trouve ses racines dans les profondeurs de l'histoire. Mais il n'en est rien, le concept est assez récent, et le terme « État » n'existait pas encore au Moyen Âge, selon le médiéviste Bernard Guenée¹. Quant au mot « nation », il trouve son étymologie dans le *natio* latin qui, selon le dictionnaire Gaffiot, signifie « naissance », et aussi « peuplade ». C'est donc une origine commune qui, au Moyen Âge, qualifie un groupe d'hommes de nation, cette nation étant elle-même la base nécessaire à la constitution d'un État. À l'aube de la période moderne, les Français ne forment assurément pas une nation « avec une seule langue, même mœurs et mêmes coutumes », et l'historien en déduit qu'en France ce n'est pas la nation qui a créé l'État, mais l'inverse, à force de propagande politique, à partir du XIV^e siècle et de la guerre de Cent Ans :

« En France, l'État a précédé la nation ; ailleurs, comme en Italie ou en Allemagne, la nation a précédé l'État. »²

Si la nation française n'émerge qu'à la fin du Moyen Âge, la langue, quant à elle, n'est pas encore un sujet de combat politique à la période moderne. L'ordonnance de Villers-Cotterêt en 1539 n'a pas d'impact dans la vie quotidienne des populations, et l'on ne détecte aucune idéologie dans les usages linguistiques :

« Il n'y a pas de victoire du français vers 1500 et il n'est pas sûr qu'on l'estimerait souhaitable. La langue n'est pas l'un des soucis majeurs du sentiment national français. Du côté des poètes et des grammairiens, on honore les langues d'Oc, des deux Bretagne, de Picardie et d'ailleurs comme autant de langues françaises. »³

La langue du roi est certes devenue la langue unique de l'administration, et permet une certaine centralisation de l'État, mais le monarque n'a pour le reste aucune ambition de l'imposer parmi ses sujets, qui n'existent que tant qu'ils paient l'impôt et fournissent des soldats pour alimenter les guerres.

¹ Bernard Guenée, *État et nation en France au Moyen Âge*, in *Revue Historique*, T. 237, Fasc. 1, 1967, pp. 18-30.

² *Ibid.*, p. 30.

³ Colette Beaune, *Naissance de la nation France*, Gallimard, Paris, 1985, p. 299.

Mais revenons à la question de la nation. Au XVIII^e siècle encore, le ministre Turgot (1727-1781) la définit comme étant « un assemblage d'hommes qui parlent une même langue maternelle »¹, alors que l'État est « un assemblage d'hommes réunis sous un seul gouvernement ». Il insiste sur le fait que langue, nation et État ne coïncident pas, citant les Italiens qui, comme les Allemands, forment une seule nation alors que leurs territoires sont « divisés en plusieurs souverainetés indépendantes », quand, à l'inverse, « tout ce qui parle français n'est même pas réuni au royaume de France ».

C'est durant ce même siècle qu'émerge progressivement la conviction qu'il n'existe pas de véritable nation en France et qu'il faut impérativement la construire². L'historien David Bell cite ainsi quelques figures de la Révolution, tels Mirabeau, qui qualifiait la France d'« agrégat de peuples désunis », ou l'abbé Emmanuel Sieyès, qui évoquait quant à lui la nécessité de rassembler « toutes les parties de la France en un seul corps, et tous les peuples qui le divisent en une seule Nation »³. Mais pour faire advenir cette nation qu'ils appellent de leurs vœux, les révolutionnaires ne peuvent s'appuyer sur une communauté d'origine, d'histoire ou de langue, et ils font de leur volonté politique la véritable pierre angulaire de cette construction. Ils envisagent alors différents moyens pour mener à bien leur projet, comme la mise sur pied d'un système éducatif, dont l'objet sera de créer ce sentiment national, ainsi que le déclare le dramaturge Marie-Joseph Chénier à la Convention, en 1793 :

« Quel est notre devoir en organisant l'instruction ? C'est de former des républicains ; c'est encore de former des Français, de faire adopter à la nation une physionomie qui lui soit propre et particulière »⁴

La nation à la française sera donc d'un genre nouveau, une nation basée non pas sur la communauté d'origine et de culture, mais sur la volonté du pouvoir central, ce qui fait dire à David Bell que « si les Français ne sont pas les uniques inventeurs du nationalisme, ils en ont peut-être été le principal modèle »⁵. On retrouvera cette vision clairement énoncée dans la célèbre conférence d'Ernest Renan prononcée en 1882 et intitulée *Qu'est-ce qu'une nation* :

« L'homme n'est esclave ni de sa race, ni de sa langue, ni de sa religion, ni du cours des fleuves, ni de la direction des chaînes de montagnes. Une grande agrégation d'hommes, saine d'esprit et chaude de cœur, crée une conscience morale qui s'appelle une nation. Tant que cette conscience morale prouve sa force par les sacrifices qu'exige l'abdication de l'individu au profit d'une communauté, elle est légitime, elle a le droit d'exister. »⁶

¹ Cité par Bernard Guenée, *op. cit.*, p. 19.

² David Bell, *The cult of the nation in France, inventing nationalism (1680-1800)*, Harvard University Press, Cambridge (USA) and London, 2001, pp. 7-9.

³ David Bell, *op. cit.*, p. 14, citant C. Berlet, *Les tendances unitaires et provincialistes en France à la fin du XVIII^e siècle*, Nancy 1913, p. 151, et Emmanuel-Joseph Sieyès, *Instructions envoyées par M. Le Duc d'Orléans pour les personnes étrangères de sa procuration aux assemblées de bailliages relatives aux États-généraux*, Paris, 1789, p. 44.

⁴ Réimpression de l'ancien *Moniteur depuis la réunion des États généraux jusqu'au Consulat, Mai 1789 – Novembre 1799*, Tome XVIII, Paris, 1841, p. 351.

⁵ David Bell, *op. cit.*, p. 9.

⁶ Ernest Renan, *Qu'est-ce qu'une nation ? et autres écrits politiques*, Imprimerie nationale, Paris, 1996, p. 242.

Si selon cette conception de la nation l'homme n'est pas esclave de sa langue, certains leaders politiques de l'époque révolutionnaire comprennent qu'une langue peut être un redoutable instrument, qu'ils n'hésitent pas à employer. Durant la période de la Terreur, l'abbé Grégoire et Bertrand Barère s'élèvent contre le programme de traduction des textes, lois et décrets issus de la Révolution, et recommandent, à l'inverse, de propager ces documents en français et de contraindre toute la population d'en apprendre la langue. Barère, dans son rapport du 27 janvier 1794 (8 pluviôse an II) fustige ainsi la diversité linguistique du pays qu'il considère être l'une des tares de la monarchie défaite :

« Le despotisme maintenait la variété des idiomes : une monarchie doit ressembler à la tour de Babel; il n'y a qu'une langue universelle pour le tyran : celle de la force pour avoir l'obéissance, et celle des impôts pour avoir de l'argent. »¹

Ces nombreuses langues apparaissent dès lors aux jacobins radicaux comme de redoutables obstacles à l'édification de la nation, et les locuteurs de breton, de basque, de provençal, de catalan ou d'alsacien, dont le mode d'expression n'avait jusqu'alors posé aucun problème, deviennent grandement suspects d'être des réactionnaires soumis au clergé. Il est par conséquent décidé d'éradiquer les « idiomes » et les « patois », et de répandre partout la « langue nationale », un terme qui apparaît dans de nombreux textes révolutionnaires, et qui fera ensuite partie du vocabulaire usuel. Ce projet de faire disparaître les autres langues du territoire n'aboutira pas immédiatement, les jacobins perdant finalement le pouvoir, mais l'idée a germé, et elle sera reprise par les régimes suivants, tout particulièrement la Troisième République (1870-1940), provoquant « un réel appauvrissement culturel français », pour reprendre les termes de David Bell².

C'est donc la Révolution, et plus spécifiquement les jacobins de la période de la Terreur, qui auront fait converger ces trois éléments : l'État, la nation et la langue. Celle-ci sera unique, et sa fonction sera de créer un lien entre tous les citoyens et, *in fine*, de susciter un sentiment national jusqu'alors très peu présent au sein des diverses populations composant la France. En 1792, la République devient ainsi, constitutionnellement, « une et indivisible », et la diversité linguistique est perçue comme une menace pour la nation.

Signalons que, quelque temps plus tard, Engels se montrera très proche de la doxa révolutionnaire française sur ce point, discréditant toutes les minorités au motif que, rejetées par des nations dominantes, elles seraient nécessairement réactionnaires :

« Il n'y a aucun pays en Europe qui ne possède quelque part les restes d'un ou plusieurs peuples, survivances d'une ancienne population refoulée, et soumise par la nation devenue plus tard l'élément moteur de l'évolution historique. Ces survivances d'une nation impitoyablement piétinée par la marche de l'histoire, comme le dit Hegel, ces *déchets de peuples* deviennent chaque fois les soutiens fanatiques de la contre-révolution, et ils le restent jusqu'à leur extermination et leur dénationalisation définitive ; leur existence même n'est-elle pas déjà une protestation contre une grande révolution historique ? »³

¹ Voir texte complet du rapport en Annexe 6.

² David Bell, *op. cit.*, p. 16: "a real degree of French cultural impoverishment".

³ Friedrich Engels, « La lutte des Magyars », in *La Nouvelle Gazette Rhénane*, n°194, 13 janvier 1849.

Le théoricien cite même quelques-unes de ces nations minoritaires vouées à disparaître au nom de la révolution :

« C'est ainsi qu'en Écosse les Gaels furent les soutiens des Stuarts de 1640 à 1745.
C'est ainsi qu'en France les Bretons furent les soutiens des Bourbons de 1792 à 1800.
C'est ainsi qu'en Espagne les Basques sont les soutiens de Don Carlos.
C'est en Autriche le cas des *Slaves du sud* qui ne sont qu'un déchet de peuples, résultant d'une évolution millénaire extrêmement confuse. »¹

Quant à son ami Karl Marx, il n'a en réalité « jamais construit un modèle cohérent du fait national », pour reprendre les termes de l'historien Yves Person dans l'introduction au numéro des *Temps modernes* consacré en 1973 aux minorités nationales en France². L'objet de ses analyses était en premier lieu la lutte des classes et c'est essentiellement à cette aune qu'il examinait toutes les situations. Accordant toutefois crédit à sa pensée protéiforme, Person fustige en revanche les marxistes qui « ont souvent été bien plus loin en se laissant aller à un remarquable manichéisme et à un rêve millénariste », qui les faisait considérer que l'humanité devait être purifiée tout à la fois des classes et des nations. Le résultat devait être une « fraternité d'individus tous interchangeables et pratiquant tous la même culture [et] la même langue ». Finalement, écrit l'historien, « c'est à cette apothéose que viserait la lutte de classe et non seulement à l'avènement d'une société plus juste », et il entrevoit avec effroi ce que pourrait être une telle société : « On est terrifié en pensant à l'appauvrissement d'une humanité qui se trouverait réduite à une seule culture. »³

Mais revenons plus précisément en France où, au XIX^e siècle, l'accent est mis sur la propagation, tout à la fois, de la ferveur nationaliste et de la langue française. La grande fonction de l'école est, selon Eugen Weber, « non pas tant d'enseigner des savoir-faire utiles », que d'« enseigner aux enfants les sentiments nationaux et patriotiques »⁴, et cela passe en premier lieu par l'apprentissage obligatoire du français, ciment de la nation. Paul Lorain, dans son *Tableau de l'instruction primaire en France*, rédigé à partir des résultats de l'enquête scolaire commandée par le ministre Guizot en 1833, s'enflamme ainsi :

« Est-il temps en effet d'opérer véritablement cette réunion par l'uniformité du langage et des mœurs, et de ne plus distinguer des races gaéliques ou germaniques, ou ibériennes, mais de les fondre toutes dans l'unité nationale ? »⁵

Quelques décennies plus tard, un autre ministre de l'Éducation, Victor Duruy (1863-1869), écrit dans ses mémoires que

« pour des raisons patriotiques dont personne aujourd'hui ne me blâmera, j'aurais voulu, au contraire [du clergé] principalement sur la frontière du nord-est, qu'il n'y eût dans les

¹ *Ibid.*

² Yves Person, « Présentation », in *Les Temps Modernes*, n^{os} 324-325-326, *Minorités nationales en France*, août-septembre 1973, p. 3.

³ Yves Person, *art. cit.*, p. 4.

⁴ Eugen Weber, *La fin des terroirs, la modernisation de la France rurale, 1870-1914*, Fayard, Paris, 1983, p. 480.

⁵ Paul Lorain, *Tableau de l'instruction primaire en France*, Paris, Hachette, 1837, Introduction.

écoles qu'un enseignement français : c'était un moyen d'achever la formation de la France »¹

En Bretagne, le recteur de l'académie de Rennes insiste sur la nécessité de franciser les élèves, l'école étant la seule en mesure de « vraiment unir la péninsule au reste de la France et [de] compléter l'annexion historique toujours prête à se dissoudre »². Dans le rapport qu'il écrit le 31 octobre 1863 dans le cadre de l'enquête Duruy, l'inspecteur du primaire de Quimper suggère d'aller plus loin dans les actions visant à opérer la substitution linguistique dans les communes rurales car c'est

« une œuvre d'autant plus méritoire qu'elle aura pour résultat de rendre aux populations, en achevant par le langage de les incorporer à la grande famille française dont elles semblent si distinctes, l'un des plus signalés services qu'il y ait à lui rendre »³.

La défaite de 1870 vient encore appuyer l'idée qu'il est nécessaire de renforcer le patriotisme, et la Troisième République met tout en œuvre pour « galvaniser l'unité populaire autour du projet de renaissance nationale », en utilisant l'école comme « l'un des outils privilégiés de cette politique »⁴. Désormais, « parler français, c'est être patriote », et « les dialectes sont des agents de désunion »⁵. Eugen Weber écrit qu'à l'école, les exercices d'écriture sur le patriotisme étaient « une sorte de catéchisme destiné à apprendre à l'enfant que son devoir était de défendre la patrie, de verser son sang ou de mourir pour la communauté »⁶. Et il cite un extrait des archives du Tarn-et-Garonne de 1877 :

« Quand la France est menacée, votre devoir est de prendre les armes et de courir à son secours. »⁷

L'inspecteur et pédagogue Irénée Carré, homme influent, le confirme à plusieurs reprises, « La France a un puissant intérêt à faire entrer [les populations de la Basse-Bretagne] dans le mouvement de sa civilisation et dans le courant des idées qui font sa force comme sa grandeur. »⁸

« Il y a donc un intérêt de premier ordre à ce que tous les Bretons comprennent et parlent la langue nationale : ils ne seront vraiment Français qu'à cette condition, et c'est par les écoles qu'on y arrivera. »⁹

Et dans la préface de l'un de ses *Livre du maître*, il pose ainsi la question :

¹ Victor Duruy, *Notes et souvenirs*, tome 2, Hachette, Paris, 1901, p. 328. Cité par Rémi Rouquette, *Le régime juridique des langues en France*, thèse de doctorat en droit, Université Paris X, 1987, p. 377.

² Cité par Eugen Weber, *op. cit.*, p. 452.

³ Rapport de l'inspecteur du primaire des circonscriptions de Quimper et Morlaix à l'inspecteur d'académie de Quimper, 31 octobre 1863. Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938).

⁴ Pierre Escudé, « Histoire de l'éducation et résistance des langues régionales », in Georg Kremnitz (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014, p. 340.

⁵ Rémi Rouquette, *Le régime juridique des langues en France*, thèse de doctorat en droit, Université Paris X, 1987, p. 380.

⁶ Eugen Weber, *op. cit.*, pp. 480-481.

⁷ Archives nationales, F¹⁷ 9276, Tarn-et-Garonne, 1877. Cité par Eugen Weber, *op. cit.*, p. 481.

⁸ Irénée Carré, « La Basse-Bretagne. Ses habitants, ses mœurs, ses usages, ses écoles », in *Annuaire de l'enseignement primaire*, Paris, Armand Colin, 1891, p. 499.

⁹ Irénée Carré, *Méthode pratique de langage et de lecture, d'écriture, de calcul, etc. à l'usage du Cours préparatoire des Écoles primaires, Livre du maître*, Librairie A. Colin, Paris, 1914, p. 8.

« Est-il nécessaire que TOUS les petits Français (même les Bretons, les Flamands, les Basques, les Arabes, etc.) comprennent et sachent parler le français ? »

La réponse est bien entendu « OUI », et il en donne plusieurs raisons, parmi lesquelles on trouve la nécessité de comprendre les lois ou l'entretien de relations avec les habitants du reste de la France, mais aussi « parce qu'ils seront soldats et que les commandements militaires se font en français », et « enfin parce qu'on n'est pas complètement Français, quand on ne connaît pas la langue de la France »¹. En cette période où les guerres n'étaient jamais loin, il fallait en effet rassembler le peuple, tout le peuple, sous le même drapeau et autour de la même langue, afin que la nation unie soit prête à s'engager dans les combats.

On trouvera encore quelques documents après la Première Guerre mondiale, indiquant que les langues régionales n'étaient toujours pas les bienvenues dans un État-nation qui exaltait les vertus patriotiques : François Albert, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, émet ainsi une circulaire le 20 décembre 1924, où il concède que le recours aux langues romanes en usage dans diverses parties du pays peut être utile pour l'apprentissage du français, mais il refuse néanmoins de valider cette option « pour diverses raisons, dont l'unité nationale »², dont on se dit qu'elle est bien fragile si, malgré les efforts fournis, d'aucuns estiment qu'elle est encore menacée par l'existence de simples « dialectes ». L'année suivante, en 1925, paraît la fameuse circulaire de l'éphémère ministre de Monzie, sur laquelle je ne reviendrai car elle a déjà été amplement commentée dans la première partie de cette thèse, si ce n'est pour signaler que son auteur, après avoir souligné que « la France, si unie qu'elle soit, ne l'est jamais trop » reprend une citation du poète Alfred de Musset :

« Celui-là seul est vraiment français du cœur à l'âme et de la tête aux pieds qui sait, parle et lit la langue française »³.

Pour terminer cette exploration du concept d'État-nation à langue unique tel qu'il a été élaboré en France, l'on ne peut que constater avec Pierre Bourdieu que « la langue officielle a partie liée avec l'État ». Et le sociologue poursuit :

« L'imposition de la langue légitime contre les idiomes fait partie des stratégies politiques destinées à assurer l'éternisation des acquis de la Révolution par la production et la reproduction de l'homme nouveau. »

Et cette langue légitime n'a pas pour seul objet de permettre de communiquer, mais aussi « de faire reconnaître un nouveau discours d'autorité, avec son nouveau vocabulaire politique, ses termes d'adresse et de références, ses métaphores, ses euphémismes et la représentation du monde social qu'il véhicule et qui, parce qu'elle est liée aux intérêts nouveaux de groupes nouveaux, est indicible dans les parlers locaux façonnés par des usages liés aux intérêts spécifiques des groupes paysans. »⁴

¹ Irénée Carré, *Livre du maître*, préface. Cité par Fañch Broudic, *La pratique du breton de l'Ancien Régime à nos jours*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1995, p. 381.

² Rémi Rouquette, *op. cit.*, p. 379.

³ Voir texte intégral en Annexe 13.

⁴ Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris, 1982, pp. 27 et 31.

4.3.2.1.2. En Afrique subsaharienne francophone : un modèle qui s'éloigne

Le modèle de l'État-nation à langue unique n'a pas été reproduit à l'identique par les pays africains lorsqu'ils ont accédé à l'indépendance, car il aurait été difficile d'imposer partout un État parfaitement centralisé et une langue excluant toutes les autres au sein de territoires composites, agrégats d'ethnies, de cultures et de religions parfois très différentes. Mais à l'exception de la Mauritanie, qui a choisi l'arabe classique, c'est bien le français qui a été retenu comme seule langue officielle en Afrique subsaharienne francophone. Il fallait en effet être pragmatique : dans la majorité de ces nouveaux pays on comptait plusieurs langues autochtones et il eût été difficile d'en retenir une seule au détriment des autres, sans compter qu'en règle générale il s'agissait de langues non écrites. Il fallait par ailleurs conserver des liens avec l'ancienne puissance coloniale, et cela passait par une langue commune. Le français était donc une évidence, d'autant plus que, dans ces nouvelles entités indépendantes, le pouvoir était entre les mains d'hommes qui avaient souvent derrière eux, déjà, une carrière politique en lien avec la France : Léopold Sédar Senghor, premier Président du Sénégal, Modibo Keita, premier Président du Mali, Félix Houphouët-Boigny, Président de la Côte d'Ivoire de 1960 à 1993, Sékou Touré en Guinée, etc., avaient tous été députés à l'Assemblée nationale ; certains avaient même été ministres d'État, comme Houphouët-Boigny.

Ainsi, pour prendre un cas particulier, quand l'indépendance est proclamée en Côte d'Ivoire, le 7 août 1960, il est décidé que la langue officielle serait le français, « sans débat et sans état d'âme »¹. Ce point est même inscrit dans la Constitution, dès l'article premier, pour bien acter qu'il s'agit là d'un point fondamental et indiscutable. Le linguiste N'guessan Jérémie Kouadio indique que Félix Houphouët-Boigny n'a même jamais envisagé une quelconque remise en cause de la langue et de la culture française. Il cite également Daniel Ouezzin Coulibaly, secrétaire politique du RDA (Rassemblement démocratique africain), qui écrivait dans un rapport intitulé *Éducation et jeunesse* :

« Je me refuse à soulever ici certaines considérations ultranationalistes qui, vingt ans en retard, posent encore le problème des langues vernaculaires. Si l'on considère que ceux qui sont préoccupés de cette forme verbale de communication ne sont presque tous que des intellectuels, on se rend compte à quel point cette spéculation est d'ordre plutôt sentimental qu'utilitaire. Le développement des sciences, les noms techniques qui envahissent la vie courante, la multiplicité de nos idiomes (250 en AOF), tout nous pousse à choisir la langue conquérante que la France a imposée. »²

Tout est dit dans ces quelques lignes : la volonté de conserver l'ordre linguistique établi et de se conformer à un système jadis imposé par la France pour se l'approprier. Comme dans les anciennes colonies africaines, les élites ivoiriennes qui dirigeaient désormais le pays avaient « intériorisé cette idée que l'instruction dans les langues locales n'était pas signe de progrès et d'émancipation, mais plutôt un stigmate de régression humaine et sociale »³.

¹ N'guessan Jérémie Kouadio, « Le français : langue coloniale ou langue ivoirienne ? », in *Hérodote*, n° 126, La Découverte, 3^e trimestre 2007, p. 73.

² Cité par N'guessan Jérémie Kouadio, *art. cit.* 2007, pp. 73-74.

³ N'guessan Jérémie Kouadio, *art. cit.* 2007, p. 74.

On note que l'argument mis en avant est l'un de ceux qui avaient également prévalu en France près de deux siècles plus tôt : pour créer une nation qui n'était à l'origine qu'un assemblage d'ethnies disparates, il fallait une langue unique, ciment du nouvel État qui restait à construire.

Il faudra quelques années pour qu'une autre conception émerge, qui prévoie une place pour les langues autochtones en dehors des cercles restreints de la vie privée. Et là encore, c'est la construction de la nation qui est invoquée par ceux qui veulent les promouvoir :

« La question linguistique est fondamentale dans l'édification d'une nation, puisque le parler est non seulement l'expression de l'âme d'un peuple mais aussi son moyen de communication et d'intercompréhension. »¹

La formule retenue dans plusieurs pays est celle que nous avons déjà abordée au Sénégal : à côté de la langue officielle, qui demeure le français, on donne à certaines langues africaines, généralement celles qui comptent le plus grand nombre de locuteurs en premier lieu, le statut de « langues nationales », qui peut même figurer dans la Constitution, sans que le sens et la portée exacts de cette appellation ne soit toujours très clairs.

C'est ainsi que six langues sénégalaises ont acquis le statut de langues nationales en 2001, suivies de sept autres quelques années plus tard, l'intention étant d'en ajouter plusieurs autres dès qu'elles seront codifiées. Le français demeure donc la seule langue de l'administration, mais les langues nationales ont désormais commencé à faire leur entrée à l'école, comme nous l'avons vu, ce qui préfigure une évolution s'éloignant encore du modèle français d'État-nation monolingue par essence.

4.3.2.1.3. Au Japon : le modèle poussé à l'extrême

Nous en venons à présent à un autre pays qui se distingue en tant qu'État-nation opposé à toute idée de diversité linguistique : le Japon. Les grandes transformations qui y ont été mises en œuvre à partir des dernières décennies du XIX^e siècle, avec le passage d'un système de royaumes féodaux morcelés à un État centralisé, ont été longuement décrites en troisième partie de cette thèse. Nous avons vu que des délégations envoyées dans divers pays du monde occidental pour observer leur fonctionnement politique, administratif, militaire, scolaire, etc., en avaient ramené divers concepts, dont celui de l'État-nation à langue unique, poussant même cette association plus loin que les modèles dont elles s'inspiraient, parmi lesquels la France figurait en bonne position.

Sur le plan linguistique, le Japon avait, jusqu'à l'ère Meiji, des rapports limités avec le reste du monde, la vie des populations était souvent circonscrite à des aires géographiques réduites, et le besoin d'une langue commune ne se faisait pas sentir. Comme en France sous l'Ancien Régime, cette situation n'était pas vue comme un problème à traiter, nul ne se préoccupant de ce que parlait le peuple.

Puis survient Kazutoshi Ueda, qui effectue des séjours en Europe de 1890 à 1894, et étudie la linguistique à Berlin, Leipzig et Paris. L'Allemagne et la France l'influencent grandement dans sa vision de ce que devra être la langue du Japon, et il adopte une approche nationaliste

¹ Amadou Fall, « L'école et la nation au Sénégal de 1960 à nos jours », in *Actes du séminaire L'école et la nation*, Lyon, Barcelone, Paris, 2010, ENS Éditions, Lyon, 2013, pp. 455-466.

conforme à celle qui prévaut dans ses deux pays d'accueil¹. Il élabore ainsi une « langue nationale » commune, en réalité basée sur le dialecte des classes éduquées de Tokyo, tout comme le français était en premier lieu le dialecte de l'Île-de-France : ce sera le *kokuko*. Patrick Heinrich écrit ainsi à propos de ce grand orchestrateur de la langue unique qu'il voyait « la réalité linguistique japonaise comme une relation privilégiée entre la langue japonaise, la nation japonaise et l'État japonais »². De fait, la vision qu'a Ueda de la langue est une conception quasi mystique, une sorte de trinité qui rassemble, non pas le père, le fils et le Saint-Esprit dans un cadre religieux, mais la langue, la nation et l'État dans un cadre politique.

Devenu directeur des affaires pédagogiques du ministère de l'Éducation, le linguiste s'attelle ensuite à imposer la « langue nationale » de l'Extrême-Nord (les Aïnous de l'île d'Hokkaido) à l'Extrême-Sud (les peuples des îles Ryukyu) de l'archipel. Dès lors, le terme *kokuko* se répand à travers le pays pour désigner la langue commune, tout comme en France, à partir de la Révolution, le terme « langue nationale » est omniprésent et ne laisse aucune place aux autres langues du territoire, qualifiées de « patois » ou d'« idiomes ». La langue fait bien là office de ciment nationaliste, dont l'une des fonctions est d'unir différentes entités pour faire émerger une nation jusqu'alors inexistante ou balbutiante.

Une fois la langue créée, il fallait aussi la diffuser, et faire en sorte qu'elle remplace les dialectes mais aussi les langues des îles nouvellement annexées, au sud du pays. La victoire à l'issue de la guerre sino-japonaise de 1895 ayant permis au Japon de considérer que les Ryukyu étaient désormais acquises et qu'il n'y avait plus à craindre de problèmes diplomatiques avec la Chine, le gouvernement Meiji décide d'intégrer véritablement la population de l'archipel en y appliquant progressivement ses lois, et en s'appuyant sur l'implantation de la langue, comme le précise Ken'ichiro Kondo :

« Dans ce contexte, nourrir le patriotisme envers le Japon devient un objectif de l'enseignement de la langue japonaise dans la préfecture d'Okinawa »³.

C'est ainsi que la propagande nationaliste fait son entrée dans les classes à partir du début des années 1900.

Classiquement, c'est aussi en période de conflit que les autorités éprouvent le besoin de renforcer le sentiment national et, au Japon comme ailleurs, la question linguistique revêt alors une importance plus grande encore qu'en temps ordinaires. Il faut en effet en ces circonstances exalter la ferveur patriotique, et la langue commune est utilisée à cette fin.

Ainsi, en 1937, lorsque le Japon s'apprête à déclencher la seconde guerre sino-japonaise, le gouvernement lance une campagne intitulée « Mouvement de mobilisation de l'esprit national ». Dans ce cadre est organisé sur l'ensemble du territoire de la préfecture d'Okinawa le « Mouvement pour renforcer le japonais standard », qui vise particulièrement les écoles et

¹ Florian Coulmas, *Guardians of Language: Twenty Voices Through History*, Oxford University Press, Oxford, 2016, pp. 169-182.

² Patrick Heinrich, *op. cit.*, 2012, p. 65 : « Japan's linguistic reality as a one-to-one relationship between Japanese language, Japanese nation and Japanese state ».

³ Ken'ichiro Kondo, « Japanese Language Education in Modern Okinawa until 1945 » In Mark Anderson, Patrick Heinrich (eds), *Language Crisis in the Ryukyus*, Cambridge Scholars Publishing, First edition, 2014, pp. 58-59.

le domaine public, mais entend aussi toucher le cœur des familles. Les efforts pour éradiquer les langues des Ryukyu s'intensifient, le *hogen fuda* est toujours en usage, et des slogans apparaissent, tels que « Le progrès à Okinawa commence par la langue » ou « Une nation, un esprit, une langue »¹.

Peu après, avant que le pays n'entre en conflit avec les États-Unis à la fin de 1941, une controverse dialectale (*hōgen ronsō*) démarre, en janvier 1940, qui mobilise des intellectuels et des officiels japonais pendant plus d'un an². Ce débat, où « les questions d'enseignement des langues servent de champ de bataille pour discuter de l'unité nationale », oppose partisans et adversaires d'une japonisation totale de l'archipel. Le combat est inégal et les défenseurs de l'identité des Ryukyu et du maintien de leurs culture et de leurs langues peinent à se faire entendre : le japonais standard est présenté par ses promoteurs comme « un emblème de l'unité nationale, de la modernité, du progrès et du développement », quand les langues locales sont décrites comme étant des vestiges « d'une époque révolue et de la régression », et leurs locuteurs comme « des provinciaux démodés et rétrogrades ». De la même manière qu'en France, le propos est donc tout à la fois d'inférioriser les langues premières, de rendre désirable la langue dominante afin qu'elle soit adoptée, et de l'utiliser *in fine* à des fins nationalistes.

Souvenons-nous aussi que, pendant la guerre, toute personne surprise à parler en langue autochtone plutôt qu'en japonais pouvait passer pour traître et être abattue.

Un autre élément parachève l'œuvre des nationalistes japonais en ce qui concerne le nivellement linguistique : le système éducatif est également uniformisé, une uniformité présentée comme étant « synonyme d'égalité et de progrès »³. Une telle célébration de l'unicité « fait du déclin des langues et des cultures minoritaires une conséquence inévitable et tout à fait naturelle d'une modernisation réussie »⁴. Cet aspect n'est pas sans rappeler le sacro-saint principe de l'égalité républicaine en France, qui a souvent servi de prétexte au refus de tout soutien à la diversité, linguistique ou autre.

Les langues des îles Ryukyu ont ainsi perdu la bataille : infériorisées et marginalisées, impuissantes face à la volonté de l'État d'imposer partout et sans partage la « langue nationale », elles ont continué de décliner et sont aujourd'hui toutes en danger, voire pour certaines en voie de disparition.

Quant au *kokukgo*, un terme récent puisqu'il est apparu pour la première fois dans les années 1880, il est devenu pour tous une évidence, une expression familière, que l'on retrouve partout, à commencer par les livres scolaires et les dictionnaires qui comportent généralement cette mention « Textes en “langue nationale” (*kokuko*) », ou « Dictionnaire de la “langue nationale” ». Le chercheur Katsuhiko Tanaka souligne ainsi que

¹ *Ibid.*, p. 70.

² Voir Patrick Heinrich, « Hōgen ronsō : the great Ryukyuan languages debate of 1940 » in *Contemporary Japan, Journal of the German Institute for Japanese Studies Tokyo*, Volume 5, Issue 2, De Gruyter, 2013, pp. 167-187.

³ Mary Goebel Noguchi, “Introduction : The Crumbling of a Myth”, in Mary Goebel Noguchi et Sandra Fotos (Ed.) *Studies in Japanese bilingualism, Multilingual matters*, Clevedon, UK, 2000, p. 8.

⁴ Patrick Heinrich, *The Making of Monolingual Japan: Language Ideology and Japanese Modernity*, Channel View Publications, Bristol, 2012, p. 97.

« pour la plupart des Japonais, le terme « langue » est assimilé à "langue nationale". Il est également rare qu'ils appellent leur langue maternelle "langue japonaise", ils disent plutôt "langue nationale" (*kokugo*) »¹.

Il n'aura donc fallu que quelques décennies pour passer d'un pays culturellement et linguistiquement diversifié à un pays centralisé et doté d'une langue unique élaborée à partir du dialecte de sa capitale. Cette langue, le *kokugo*, est ainsi évaluée par Miyako Inoue :

« Transcendant la matérialité de l'individu par la notion normalisante de langue nationale, la langue standard représente la communauté abstraite, ou la nation, et c'est la voix du sujet locuteur imaginé d'une communauté nationale imaginée »².

Et l'assimilation s'est avérée très efficace puisque le Premier ministre Nakasone pouvait déclarer en 1986 qu'il n'y a au Japon aucune minorité sans être contesté, une acceptation que la sociolinguiste Mary Goebel Noguchi interprète ainsi :

« Le mythe de l'uniformité nationale s'était, par la seule force d'une politique éducative centralisée, transformé en une réalité vécue par une grande partie de la population japonaise. »³

On retrouve là encore une similarité avec la France où le principe d'unité et d'indivisibilité de la République ne laisse aucune place aux minorités.

Je terminerai par une autre analogie entre l'Hexagone et le Japon : certains commentateurs de part et d'autre estiment que les langues autochtones de ces territoires ont été abandonnées volontairement par leurs locuteurs, sans jamais en attribuer une quelconque responsabilité à l'État. Le militant aïnou Kayano Shigeru (1923-2006) ne partageait assurément pas ce point de vue :

« Les Aïnous n'ont pas intentionnellement oublié leur culture et leur langue. C'est l'État japonais moderne qui, à partir de l'ère Meiji, a usurpé notre terre, détruit notre culture et nous a privés de notre langue sous l'euphémisme d'assimilation. »⁴

Pour conclure cette section, l'une des grandes similarités dans la constitution, ici ou là, d'États-nations unis par une même langue, est la volonté de susciter un puissant sentiment patriotique, qui doit permettre de lever des troupes en cas de conflit. En France la Révolution se sent

¹ Katsuhiko Tanaka, *The Ideology of National and State Language*, in *Hitotsubashi Journal of Social Studies* 21, The Hitotsubashi Academy, Tokyo, 1989, pp. 171-173 : "For most Japanese "language" is equated with "national language." It is also rare for Japanese to refer to their mother tongue as the Japanese language; instead they say "national language" ("*kokugo*"). (...) This expression that is so familiar to Japanese people today in fact has a very short history, spanning a period of just 100 years".

² Miyako Inoue, *The political economy of gender and language in Japan*, PhD thesis, Washington University, USA, 1996, p. 61: "Transcending the materiality of the individual by the normalizing notion of national language (*kokugo*), standard language signifies the abstract community, or the nation, and it is the voice of the imagined speaking subject of the imagined national community". Cité par Patrick Heinrich, *op. cit.*, 2012, p. 69.

³ Mary Goebel Noguchi, *art. cit.*, p. 8: "The myth of national uniformity had, by sheer force of the centrally controlled educational policy, been transformed into a reality experienced by a large portion of the Japanese populace."

⁴ Cité par Patrick Heinrich, *The Making of Monolingual Japan: Language Ideology and Japanese Modernity*, Channel View Publications, Bristol, 2012, p. 97: "The Ainu have not intentionally forgotten their culture and their language. It is the modern Japanese state that, from the Meiji era on, usurped our land, destroyed our culture, and deprived us of our language under the euphemism of assimilation."

menacée par les ennemis de l'intérieur (le clergé) comme ceux de l'extérieur quand elle met en œuvre son projet d'imposer le français à tous et d'éradiquer les langues régionales. La guerre n'est jamais loin sous la Troisième République (1870, 1914, 1939), qui est par ailleurs l'autre période de l'histoire de France où les langues régionales ont été énergiquement combattues. Si l'on voulait être en mesure de galvaniser les poilus bretons et les tirailleurs sénégalais que l'on envoyait au front, où ils seront nombreux à mourir, il fallait qu'ils comprennent le français. Et au Japon, Ueda parle de *kokugo* pour la première fois en 1894, peu avant le déclenchement de la première guerre sino-japonaise.

4.3.2.2. La langue comme outil de soumission

Qu'il soit question de constituer un État-nation, comme en France ou au Japon, ou simplement de s'approprier les richesses des pays colonisés, l'opération comporte toujours une phase de soumission des populations des pays annexés. Et là encore, la langue s'avère un outil nécessaire, car comme le rappelait le philosophe Michel Serres,

« Pour mieux l'asservir, un occupant éradique toujours la langue du vaincu. Ainsi firent les Romains en Gaule, ainsi firent les Russes en Pologne. »¹

La langue a bien, en effet, été mise à contribution par les Anglais, les Français et les Japonais dans les différents territoires déjà évoqués, pour amadouer ou pour mater les peuples conquis ou annexés.

Ainsi Irénée Carré pose-t-il les objectifs de la colonisation en Afrique subsaharienne : il établit qu'il est à la fois « notre devoir et notre intérêt » d'initier les Africains à la « civilisation » française, et que cela passe par la « propagation de notre langue ». Mais cette généreuse initiative « ne s'explique que si les sacrifices que nous nous imposons sont compensés par de sérieux avantages commerciaux ». Lucide, il en conclut que :

« Tant que nous n'arriverons pas à introduire chez les peuples soumis à notre domination la connaissance et la pratique usuelle de notre langue, il est à craindre que nous ne restions pour eux que des étrangers et des conquérants, c'est-à-dire des ennemis qu'on hait et dont on nourrit l'espoir de se débarrasser, sitôt qu'on le pourra. »²

Assimilationniste, le pédagogue poursuit en recommandant que l'instruction soit obligatoire dans les colonies comme elle l'est désormais en France, et enjoint aux parents d'envoyer leurs enfants à l'école :

« Il faut qu'ils soient convaincus que l'obligation de comprendre et de parler notre langue est au nombre des choses que nous avons le droit de leur imposer, et c'est là une conséquence naturelle de la conquête, comme de payer l'impôt. »³

Ce partage de la langue et de la culture françaises est bien entendu en trompe-l'œil, comme nous l'avons plusieurs fois souligné, car il n'est pas question, tout au moins jusqu'à la période

¹ Michel Serres et Michel Polacco, *Défense et illustration de la langue française*, Chronique du 20 mars 2005 sur France Info, Le Pommier – Radio-France, Paris, 2018.

² Irénée Carré, « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes dans nos colonies et dans les pays soumis à notre protectorat », in *Revue pédagogique*, Tome XVIII, n° 4, 15 avril 1891, p. 289.

³ Irénée Carré, *ibid.*, pp. 304-305.

qui suit la Seconde Guerre mondiale, de mettre métropolitains et colonisés sur un pied d'égalité totale, comme le confirme Amadou Fall :

« Fondamentalement, loin de réduire la distance qui sépare le dominateur du dominé, l'école a, le plus souvent, contribué à la rendre infranchissable en vue de maintenir l'ordre colonial. »¹

L'Irlande a également été, longtemps, en position de pays colonisé : sous la pression des lois pénales des XVII^e et XVIII^e siècle, la majorité des grands propriétaires terriens irlandais s'étaient convertis pour rejoindre la classe dominante protestante (« *ascendancy* ») et seuls 5 % des terres demeuraient aux mains des catholiques en 1778². Il n'était alors pas question d'alphabétiser les enfants du pays en leur langue maternelle car certains craignaient que cela ne renforce l'animosité envers le gouvernement. Le gaélique était en effet considéré comme une menace pour l'État et « le lien entre le fait de s'exprimer en irlandais et la déloyauté était très persistant »³. Le sociolinguiste Sean De Freine ajoute que les Anglais avaient bien compris que la langue était l'un des outils permettant de mettre en œuvre l'expansion politique, et qu'il était donc impératif de détruire le sentiment d'appartenance en éradiquant le gaélique, « rempart d'une nation distincte »⁴.

On se souvient aussi qu'au pays de Galles les émeutes de 1839-1844, dites *Rebecca Riots*, avaient débouché sur l'enquête de 1846 visant à évaluer le niveau des établissements scolaires et leurs résultats. Les inspecteurs avaient constaté que ce qu'ils considéraient être la base de l'éducation anglaise n'était pas acquis dans ces écoles :

« Je n'hésite aucunement à dire qu'un enfant pourrait passer par la plupart de ces écoles sans apprendre ni les limites, ni les capacités, ni l'histoire générale, ni la langue de cet empire dont il est né citoyen. »⁵

Pourtant, selon l'inspecteur Lingen, l'objet des écoles était de transformer le « matériau brut » que sont les enfants « en sujets obéissants et enthousiastes d'un Empire britannique dominé par l'Angleterre », alors que l'inspecteur Symons considérait « qu'inculquer une identité anglaise (*Englishness*) patriotique faisait partie du but de l'éducation au pays de Galles »⁶. De la même manière qu'en Irlande, il s'agissait ici de soumettre les Gallois, globalement résistants à l'assimilation, en remplaçant leur langue et leur histoire par celles de l'Angleterre, afin d'en

¹ Amadou Fall, « L'école et la nation au Sénégal de 1960 à nos jours », in *Actes du séminaire L'école et la nation*, Lyon, Barcelone, Paris, 2010, ENS Éditions, Lyon, 2013.

² Sean de Freine, *The Great Silence*, The Mercier Press, Dublin and Cork, 1978 (first edition 1968), pp. 70-71

³ Nicholas Wolf, *An Irish-speaking island State religion community and the linguistic landscape 1770-1870*, University of Wisconsin Press, Madison, USA, 2014, p. 138: "This link between speaking Irish and disloyalty was very persistent."

⁴ Sean de Freine, *Watch your language, an bata scóir, the insidious silencer*, Livret issu de la série du même nom sur RTE, Dublin, p. 19

⁵ *Reports of the Commissioners of Inquiry into the state of Education in Wales, London, 1847, Volume I, p. 28* : "I have no hesitation in saying that a child might pass through the generality of these schools without learning either the limits, capabilities, general history, or language of that empire of which he is born a citizen".

⁶ Gwyneth Tyson Roberts, *The Language of the Blue Books. The Perfect instrument of empire*, University of Wales Press, Cardiff, 1998, p. 106: "into obedient and enthusiastic subjects of a British Empire dominated by England".

faire de bons et loyaux sujets de la Couronne. Un membre du parlement de Londres soulignait même qu' « une bande d'enseignants anglais serait plus efficace – et moins coûteuse -, qu'un "corps de police ou de soldats" pour "civiliser" les Gallois »¹.

On retrouve peu ou prou le même schéma en Afrique du Sud, où le Royaume-Uni déploie tout autant d'efforts pour imposer sa langue afin, là aussi, de soumettre les populations autochtones. L'un des généraux victorieux de la guerre contre les Boers (1880-1881), déclarait sans détours à ce propos :

« L'anglais doit être la langue de l'Afrique du Sud. Il peut sembler difficile de tuer une nation, en quelque sorte, en rendant une autre langue obligatoire, mais c'est une manière sûre et c'est la meilleure manière. »²

Au Kenya, où nous avons examiné les témoignages de Wangari Maathai et Ngugi wa Thiong'o, qui ont tous deux connu des pratiques scolaires équivalentes au « symbole » dans les années 1950, la puissance coloniale redoublait d'efforts pour imposer l'anglais alors que la révolte des Mau-Mau menaçait le pouvoir en place. L'insurrection était ainsi contrée par une « rééducation » linguistique, peu courante en Afrique anglophone, qui entendait mater l'ethnie des Kikuyus en anglicisant ses enfants. Ngugi wa Thiong'o explique que dans son pays comme ailleurs, « le véritable objectif du colonialisme était de contrôler les richesses », par la conquête militaire et la main mise sur le pouvoir qui s'ensuivit. Mais, poursuit-il,

« le champ le plus important sur lequel il jeta son emprise fut l'univers mental du colonisé : les colonisateurs en vinrent, par la culture, à contrôler la perception que le colonisé avait de lui-même et de sa relation au monde. L'emprise économique et politique ne peut être totale sans le contrôle de l'esprit. Contrôler la culture d'un peuple, c'est contrôler la représentation qu'il se fait de lui-même et de son rapport aux autres. »

Ce qui se jouait là était donc une véritable négation de l'identité des individus, contraints d'abandonner cette part intime d'eux-mêmes qu'est la langue, qualifiée par l'écrivain de « banque de la mémoire collective de l'expérience d'un peuple dans l'histoire »³.

Il insiste aussi longuement, à plusieurs reprises, sur le fait que la puissance coloniale infériorisait la langue et la culture autochtones, quand elle magnifiait tout ce qui était anglais :

« l'établissement de cette emprise prit deux formes : la destruction ou la dévalorisation systématique de la culture des colonisés, de leur art, de leurs danses, de leurs religions, de leur histoire, de leur géographie, de leur éducation, de leur littérature écrite et orale – et, inversement, la glorification incessante de la langue du colonisateur. La soumission de l'univers mental du colonisé ne pouvait aller sans la soumission des langues des peuples colonisés aux langues des nations colonisatrices. »

¹ Keith Buchanan, "The gun and the School", in *Race and Class*, Vol. 30, N° 2, oct.-déc. 1988, pp. 61-69: "A band of English school teachers would, it was pointed out in Parliament, be more efficient - and cheaper – than "a body of police or soldiery" as a means of "civilizing" the Welsh."

² Sean de Freine, *Watch your language, an bata scóir, the insidious silencer*, Livret issu de la série du même nom sur RTE, Dublin, p. 19.

³ Ngugi wa Thiong'o, cité par Keith Buchanan, *art. cit.*: "Language is the collective memory bank of a people's experience in history".

Il se souvient particulièrement de son enfance, quand son héritage culturel lui avait été enlevé pour être remplacé par une langue étrangère, véhiculant une pensée et une culture tout aussi étrangères :

« L'harmonie était irrévocablement rompue, le monde intérieur de l'enfant coupé de son environnement naturel et social : c'était ce qu'on pourrait appeler l'aliénation coloniale – une aliénation que renforça l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de la musique, où l'Europe occupait toujours le centre de l'univers. »¹

Ce ne sont là que quelques brefs extraits du récit et des réflexions de Ngugi wa Thiong'o à ce sujet, mais on est frappé à leur lecture de découvrir que l'histoire racontée, les termes utilisés et les sentiments décrits viennent faire écho au texte autobiographique d'O.M. Edwards au pays de Galles, Clych Adgof.

Le processus décrit par l'auteur kenyan vaut aussi pour le Sénégal, comme on peut le lire dans ces quelques lignes de *L'Aventure ambiguë*, de l'écrivain Cheikh Hamidou Kane, à propos de la puissance coloniale :

« On commença, dans le continent noir, à comprendre que leur puissance véritable résidait, non point dans les canons du premier matin, mais dans ce qui suivait ces canons. (...) L'école nouvelle participait de la nature du canon et de l'aimant à la fois. Du canon, elle tient son efficacité d'arme combattante. Mieux que le canon, elle pérennise la conquête. Le canon contraint les corps, l'école fascine les âmes »².

Et l'historien Ibrahima Thioub confirme que, dans les colonies françaises comme dans les colonies anglaises, les armes ne sont pas suffisantes pour asservir les populations :

« La France a très tôt compris que la domination coloniale n'avait aucune viabilité sans la conquête des esprits. La victoire des armes n'épuisait pas la confrontation avec les populations conquises attachées à leur culture, à un ordre social qui n'était pas éradiqué. Sous des formes diverses, le refus de l'ordre colonial s'est poursuivi. »³

Les techniques d'infériorisation évoquées par tous ces auteurs sont donc sans doute universelles, dès lors qu'une puissance dominante décide de soumettre une population de langue et de culture différentes. Ces procédés d'ordre totalitaire ont été utilisés, soit pour créer une identité nationale (en France, au Royaume-Uni et au Japon), soit pour soumettre des populations conquises (colonies des différents empires) et s'approprier leurs richesses. Ils n'ont en réalité pas disparu, puisqu'ils continuent d'être appliqués, par exemple au Tibet, où la République Populaire de Chine a entrepris de siniser totalement la population, comme l'explique l'ethnologue Katia Buffetrille dans un article de mai 2021 :

« Les attaques contre la langue tibétaine ont franchi un nouveau cap puisqu'à Lhasa, le chinois est devenu obligatoire même au jardin d'enfants. En 2019, le tibétain disparaissait de l'enseignement dans la préfecture autonome de Golog à partir de l'école

¹ Ngugi wa Thiong'o, *Décoloniser l'esprit* [*Decolonising the mind*, 1986], traduction de l'anglais par Sylvain Prudhomme, Paris, La Fabrique, 2011, pp. 38-40.

² Cheikh Hamidou Kane, *L'aventure ambiguë*, Julliard, Paris, 1961, p. 60.

³ Ibrahima Thioub, « Savoirs interdits en contexte colonial : la politique culturelle de la France en Afrique de l'Ouest », in Chantal Chanson-Jabeur et Odile Goerg (dir.), *Mama Africa - Hommage à Catherine Coquery-Vidrovitch*, L'Harmattan, 2005, p. 93.

primaire. Puis, en avril 2020, alors que les écoles se préparaient à rouvrir suite à une accalmie de l'épidémie de covid, la préfecture de Ngawa (Amdo, actuelle province du Sichuan) annonçait que tous les cours seraient dorénavant donnés en chinois. Finalement, le 20 janvier 2021, le directeur de la Commission des affaires juridiques de l'Assemblée nationale populaire, Shen Chungyao, a annoncé que les écoles des "zones minoritaires" n'étaient plus autorisées à enseigner leur propre langue, déclarant que cet enseignement était "inconstitutionnel" »¹.

L'objectif est bien d'ordre nationaliste, puisqu'il s'agit de faire que « Han et non-Han soient assimilés en une seule nation » et de faire advenir « une Chine dans laquelle les identités ethniques seront remplacées par une identité nationale ».

4.3.2.3. La langue comme marqueur social

La domination qui s'exerçait via l'imposition d'une langue ne concernait pas uniquement la soumission de certains peuples, elle s'appliquait également dans les relations entre couches sociales. Ce sont en effet les classes populaires qui ont, des siècles durant, maintenu les langues vernaculaires : les paysans, les marins pêcheurs, les petits artisans, etc., ont continué à transmettre les langues ryukyu, le gaélique, le gallois ou le breton, alors que les élites locales se ralliaient à la langue dominante et se rangeaient du côté des puissants.

En Afrique subsaharienne, tant anglophone que francophone, la façon dont les autorités coloniales perpétuaient l'ordre traditionnel via la scolarisation a déjà été longuement décrite. Par exemple, les élèves des « écoles des otages », appelées ensuite « écoles des fils de chefs », étaient destinés, après leurs études, à servir d'intermédiaires entre les colons et les communautés locales, occupant là une position très enviable, qui générerait prestige et avantages matériels². Leur niveau d'instruction était cependant volontairement limité, par crainte qu'un accès à certains textes ne les incite à la rébellion. Mais leur connaissance de la langue française leur permettait de conserver un ascendant sur la population, tout en étant eux-mêmes soumis au pouvoir colonial. Le lieutenant-gouverneur par intérim du Sénégal expliquait cette politique de façon limpide en 1916, dans une circulaire donnant les consignes de recrutement des élèves d'une médersa :

« J'attire tout particulièrement votre attention sur l'importance qu'a, au point de vue politique, la Médersa de Saint-Louis, véritable collège de fils de chefs où devraient toujours être formés intellectuellement et moralement tous les enfants qui seront plus tard les héritiers naturels de l'influence paternelle dans le domaine politique ou religieux. (...)

¹ Katia Buffetrille, « Tibet, un pays oublié ? », in *ASIA Focus* n° 161, mai 2021.

<https://www.iris-france.org/wp-content/uploads/2021/05/Asia-Focus-161.pdf> Consulté en juin 2021

² On lira avec profit le récit picaresque d'Amadou Hampâté Bâ, *L'étrange Destin de Wangrin, ou les Roueries d'un interprète africain*, (Christian Bourgois, Paris, 1998, première édition 1973), où l'auteur décrit les mille et un tours d'un de ces fils de chefs devenu interprète, qui berne tout à la fois ses compatriotes et les autorités coloniales.

En résumé, élite sociale et élite intellectuelle, choisies l'une et l'autre dans tous les éléments ethniques importants, tels sont les principes qui doivent vous guider dans le recrutement des élèves de la Médersa. »¹

On voit donc là se mettre en place un maillage du territoire à travers la sélection d'éléments prometteurs au sein de toutes les ethnies, de telle sorte que la puissance coloniale soit partout secondée. Cette proximité entre les autorités locales et le pouvoir hexagonal se poursuivra très au-delà de l'indépendance à travers la francophonie, que l'historien Yves Person qualifiait d' « instrument redoutable de néo-colonialisme », et dont il considérait qu'elle était « d'autant plus ambiguë qu'elle unit aux responsables français de l'oppression culturelle des bourgeoisies locales aliénées. »²

En Inde, de la même manière, l'anglais était devenu, au fil de la colonisation britannique, la langue de la classe dirigeante locale. L'objectif des Anglais était le même : former des interprètes, qui serviraient d'intermédiaires entre les autochtones et les colons, et composeraient une élite indienne anglophone, partageant les intérêts de la Couronne et acquise à ses valeurs. Cette façon de diriger et contrôler les territoires lointains était considérée « moins coûteuse, plus efficace et moins brutale », mais aboutissait là également à une situation paradoxale :

« La mise en œuvre réussie de cette politique signifiait qu'une "classe d'interprète" indiens consacrait consciencieusement sa vie professionnelle à servir les objectifs du pouvoir qui les avait colonisés. »³

En Europe, les configurations sont bien entendu différentes, mais les résultats sont comparables. Au pays de Galles, la noblesse adopte l'anglais et envoie ses enfants étudier dans des lycées privés dès la période moderne. Puis les familles riches prennent également leurs distances avec la langue et la culture du bas peuple. De plus en plus, les classes dominantes font leurs études en Angleterre et se coupent totalement du gallois, qu'elles finissent par ne plus parler, et dont elles réclament même parfois l'éradication⁴. Là aussi, ce sont donc les classes populaires qui poursuivent la transmission de la langue jusqu'au XX^e siècle alors que les notables sont passés à l'anglais.

L'Irlande a quant à elle été pendant des siècles une véritable colonie où la population est mise en coupe réglée à partir du milieu du XVI^e siècle, sous Cromwell. Les « lois pénales » traitent alors brutalement les habitants de l'île sur les plans politique, économique, religieux et linguistique. Sous cette pression considérable, les catholiques aisés, tels les commerçants et les propriétaires terriens, se convertissent peu à peu et finissent par ne plus se distinguer de la classe dominante protestante. Ils prospèrent dès lors qu'ils se soumettent, deviennent

¹ De Labretoigne du Mazel, lieutenant-gouverneur par intérim du Sénégal, Circulaire au sujet du recrutement des élèves de la Médersa, 23 septembre 1916, in *Bulletin de l'Enseignement de l'A.-O.F.*, décembre 1916, pp. 69-71.

² Yves Person, « Impérialisme linguistique et colonialisme », in *Les Temps Modernes*, n^{os} 324-325-326, *Minorités nationales en France*, août-septembre 1973, p. 109.

³ Gwyneth Tyson Roberts, *The Language of the Blue Books. The Perfect instrument of empire*, University of Wales Press, Cardiff, 1998, pp. 55-56: "The successful implementation of this policy would mean that an Indian 'class of interpreters' would conscientiously devote their working lives to serving the purposes of the power which had colonized them."

⁴ Geraint Huw Jenkins, *The Welsh Language Before the Industrial Revolution, A Social History of the Welsh Language*, University of Wales Press, Cardiff, 2001, pp. 122, 186, 205, 301-302 etc.

anglicans et adoptent la langue anglaise¹. Cet abandon de la langue gaélique par les élites et les notables porte un grand coup à la langue qui, ici également, n'est plus parlée que par les personnes situées en bas de l'échelle sociale.

De même en Écosse, E. C. C. Watson écrit dans le *Glasgow Herald* en 1907 que

« Beaucoup de mal a été fait par les soit-disant "classes supérieures", qui méprisaient le gaélique et enseignaient aux gens des Highlands que c'était une langue vulgaire dont il fallait avoir honte. »²

En Bretagne, enfin, la noblesse se met très tôt au français, d'autant plus que les cours mêlent généralement des aristocrates d'origines diverses et de sang mélangé. Le duc Alain IV de Bretagne, dit Alain Fergent (1060-1119), est réputé être le dernier à avoir parlé breton, alors que la fameuse duchesse Anne (1477-1514), qui a marqué l'histoire de la Bretagne, était aussi reine de France et ne le parlait pas. Les différents groupes aisés et/ou urbains, passent également peu à peu au français, dans une sorte de *continuum* de substitution linguistique : la bourgeoisie, les commerçants, et enfin les agriculteurs aisés des campagnes, qui comprennent que l'ascension sociale se fait à ce prix. Les modestes paysans restent donc au bas de l'échelle, mais finissent également par changer de langue, pour toutes les raisons décrites précédemment.

La langue étant clairement un facteur de distinction sociale, il est légitime de se demander, à l'instar des révolutionnaires, si une langue unique n'est pas la solution en tant qu'elle mettrait les uns et les autres sur un pied d'égalité, comme le suggérait un correspondant de l'abbé Grégoire au début des années 1790 :

« L'effet de la destruction du patois serait d'élever l'âme, de réunir les cœurs, d'éclairer les esprits ; comme l'effet du patois est de dégrader l'âme par une des distinctions qui placent le pauvre au-dessous du riche, de conserver dans les campagnes une ignorance qui met sans cesse les hommes aux prises avec l'erreur et la fourberie, d'empêcher entre les hommes la communication des sentiments et des pensées, de traiter facilement de leurs intérêts, de diviser les départements, les districts et les communes en autant de peuples différents. Le détruire serait travailler pour l'établissement de l'égalité, donner de grandes facilités à l'instruction publique, unir en un seul cœur comme en un seul peuple tous les Français »³.

Mais le lexicographe Alain Rey balaie cette idée en émettant cette constatation sans appel :

« La Révolution prétendait donner la parole au peuple. Linguistiquement, elle l'a donnée à la bourgeoisie »⁴.

Et en effet, l'imposition d'une langue unique, le français, n'a nullement gommé les différences sociales et les discriminations qui en découlent. Car en réalité, il ne suffit pas de parler français,

¹ Seán De Fréine, *The Great Silence*, Dublin, 1965, pp. 69-71.

² E. C. C. Watson, "Scottish Questions of To-Day / The Gaelic Movement", in *The Glasgow Herald*, 31 juillet 1907: "Much harm has been done by the would-be "upper classes", who looked down upon Gaelic and taught the Highland people that it was vulgar and a thing to be ashamed of."

³ Lettre écrite à Grégoire par un correspondant de Salin. Texte dans Augustin Gazier, *Lettres à Grégoire sur les patois de France (1790-1794)*, Durand et Pedonne-Lauriel, Paris, 1880, p. 215, n° 29. Cité par Agnès Blanc, *La langue de la république est le français - Essai sur l'instrumentalisation juridique de la langue par l'État (1789-2013)*, éditions L'harmattan, Paris, 2013, p. 41.

⁴ Alain Rey, « Le français devient la langue de la nation », in *L'Express*, 1^{er} août 2014..

encore faut-il qu'il s'agisse du français des classes supérieures d'Île-de-France pour espérer faire son chemin au sein de milieux plus élevés socialement, qu'ils soient politiques, économiques ou culturels. Ceux qui ne possèdent pas tous les bons codes et s'expriment en français non standard (accent, vocabulaire, etc.) ne sont guère mieux lotis que ceux qui pratiquent une langue régionale discréditée. C'est là qu'intervient le concept de « langue légitime » si bien analysé par Pierre Bourdieu¹ :

« La reconnaissance de la légitimité de la langue officielle n'a rien d'une croyance expressément professée, délibérée et révocable, ni d'un acte intentionnel d'acceptation d'une "norme" : elle est inscrite à l'état pratique dans les dispositions qui sont insensiblement inculquées, au travers d'un long et lent processus d'acquisition, par les sanctions du marché linguistique (...) »².

Une langue unique ne garantit donc pas, loin s'en faut, l'effacement de la ségrégation sociale et l'égalité.

4.3.3. De la valeur des langues

4.3.3.1. Langues supérieures, langues inférieures ?

L'ensemble des pages qui précède fait ressortir, en filigrane, une vision hiérarchisée des langues, certaines d'entre elles étant considérées comme fondamentalement supérieures, quand d'autres sont reléguées au rang de vestiges archaïques sans grâce et sans intérêt. Sans surprise, ce sont les langues autochtones, régionales ou minoritaires qui sont ainsi désignées comme inférieures, quand les langues dominantes sont parées de toutes les vertus. Les exemples abondent, tant du côté de l'anglais et du japonais que du français, qui ont déjà été régulièrement mentionnés, et j'en citerai donc ici seulement quelques autres.

L'essayiste Antoine de Rivarol (1753-1801) est connu notamment pour un texte paru quelques années avant la Révolution et intitulé *De l'universalité de la langue française*, un titre dont la tonalité est confirmée par le contenu du document :

« Mais cette honorable universalité de la langue française, si bien reconnue et si hautement avouée dans notre Europe (...) tient à des causes si délicates et si puissantes à la fois que, pour les démêler, il s'agit de montrer à quel point la position de la France, sa constitution politique, l'influence de son climat, le génie de ses écrivains, le caractère de ses habitants, et l'opinion qu'elle a su donner d'elle au reste du monde, jusqu'à quel point, dis-je, tant de causes diverses ont pu se combiner et s'unir pour faire à cette langue une fortune si prodigieuse. »³

Cette vision d'une supériorité de la langue française est largement partagée au XVIII^e siècle, comme en témoignent les nombreux textes qui regorgent d'expressions la qualifiant de « langue des Lumières », « langue de la liberté », « langue de la raison », « langue du progrès », etc.

¹ Pierre Bourdieu, *Langage et pouvoir symbolique*, Points Seuil, Paris, 2001, pp. 23-58 : « La production et la reproduction de la langue légitime ».

² Pierre Bourdieu, *op. cit.*, p. 36.

³ Antoine de Rivarol, *De l'universalité de la langue française*, Berlin, 1785 (1^e édition 1784), pp. 2-3

Ce sont ces mêmes termes que reprennent les révolutionnaires, parmi lesquels Bertrand Barère qui, dans son rapport du 27 janvier 1794, mêle Lumières et liberté :

« Laissez-vous sans fruit sur quelque partie du territoire, cette belle invention qui multiplie les pensées et propage les lumières, qui reproduit les lois et les décrets, et les étend dans huit jours sur toute la surface de la République ; une invention qui rend la Convention nationale présente à toutes les communes, et qui seule peut assurer les lumières, l'éducation, l'esprit public et le gouvernement démocratique d'une grande nation? Citoyens, la langue d'un peuple libre doit être une et la même pour tous. »¹

De même, l'abbé Grégoire, dans son fameux rapport *Sur la nécessité et les moyens d'anéantir le patois, et d'universaliser l'usage de la langue française*, exalte les qualités d'une langue qu'il souhaite imposer partout :

« Cette entreprise, qui ne fut pleinement exécutée chez aucun peuple, est digne du peuple français, qui centralise toutes les branches de l'organisation sociale, & qui doit être jaloux de consacrer au plûtôt, dans une République une & indivisible, l'usage unique & invariable de la langue de la liberté. »

Cette exhortation à parler français se double d'un rejet des « idiomes » et des « jargons », qui sont, à l'inverse, inférieures car langues de la soumission à l'ordre ancien :

« Encourageons tout ce qui peut être avantageux à la patrie ; que dès ce moment l'idiôme de la liberté soit à l'ordre du jour, & que le zèle des citoyens proscrive à jamais les jargons, qui sont les derniers vestiges de la féodalité détruite. »²

L'abbé révolutionnaire déclare ensuite, à propos de la langue basque, que « l'idiôme est un obstacle à la propagation des lumières » et que « la même chose est arrivée dans d'autres départements, où des scélérats fondoient sur l'ignorance de notre langue, le succès de leurs machinations contre-révolutionnaires ». La messe est dite : le français est la langue des Lumières et de la liberté, et les autres langues du territoire sont intrinsèquement réactionnaires.

A partir de la période de la Terreur, les défauts sont donc tous du côté des langues locales, systématiquement réduites au rang de « patois », et déclarées responsables de l'ignorance du peuple, de sa superstition, de son obscurantisme, de ses idées contre-révolutionnaires et, *in fine*, du maintien d'un système féodal. Méconnaissance ou idéologie, les hommes du Comité de salut public perpétuent ainsi ce non-sens linguistique qui consiste à considérer qu'une langue peut se prévaloir de représenter telle qualité ou telle valeur, quand d'autres sont accusées de porter tel défaut ou d'être le « symbole » d'une quelconque indigence. Les langues ne sont en effet que des véhicules, qui peuvent être adaptés à toutes les circonstances, comme elles l'avaient d'ailleurs été durant les premiers temps de la Révolution, quand il avait été entrepris de traduire tous les textes fondateurs. Ces arguments servent en réalité d'autres objectifs, en premier lieu celui de renforcer le nouveau pouvoir en rendant nécessaire aux yeux de tous l'imposition d'une langue unique, la sienne, et de disqualifier toutes les autres.

En France, comme plus tard au Japon, la langue acquiert à la Révolution un statut quasi mystique, comme le souligne l'historien, sociologue et philosophe britannique Theodore Zeldin

¹ Voir texte intégral du Rapport Grégoire en Annexe 5.

² Voir texte intégral du Rapport Barère en Annexe 6.

dans son *Histoire des passions françaises*. Il évoque en effet « l'indéracinable superstition selon laquelle parler français signifiait exprimer les valeurs que la France admirait » et constate que « nulle part ailleurs qu'en France la langue n'a été portée en aussi haute estime, jusqu'au rang de symbole du génie national »¹. Le psychiatre Jean-Jacques Kress porte quant à lui le regard du psychanalyste sur le discours enflammé des révolutionnaires revendiquant l'absolue perfection de la langue française :

« Les textes de l'époque s'inspirant d'un idéal d'unification, de régénération et d'élévation de l'homme font tous état de la supériorité du français sur ce qu'on appelle les patois. Cette langue légitime dont la grammaire a pu faire l'objet de décrets, soucieuse de préserver sa pureté, est présentée comme un idéal sans cesse menacé d'être dégradé, pollué, transformé par le contact avec le patois. Elle ne subsiste que par un constant effort de séparation avec l'originaire, l'archaïque, le sauvage que représentent les parlers provinciaux. »²

Cette distinction entre, d'un côté, la langue supérieure, portant toutes les qualités, et de l'autre des « idiomes » marqués du sceau de l'infériorité, est également celle que fait le didacticien Pierre Escudé :

« Langue de la nation, des Lumières et de l'éloquence, langue universelle et unique langue publique, langue du pouvoir et de la réussite, langue *sacralisée* à l'extrême d'un côté ; de l'autre dialectes privés et provenant de la sphère de l'intime, du bas, de l'amusement, de l'ombre, sans grammaire ni littérature, *patois* communautaires comme autant de menaces à la *Laïcité*. »³

Et en effet, à partir de la période de la Terreur, ces « patois » et ces « idiomes » n'auront plus guère droit de cité, et ils devront faire place à la langue unique, présentée comme garante d'égalité et de progrès. Un siècle après la Révolution, Ferdinand Buisson (1841-1932), philosophe, pédagogue et homme politique, co-fondateur de la Ligue des droits de l'homme et Prix Nobel de la paix en 1927, complète ainsi, dans son *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, sa définition de l'expression « Langue maternelle » :

« N'est-ce pas, d'ailleurs, une œuvre de patriotisme que de faire comprendre et aimer par tous les enfants de la patrie cette belle et noble langue, "idiome principal de la civilisation qui réunit le monde moderne", dit M. Villemain, consacrée par tant de chefs-d'œuvre, la plus pure et la plus durable de nos gloires, toujours au service des grands principes de justice, de liberté, d'humanité et de progrès ? »⁴

Il y a une cinquantaine d'années encore, en 1964, le général de Gaulle déclarait à Alain Peyrefitte, à l'occasion de l'installation du Centre d'expérimentation du Pacifique, en Polynésie, destiné à abriter des expérimentations nucléaires :

¹ Theodore Zeldin, *Histoire des passions françaises, 1848-1945*, tome II, Recherches 1978, Paris, pp. 22-23. Cité par Philippe Vigier, « Diffusion d'une langue nationale et résistance des patois en France au XIX^e siècle », in *Romantisme*, n° 25-26, 1979. pp. 191-192.

² Jean-Jacques Kress, *Changement de langue et traumatisme psychique*, [Colloque International « Le traumatisme psychique », Strasbourg, octobre 1982], in « Psychologie médicale », S.P.E.1, éditeur, Paris, 1984, p. 1369.

³ Pierre Escudé, « Histoire de l'éducation : imposition du français et résistance des langues régionales », in *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014, p. 342.

⁴ Ferdinand Buisson (ed.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1^e partie, Tome 2, Librairie Hachette et C^{ie}, Paris, 1888, p. 1499.

« Il faut que les Polynésiens vivent en français, avec des nouvelles de Polynésie, de métropole et du monde, en français. Il faut qu'ils baignent dans la France. C'est un cadeau que nous leur devons avant les campagnes de tir »¹

Le discours distinguant une langue supérieure (le français), et des langues inférieures (les langues régionales et des outre-mer) devient donc la norme et l'évidence, et cette hiérarchie se traduit dans les faits par une ostracisation des langues ainsi minorisées, comme nous l'avons illustré tout au long de cette thèse. *In fine*, ce sont les locuteurs de ces langues qui sont tenus à distance par une classe dominante qui entend restreindre l'accès au pouvoir, selon un processus qui ne doit rien à la fatalité :

« La marginalisation de langues ou de variétés d'une même langue, de leurs usagers, est toujours imposée. Celles et ceux qui détiennent le pouvoir politique, économique, religieux, éducatif, etc., ont érigé leur langue et leur variété de cette langue en langue dominante prétendue "supérieure". Cela leur permet d'installer un attribut supplémentaire du pouvoir, donc un filtre de plus pour y accéder afin d'écarter des prétendantes extérieures à leur groupe, y compris à travers les générations. »²

De fait, rabaissées et rejetées pendant deux siècles, les langues autochtones du territoire français n'ont plus retrouvé une place qui leur permette de faire face à la menace de disparition qui pèse sur elles.

La situation, nous l'avons vu, est foncièrement différente dans les anciennes colonies, où les langues vernaculaires ont bien mieux résisté, pour les raisons déjà évoquées (absence de volonté de les éradiquer, instruction réservée à une élite, indépendance obtenue plusieurs décennies avant la scolarisation obligatoire, etc.). Elles auront donc échappé à la disparition malgré, là aussi, un discours infériorisant particulièrement agressif. Beaucoup d'exemples en ont déjà été donnés au fil des pages, mais j'y ajouterai quelques déclarations très spécifiques, émanant de quelques-uns des acteurs de l'histoire coloniale, non pas de simples commentateurs s'exprimant depuis la métropole, mais bien des représentants de la France sur le terrain. Démarrons par Paul Giran, administrateur des Services civils en Indochine, qui écrit en 1913 :

« Les peuples placés sous notre domination (...) sont de race inférieure pour la plupart. Ils parlent donc une langue également inférieure. (...) Précisément parce que notre langue est supérieure, elle sera plus difficilement accessible à un cerveau moins bien organisé que le nôtre. »³

L'on peut se demander si Paul Giran croyait réellement ce qu'il écrivait, tant ses propos semblent calqués sur les déclarations, souvent reprises, de Jules Ferry, qui visaient à justifier la colonisation. De fait, l'administrateur finit, lui aussi, par invoquer des arguments économiques, qui semblent bien plus pertinents qu'une opposition langues supérieures / inférieures :

¹ Alain Peyrefitte, *C'était de Gaulle*, Gallimard, Paris, 1994, p. 122.

² Philippe Blanchet, Stéphanie Clerc Conan, Gudrun Ledegen, Claire Lesacher, Matthieu Marchadour, Nadia Ouabdelmoumen et Pauline Rannou, « De la marginalisation linguistique et sociale », in *Palimpseste* n°4, printemps-été 2020, p. 6. Consulté le 18 mai 2022.

³ Paul Giran, *De l'éducation des races. Études de sociologie coloniale*, Chalamel, Paris, 1913, pp. 315-316.

« La lutte moderne pour la diffusion des langues est une forme de la guerre économique. Un peuple dont l'idiome est très répandu sur le globe possède là un très grand avantage au point de vue de son développement commercial et industriel ; l'influence politique vient après coup. C'est donc un devoir national que de répandre au dehors son propre langage. »¹

A la même période, mais en Afrique, j'ai déjà évoqué Georges Hardy (1884-1972), inspecteur, puis directeur de l'enseignement en A.-O.F., avant qu'il ne devienne directeur de l'École coloniale, et enfin recteur d'académie, notamment à Alger. Dans son ouvrage intitulé *Une conquête morale. L'enseignement en A.O.F.*, publié en 1917 alors qu'il était en poste au Sénégal, il présente l'histoire de France d'une manière démesurément lyrique, que l'on attribuera à sa jeunesse, ou au surcroît de nationalisme en période de guerre :

« Elle est grande, notre histoire, elle est, en comparaison des autres, pure, généreuse et noble. Notre histoire coloniale, en particulier, est un conte merveilleux, qui fait pâlir toutes les plus belles pages de l'histoire ancienne. »²

Et il précise qu'il serait dangereux de ne pas enseigner aux enfants « la légitimité et la solidité de la domination française en Afrique »³. Là encore, la justification de la colonisation ne tient pas sur des fondements humanistes, mais bien sur une prise de pouvoir politique et donc économique.

En ce qui concerne l'empire britannique, on ne trouve pas, concernant la langue anglaise, de vision quasi mystique comme celle que nous avons dépeinte pour le français depuis la Révolution, même si des termes similaires apparaissent au détour des textes, l'anglais étant aussi, à l'occasion, qualifié de langue des Lumières ou de la liberté. Mais la langue de la Couronne bénéficie partout d'une extrême valorisation. Ainsi l'écrivain kényan Ngugi Wa Thiong'o, avoir décrit des pratiques scolaires de type « symbole » dans l'école de son enfance, souligne que l'anglais bénéficiait en revanche d'une promotion imparable qui ne laissait aucune chance aux langues du pays :

« La politique concernant l'anglais était l'exact inverse. Le moindre succès en anglais écrit ou oral était largement récompensé : prix, applaudissements, prestige – c'était la voie royale. L'anglais devint la mesure de l'intelligence en lettres, en sciences et dans toutes les branches du savoir. L'anglais devint, pour chaque enfant, le principal critère de réussite au sein du système scolaire. »⁴

Et c'est ainsi qu'au Kenya, l'anglais « devint plus qu'une langue : il devint *la* langue, devant laquelle toutes les autres durent s'incliner révérencieusement »⁵. C'est elle qui permettait d'accéder aux études supérieures, l'excellence dans toutes les autres matières ne suffisant pas. C'était donc aussi le sésame qui ouvrait les portes de l'élite locale.

¹ *Ibid.*, pp. 316-317.

² Georges Hardy, *Une conquête morale. L'enseignement en A.O.F.*, Armand Colin, Paris, 1917, p. 240.

³ Georges Hardy, *Ibid.*, pp. 237-238.

⁴ Ngugi wa Thiong'o, *Décoloniser l'esprit*, (*"Decolonizing the mind"*, 1986), La fabrique éditions, Paris, 2011, p. 32.

⁵ *Ibid.*, p. 31.

4.3.3.2. Universalité vs diversité ?

L'idée de l'universalité de certaines langues n'est pas nouvelle. Le latin, fort de son implantation géographique à travers l'Europe, médium d'un empire conquérant, puis de la religion chrétienne, mais aussi de la culture et du savoir, était déjà, en son temps, considéré comme universel, car il « était la langue des trois grandes puissances, politique, religieuse et intellectuelle »¹. Ce n'est qu'à l'époque moderne que cette universalité commence à être remise en cause, quand certaines vernaculaires deviennent à leur tour dominantes.

A partir du XVIII^e siècle, ce statut de langue universelle est revendiqué par les promoteurs du français, comme on a pu le voir au fil de nombreuses citations issues de différents discours, rapports et ouvrages. Cette prétention à l'universalité ne peut qu'interroger, et même surprendre. Avant l'élargissement de son territoire par la colonisation, la langue française n'était, en effet, pas très répandue géographiquement, elle ne comptait pas un très grand nombre de locuteurs et n'était pas la langue d'une religion ou d'une pensée présentes à travers le monde. Dès lors, comment affirmer que, plus qu'un autre, elle aurait vocation à être un modèle, et sur quel plan ? Elle ne peut guère prétendre être la langue internationale des affaires, cette fonction étant déjà largement remplie par l'anglais. L'on doit donc supposer que la prétention se place sur les plans culturel et intellectuel, mais au-delà des incantations, on ne sait où chercher la concrétisation d'une telle ambition.

De nombreuses voix se sont d'ailleurs élevés depuis la deuxième partie du XX^e siècle contre cette conception présomptueuse, qui disqualifie tout à la fois les langues minoritaires, perçues comme inférieures, et les langues très répandues, tout particulièrement l'anglais, jugé trop conquérant. L'historien Yves Person estime ainsi que

« les Français sont nourris de l'idée qu'à côté de leur langue glorieuse, il y a toute une série de sous-langues incapables de transmettre un discours scientifique ou culturel sérieux. Ce préjugé est le signe d'une sottise spécifique et d'un solide mépris de l'Autre, teinté d'un racisme plus ou moins conscient. »²

Le sociologue Ronan Le Coadic, également breton, met quant à lui en exergue un dogmatisme qui disqualifie les langues régionales et finalement les condamne :

« L'idéologie selon laquelle la langue et la culture françaises sont "universelles" a associé le "particularisme", le dérisoire et le folklorique aux régions, provinces ou minorités nationales. Ces dernières ont été jugées incapables de se gérer et, à ce jour, les peuples de l'Hexagone ne bénéficient d'aucune forme de reconnaissance : ils n'existent pas. »³

Et Yves Person ajoute que, étant imprégnés de ce mythe de l'universalité de leur langue,

« [les Français] refusent de voir qu'elle véhicule la culture d'un peuple parmi d'autres et s'imaginent qu'elle ne sert qu'à transmettre des valeurs universelles. Ils s'étonnent donc

¹ Françoise Waquet, *Le latin ou l'empire d'un signe, XVI^e-XX^e siècle*, Albin-Michel, Paris, 1998, pp. 303-304.

² Yves Person, « Impérialisme linguistique et colonialisme », in *Les Temps modernes*, n^{os} 324-325-326, *Minorités nationales en France*, août-septembre 1973, p. 111.

³ Ronan Le Coadic, « L'ethnocide à la française », communication privée, à paraître.

que le monde entier ne s'y rallie pas de bon gré et connaissent des crises de rage névrotique quand ils se heurtent à une langue plus forte, comme l'anglais. »¹

Cette notion d'universalité est contestée aussi outre-mer, où elle peut être perçue comme un versant du colonialisme. Lors d'une conférence donnée en 2009, l'écrivain martiniquais Édouard Glissant fustigeait ce type de prétention qui, selon lui, caractérise les cultures européennes :

« Je crois que l'universalisme est l'erreur fondamentale de la pensée européenne. L'universalisme, c'est la prétention à ériger en valeurs universelles des valeurs particulières. La notion d'universel n'existe dans aucune culture, aucune civilisation, à part les cultures et les civilisations européennes. »²

Patrick Chamoiseau, écrivain et martiniquais comme son aîné Glissant, rejette également ce concept, où il voit une forme d'ethnocentrisme qui empêche l'émergence d'une relation d'égalité avec autrui³.

En Afrique, le philosophe sénégalais Souleymane Bachir Diagne ne repousse pas, quant à lui, l'idée d'universalité, mais il suit Merleau-Ponty dans la distinction qu'il établit entre « universalisme de surplomb » et « universalisme latéral ». Dans son compte-rendu du livre *En quête d'Afrique(s). Universalisme et pensée coloniale*⁴, qui fait dialoguer Diagne et l'anthropologue Jean-Loup Amselle, le sociologue Pierre Lassave retranscrit ainsi la teneur de leurs échanges sur la distinction entre les notions d'« universel » et d'« universalisme » :

« Les deux interlocuteurs conviennent de ce que l'universel n'est absolument pas le résultat de l'universalisme, si ce dernier est de surplomb. L'universel n'est pas absent de la pluralité, tout en luttant néanmoins contre la fragmentation et la dispersion. Ainsi le montre d'ailleurs, dans toutes les contrées, la domination de la langue du colonisateur, surtout si cette langue, de surcroît, se réclame d'une histoire grecque, celle du *Logos*, réputée fondatrice des langues (quand elle n'est pas présentée comme la langue même de Dieu, ou comme Dieu sous l'espèce du langage).

L'universalisme et les idiomes qui le formulent ne sont donc pas la même chose que l'universel. Il faut même se battre pour l'universel contre l'universalisme en mettant en œuvre la multiplicité des cultures, des langues et des règles morales dans leurs échanges mêmes. »⁵

¹ *Ibid.*, p. 113.

² Édouard Glissant, conférence au 34^e Congrès de la Société des Hispanistes, Centre culturel Calouste Gulbenkian, mai 2009. Visible en ligne : <http://www.edouardglissant.fr/universalisme.html>. Consulté le 10 mai 2022.

³ « Chamoiseau et Diagne parlent d'Édouard Glissant », in *Philosophie Magazine*, 12 avril 2021. <https://www.philomag.com/articles/chamoiseau-et-diagne-parlent-dedouard-glissant>. Consulté le 10 mai 2022.

⁴ Souleymane Bachir Diagne et Jean-Loup Amselle, *En quête d'Afrique(s). Universalisme et pensée coloniale*, Albin Michel, Paris, 2018.

⁵ Pierre Lassave, « Souleymane Bachir Diagne, Jean-Loup Amselle, En quête d'Afrique(s). Universalisme et pensée décoloniale », Archives de sciences sociales des religions (en ligne), n° 188, octobre-décembre 2019. <http://journals.openedition.org/assr/48811>. Consulté le 10 mai 2022.

Le dernier mot revient à Aimé Césaire qui, dans un courrier qu'il adressait à Maurice Thorez en 1956 pour lui annoncer sa démission du parti communiste, regrettait « que l'anticolonialisme même des communistes français porte encore les stigmates de ce colonialisme qu'il combat », et donnait sa vision du rapport entre universel et particulier :

« Il y a deux manières de se perdre : par ségrégation murée dans le particulier ou par dilution dans "l'universel". Ma conception de l'universel est celle d'un universel riche de tout le particulier, riche de tous les particuliers, approfondissement et coexistence de tous les particuliers. »¹

¹ Lettre d'Aimé Césaire, député de la Martinique, à Maurice Thorez, secrétaire général du Parti communiste français, 24 octobre 1956. En ligne sur le site de L'Humanité : <https://www.humanite.fr/node/488777>. Consulté le 10 mai 2022.

Conclusion générale

Rappel des questions posées

Mon ambition, en démarrant cette thèse qui se trouve être un peu en dehors des normes habituelles par sa longueur, par son chevauchement de plusieurs disciplines (histoire, sociologie, sociolinguistique, etc.), et aussi par la prise en compte de mon parcours personnel¹, était d'explorer le thème de la substitution linguistique en comparant ce qui s'était produit en Bretagne à ce qui a existé ailleurs de semblable. Cette question concerne en effet des millions de personnes qui, à travers le monde, appartiennent à des minorités et ont subi la perte de la langue qui les reliait à leurs ascendants et à leur histoire. Une telle mutation, qui peut paraître anodine aux yeux de ceux qui ne l'ont pas expérimentée, a pu avoir des répercussions significatives sur le destin de ceux qui l'ont connue : quoi de plus important, en effet, que la langue, ou les langues, qui nous ont façonnés et ont peut-être conditionné notre perception du monde, pour reprendre l'hypothèse de Sapir-Whorf² ?

Ainsi que je l'ai indiqué dans l'introduction de cette thèse, l'abandon du breton par ses locuteurs est souvent perçu aujourd'hui comme tout à fait « normal », alors qu'un changement aussi majeur n'est en rien anecdotique puisqu'il implique une totale transformation de la société concernée. J'ai aussi cité quelques chercheurs qui estiment que cette décision a été tout à fait librement consentie, et que la mutation a été « fructueuse » pour la majorité de la population. S'il est vrai qu'il n'y a pas eu d'injonction d'abandonner le breton, et que nulle loi n'a interdit à qui que ce soit de le parler dans son foyer, il n'en demeure pas moins qu'un suicide linguistique aussi rapide et d'une telle ampleur ne peut être considéré comme un fait « naturel ».

La question posée était donc celle de la cause de la cessation de la transmission de la langue bretonne dans les décennies qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale : pourquoi des parents, généralement de modestes paysans bretons, ont-ils refusé de transmettre leur langue, qui avait traversé les siècles jusqu'à eux sans qu'il soit jamais question de la remplacer par une autre ? Pourquoi tous ceux de cette génération, qui maîtrisaient mieux le breton que le français, ont-ils décidé de se couper de leurs enfants en les privant de la compréhension de la langue qui avait été la leur tous les jours de leur vie ? Et pourquoi ont-ils souvent rejeté avec colère l'idée que leurs descendants puissent vouloir se la réapproprier, comme si cette décision était un véritable affront envers eux ?

La violence de ce rejet indique que ce choix n'a pas toujours été si positivement vécu : un suicide n'est jamais heureux, fut-il linguistique.

¹ Voir avant-propos.

² Edward Sapir, *Selected Writings in Language, Culture, and Personality*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, 1963.
Benjamin Whorf (ed. by John Carroll), *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, MIT Press, Cambridge (USA), 1956.

Conclusions principales

Comme le soulignent David Beck et Yvonne Lam dans leur article fondateur sur ce sujet,

« bien que l'arrêt de la transmission soit une étape clé dans le processus de perte de la langue, peu d'études se sont penchées sur les raisons qui sous-tendent les décisions des parents de ne pas enseigner la langue minoritaire à leurs enfants »¹.

M'inscrivant dans cette problématique, j'ai donc passé en revue les différents facteurs qui ont conduit à ce changement de langue en Bretagne, en prenant en compte, tant les témoignages rassemblés que les archives et les ouvrages de divers historiens, sociolinguistes et commentateurs. J'ai ainsi tâché d'être aussi complète que possible, afin de sortir des interprétations réductrices ou manichéennes.

→ La responsabilité de l'État

Parmi les interrogations figurait celle relative à la responsabilité de l'État : les autorités françaises ont-elles cherché à éliminer les langues régionales et coloniales ? Selon les résultats de ma recherche, la réponse est affirmative dans le premier cas et négative dans le second. Le déclin de langues comme le breton n'est pas un simple aléa de l'histoire, une sorte de dégât collatéral de l'adaptation de la région à la modernité. Il y a bien eu, depuis la période de la Terreur à la toute fin du XVIII^e siècle, une volonté d'éradication des « patois » et des « idiomes », et ce terme extrêmement agressif, « éradication », est bien celui qui était employé dans les documents officiels. Depuis lors, le dessein de faire disparaître les langues régionales du territoire français n'a jamais totalement disparu, il a perduré avec plus ou moins d'intensité selon les périodes, la Troisième République en étant un autre temps fort. La raison de cette détermination a été d'abord le soupçon que nourrissaient certains révolutionnaires à l'égard de ces langues, considérant qu'elles étaient le médium des forces réactionnaires et représentaient donc un obstacle à la propagation des idées nouvelles. Étant par ailleurs, en règle générale, la langue du catéchisme et le support de prédication dans les campagnes jusqu'au XX^e siècle, elles devenaient les cibles des autorités durant les périodes anticléricales. A ce jour encore, elles sont suspectées par certains responsables politiques d'être les agents de la dislocation de l'État-nation. En 2002, par exemple, Jean-Pierre Chevènement, candidat à l'élection présidentielle, déclarait :

« Je combats et (...) je continuerai de combattre par tous les moyens cette utilisation, à travers toute l'Europe, des cultures régionales comme vecteur de l'ethnisation des sociétés. C'est la dynamique de la Charte des langues régionales que le gouvernement a décidé d'appliquer avec un zèle illustrant la perte des repères républicains. »²

¹ David Beck & Yvonne Lam, "Language loss and linguistic suicide: A case study from the Sierra Norte de Puebla, Mexico", in *Toronto Working Papers in Linguistics*, n° 27, 2008 : "Although the cessation of transmission is a key step in the process of language loss, few studies have examined the reasons underlying parents' decisions not to teach the minority language to their children."

² Discours de Jean-Pierre Chevènement, candidat du Mouvement des citoyens à l'élection présidentielle, 19 mars 2002. Accessible sur le site « Vie publique » qui met en ligne les discours officiels :

<https://www.vie-publique.fr/discours/129227-declaration-de-m-jean-pierre-chevenement-candidat-du-mouvement-des-cit>. Consulté le 27 juin 2022.

Et il fustigeait avec emphase « l'exaltation des provinces d'ancien régime », et « la fin de l'universalisme des Lumières au profit d'une balkanisation de la société française », cherchant à perpétuer l'image de langues régionales réactionnaires et sources de désordres, opposées à une langue française universelle. Il existe ainsi en France une ligne de démarcation entre ceux qui veulent sauver ces langues et leur redonner une place dans la société, et ceux qui considèrent qu'il faut les laisser mourir car elles n'ont plus aucune utilité et représenteraient même un danger pour « l'unité nationale ». Cette fracture traverse les partis, de gauche comme de droite, rangeant d'un côté, grosso modo, les nationalistes français, souverainistes et adeptes d'un État centralisé fort, et de l'autre les partisans de la diversité culturelle, de la décentralisation et d'une plus grande intégration européenne.

→ La part de l'école

L'école a également été citée comme raison du déclin des langues régionales en France. De fait, elle a joué un rôle considérable dans la substitution linguistique, mais il me semble qu'il faut la considérer, non pas comme cause mais comme outil de cette éradication programmée, à travers divers procédés :

- tout d'abord, les enfants étaient contraints de faire du français leur langue unique à l'école, y compris dans leurs jeux ;
- ensuite la pratique de la langue bretonne a été associée à l'idée de « faute », de punition, de coups, de douleur, etc. Dans les témoignages, c'est d'ailleurs l'un des arguments qui ressort le plus pour justifier la non-transmission ;
- l'école a été le lieu où les enfants ont été humiliés à cause de leur langue, c'est là qu'ils ont commencé à intégrer la honte de parler breton ;
- l'exclusion des langues régionales de l'école les a infériorisées (puisqu'on n'apprenait ni à les lire, ni à les écrire) et les a rendues inutiles dans une bonne partie des circonstances de la vie ;
- le fait que le breton ne soit ni enseigné, ni étudié, dans les écoles a contribué à sa dialectalisation, comme cela était recommandé par des responsables du système éducatif, par exemple le Comité d'instruction primaire du Finistère qui exhortait à en « favoriser, par tous les moyens possibles, l'appauvrissement, la corruption, jusqu'au point que d'une commune à l'autre on ne puisse plus s'entendre »¹ ;
- enfin, c'est souvent par les enfants scolarisés que le français est entré dans les foyers et a fini par y supplanter le breton.

Les témoignages collectés confirment ce poids de l'école sur le remplacement linguistique, et leur nombre est suffisamment substantiel pour qu'ils ne soient pas mis en doute. Par ailleurs, la chronologie des faits et la comparaison avec le Sénégal permettent d'établir le lien entre l'école et la non-transmission : l'instruction a été rendue obligatoire en France en 1882 ; les premières générations ayant ainsi appris le français ont cependant maintenu le breton comme langue du foyer tant que les anciens, peu francophones, habitaient sous le même toit ; puis le français est devenu la langue familiale dès lors que tous dans la maison le maîtrisaient peu

¹ Lettre du Comité d'instruction primaire du Finistère au ministre de l'Instruction publique, 1831 (date précise non indiquée), Archives départementales du Finistère, 1 T 202, Langue bretonne et celtique : correspondance, rapports, vœux (1822-1938).

ou prou ; et le processus est arrivé à son terme dans les années 1950-1960, coïncidant avec la vague de modernité qui déferlait sur le pays. A l'inverse, l'école n'a été rendue obligatoire au Sénégal qu'au début du XXI^e siècle, alors que la majeure partie de la population continuait à vivre de manière traditionnelle en maintenant les personnes âgées au sein de familles élargies, et la substitution linguistique n'a pas eu lieu.

→ Le « symbole »

Quant à savoir quelle a été la part du fameux « symbole », qui aura été mon fil conducteur tout au long de ce travail de recherche, il ne peut assurément être rendu seul responsable du changement de langue où que ce soit, et son usage a même été considéré par beaucoup comme une simple méthode pédagogique. Cela étant, si le recours à cette méthode ne semble pas avoir été plus déterminant que d'autres éléments dans la décision de ne pas transmettre la langue première, il ne peut, pour autant, être jugé anecdotique. Là encore, le nombre de témoignages recueillis et leur similarité d'un pays à l'autre montrent qu'il ne s'agit pas d'un épiphénomène. Et l'étude de l'histoire de cette pratique est intéressante en ce qu'elle a permis de décerner des finalités différentes selon les lieux et les époques :

- il y a quelques siècles, le *signum* était mis en place pour imposer la langue internationale de l'époque, le latin, et constituer ainsi une élite de lettrés ;
- puis ce sont quelques langues vernaculaires (le français, l'anglais, l'espagnol, etc.), qui sont devenues dominantes et la méthode du « symbole » a été reprise dans les écoles, cette fois pour assimiler l'ensemble des populations réunies au sein des États-nations modernes, le principe se propageant jusqu'au Japon ;
- enfin la méthode a été exportée dans certaines colonies, principalement en Afrique subsaharienne où il s'agissait, non pas véritablement d'assimiler tous les peuples asservis en mettant en œuvre « le devoir de civilisation » des « races inférieures » prôné par Jules Ferry et les colonisateurs de la Troisième République, mais de créer, souvent sur la base des hiérarchies locales (écoles des fils de chefs), une élite francophone. Les hommes ayant ainsi reçu un certain niveau d'instruction occidentale devaient servir d'intermédiaires entre les autorités coloniales et les populations autochtones, dans l'administration et le commerce, et être prêts à prendre les armes pour la France.

Cet objet insignifiant aura donc finalement été l'un des instruments au service d'un système éducatif visant à imposer certaines langues dominantes, et son poids est à évaluer au regard de plusieurs autres facteurs, qui sont en réalité tous connectés.

→ Honte et violence symbolique

Parmi eux, on retient partout, en Irlande comme en Bretagne ou en Occitanie, l'inutilité de langues devenues minoritaires, insuffisantes pour obtenir un emploi ou sortir de la pauvreté, et l'obligation de parler la langue majoritaire pour s'élever socialement.

Parallèlement, l'infériorisation des membres de ces communautés, qualifiés de « ploucs », ou de termes équivalents dans d'autres parties du monde, générerait chez eux un profond sentiment de déclassement, qui avait à voir avec leur langue, leur culture, leur mode de vie,

leur condition, etc. L'humiliation était souvent ressentie dès l'école, où la langue maternelle était interdite et dénigrée, et dont l'usage pouvait déboucher sur des sanctions blessantes, telles le port du « symbole ».

De fait, la honte de la langue est un élément omniprésent dans les témoignages en Bretagne, à l'école mais aussi à l'âge adulte : honte de parler breton, honte d'être des paysans perçus comme arriérés, honte de tout ce qui constituait leur identité. Dans des sociétés traditionnelles où la réputation est un élément puissant, échapper à ce sentiment de honte était perçu comme une nécessité presque vitale. On se souvient d'Aline, interrogée par Ronan Le Coadic, qui comparait la langue bretonne à « un abcès qu'il ne fallait surtout pas montrer (...) comme quelqu'un qui a une bosse dans le dos »¹. On se souvient aussi de l'exemple de cet ouvrier irlandais sur un chantier en Angleterre qui, dans les années 1970, s'était emporté quand un compatriote avait voulu s'adresser à lui dans leur langue commune :

« Il s'en était senti avili, comme si la langue était une difformité odieuse, un sabot fendu ou une queue hirsute avec laquelle il était né et qu'il devait cacher par peur du ridicule. »²

Nous nous trouvons là au cœur de ce que Pierre Bourdieu a qualifié de violence symbolique, quand des personnes infériorisées sont convaincues du bien-fondé de cette infériorisation et cherchent dès lors à se conformer aux normes et aux codes des dominants, perçus comme légitimes³.

→ Le suicide linguistique

L'aboutissement logique de cette violence symbolique est le suicide linguistique. En effet, les populations concernées par l'acquisition jugée nécessaire d'une langue dominante auraient pu conserver par ailleurs leur langue première et opter pour une société multilingue, comme c'est le cas, notamment, dans beaucoup de pays d'Afrique. Mais au lieu de cela, ils se sont totalement défaits de la langue qu'ils avaient héritée de leurs parents et de nombreuses générations avant eux, pour se soumettre pleinement au modèle dominant. Le sociologue Gérard Prémel analyse ainsi l'ampleur des conséquences de cette décision, non seulement pour ceux qui l'ont prise, mais aussi, et peut-être surtout, pour leurs descendants :

« La non transmission de la langue maternelle ne se réduit pas à un acte de rétention, autrement dit de blocage d'une information – fut-elle essentielle. C'est un processus complexe de transmission du blocage par rapport à cette langue. Le traumatisme du forçage culturel des enfants d'origine rurale dans les 40 premières années du siècle et l'inculcation corrélative de la honte a certes eu pour effet une rupture dans la transmission de la langue, mais à partir d'une posture de démission culturelle qui signifie l'abandon (relatif ou progressif) de tout un ordre mental. Cette démission, refoulée en

¹ Ronan Le Coadic, *L'identité bretonne*, Presses Universitaires de Rennes (PUR) et Terre de Brume, Rennes, 1998, p. 197.

² Thomas Ó Donoghue, Teresa Ó Doherty, *op. cit.*, p. 174, citant Cathal Ó Searcaigh, *Light on Distant Hills: a memoir*, Simon & Schuster, Londres, c. 2009, p. 223: "He felt demeaned by it, as if the language was some odious deformity, a cloven hoof or a straggly tail that he had been born with and had to conceal for fear of ridicule".

³ Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris, 1970 ; Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1985.

tant que telle, masquée par les diverses modalités de l'ascension sociale des personnes coupées de leur langue, se traduit pour les générations suivantes par l'internalisation d'un semi-tabou. Il n'est plus nécessaire d'interdire la langue maternelle, il est simplement considéré comme socialement futile, peu utile, peu valorisant de l'apprendre. Ce n'est qu'en transgressant ce semi-tabou que l'on en mesure la brutalité – et l'efficacité de la doxa dominante qui lui donne corps comme tel. »¹

Les dommages engendrés concernent donc le plan cognitif, mais aussi le plan émotionnel et sensitif. Les derniers locuteurs « natifs » de cette langue qui avait traversé les siècles s'en vont actuellement, les uns après les autres, et ce sont des pans entiers, non seulement de connaissances et de représentations, mais aussi de modalités d'expression des émotions, qui disparaissent sous nos yeux. Il reste un grand sentiment de tristesse face à cette double perte, celle de la langue et celle d'un lien qui a fait défaut. Car pour reprendre David Beck et Yvonne Lam,

« La véritable tragédie de la perte de la langue - et en particulier dans les situations de suicide linguistique où il n'y a pas de coercition manifeste - est que ses conséquences négatives ne sont pas immédiatement visibles par les locuteurs eux-mêmes, tant que le processus n'est pas à un stade avancé, souvent au-delà du point de non-retour. »²

→ Au Sénégal

On retiendra aussi de cette étude qu'au Sénégal, bien que la population ait subi les mêmes méthodes, dans une version souvent plus rude encore que celle en vigueur dans les régions de France (port de gros os d'animaux, punition « des quatre gaillards »), bien qu'elle ait par ailleurs enduré des violences raciales et de nombreuses vicissitudes liées à la colonisation, la diversité linguistique est demeurée intacte, chaque langue semblant avoir une place définie au sein de la société. L'acculturation a été très limitée, ne touchant que la partie de la population qui avait accès à l'instruction française, comme le décrit cet extrait de *L'aventure ambiguë*, de l'écrivain et homme politique Cheikh Hamidou Kane, où l'on voit la Grande Royale, sœur aînée du chef des Djallobé, le clan dont est issu le héros Samba, évoquer ce qu'il adviendra des enfants qui fréquenteront l'école des Blancs :

« L'école où je pousse nos enfants tuera en eux ce qu'aujourd'hui nous aimons et conservons avec soin, à juste titre. Peut-être notre souvenir lui-même mourra-t-il en eux. Quand ils nous reviendront de l'école, il en est qui ne nous reconnaîtront pas. Ce que je propose c'est que nous acceptions de mourir en nos enfants et que les étrangers qui nous ont défaits prennent en eux toute la place que nous aurons laissée libre. »³

Mais en ce qui concerne la majorité de la population, le schéma récurrent décrit pour d'autres pays, notamment pour la France, où le déclin des langues régionales a été voulu et organisé,

¹ Gérard Prémel, « Anamnèse d'un dommage. Ou comment le français est venu aux Bretons », in *Langage et société*, Vol. 72, n° 1, juin 1995, p. 55.

² David Beck & Yvonne Lam, *art. cit.*, 2008 : « *The real tragedy of language loss—and particularly of situations of linguistic suicide, where there is no overt coercion involved—is that its negative consequences are not immediately apparent to the speakers themselves until the process is in an advanced stage, often beyond the point of no return.* »

³ Cheikh Hamidou Kane, *L'aventure ambiguë*, Julliard, Paris, 1961, p. 57.

ne vaut pas pour l'Afrique de l'Ouest. Car pendant la majeure partie de la période coloniale, l'intention des autorités, dans ces contrées lointaines, n'était pas de convertir au français des peuples jugés inférieurs et inassimilables, qu'il fallait, à l'inverse, maintenir dans des rôles subalternes. L'école n'y a ainsi jamais été obligatoire du temps de la colonie et ceux qui ont étudié le français à cette époque sont une minorité. La discrimination de la France à l'égard des peuples du Sénégal aura ainsi protégé leurs langues, alors qu'en métropole la volonté de constituer un État-nation centralisé allait de pair avec l'éradication des langues autochtones.

→ Nationalisme et langue unique

Une autre question demeure, que j'ai trop brièvement abordée dans la quatrième partie de cette thèse, celle des finalités profondes de l'imposition d'une langue unique par les autorités de certains pays. Un schéma général se dessine, qui montre que ce procédé a été utilisé, en diverses parties du globe et à différentes époques, pour assimiler et/ou soumettre des populations annexées. Les langues s'avèrent en effet être un puissant outil de domination, soit par la constitution d'une élite acquise au pouvoir en place, soit par une obligation de se conformer sous peine de rétrogradation. Cette domination prend place sur fond d'intérêts économiques, et/ou pour assurer un pouvoir politique.

En France elle s'est appuyée sur une mystique révolutionnaire, selon laquelle le français était une langue supérieure et porteuse de valeurs universelles. L'objectif était en premier lieu d'ordre nationaliste puisqu'il s'agissait de constituer une nation jusqu'alors inexistante en rassemblant les différents peuples du territoire sous le même drapeau, et en constituant une réserve de soldats prêts à mourir pour elle. L'école était conçue comme une partie importante de ce dispositif, et c'est une conception qui prévaut encore aujourd'hui chez certains hommes politiques, tels Jean-Pierre Chevènement, qui ne l'envisage pas simplement comme un lieu devant permettre aux enfants d'acquérir des connaissances et de s'épanouir, mais dont l'objet est avant tout de consolider l'édifice national :

« L'École de la République est une. Elle est à la fois le creuset et le ciment de l'unité nationale »¹.

Conclusions annexes

→ L'importance des sources orales

Je l'ai dit en introduction, l'originalité de ce travail repose sur une étude de cas, qui rassemble un grand nombre de témoignages, de telle sorte que la combinaison des sources orales et des sources écrites devrait nous permettre de mieux cerner les faits, les enjeux et les conséquences. Étant historienne de formation, je n'avais pas prévu, initialement, d'accorder une place aussi importante à ces enquêtes de terrain, mais le cours qu'a pris mon étude m'a amenée à considérer que ces contributions étaient en réalité centrales et fondamentales.

¹ Discours de Jean-Pierre Chevènement, candidat du Mouvement des citoyens à l'élection présidentielle, 19 mars 2002, *ibid.*

L'histoire a en effet été généralement écrite par ceux qui se situent du côté du pouvoir, qu'il soit politique, économique ou intellectuel, et la prise en compte de leurs seuls écrits aboutit nécessairement à une vision partielle de la réalité. Compulser des documents existants et, dans le cas présent, ne considérer que les enquêtes officielles menées par des inspecteurs ou même des instituteurs, ne donne pas le même résultat que l'examen des témoignages de ceux qui ont subi les événements. Les sources orales ne sont bien entendu pas exemptes de défauts mais il n'en demeure pas moins que l'histoire des peuples ne peut être écrite sans les peuples, et la parole des dominés doit être considérée au même titre que celle des dominants. C'est pour cette raison que j'ai inclus au cœur même de cette thèse la transcription de centaines de citations issues des différentes collectes prises en compte. La mise en exergue de ces innombrables contributions aura peut-être semblé fastidieuse et répétitive pour le lecteur, mais c'est cette quantité qui permet de montrer qu'il ne s'agit pas de cas isolés ou de pratiques anecdotiques, et finalement d'étayer un désaccord avec une certaine doxa relayée ailleurs, d'ouvrage en ouvrage.

Car plusieurs chercheurs ont eu tendance à minimiser l'existence jusqu'à une période tardive des méthodes coercitives d'enseignement du français¹, quand d'autres affirmaient que les Bretons avaient adhéré sans réserve, voire avec enthousiasme, au changement complet de langue². Cette propension à sous-estimer la portée des pratiques de substitution linguistique se retrouve d'ailleurs chez des universitaires d'autres pays celtiques³, où les faits remontent pour la plupart au XIX^e siècle et où il est donc plus aisé de les contester, en l'absence d'étude approfondie sur le sujet. En Bretagne, l'interdiction de parler breton à l'école ayant perduré jusqu'aux années 1960, nous bénéficions de plusieurs études basées sur des enquêtes de terrain donnant la parole aux acteurs de l'histoire, tels les travaux de Fañch Élégœt⁴, Gérard Prémel⁵, Klaoda an Du⁶ ou Andrev Daniel⁷. Force est de constater que leurs conclusions contrastent avec celles des chercheurs ayant recours uniquement aux sources écrites. J'y ai moi-même adjoint ma propre collecte, en espérant que, élargie à d'autres pays européens comme l'Irlande ou le pays de Galles, et surtout aux pays d'Afrique subsaharienne francophone, particulièrement le Sénégal, elle permettra d'éclairer encore notre connaissance des méthodes, des processus, des enjeux et des conséquences des pratiques linguistiques coercitives.

¹ Par exemple, Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries*, Aubier, Paris, 1996 ; Jacques et Mona Ozouf, *La république des instituteurs*, Éditions du Seuil, Paris, 1992.

² Par exemple, Fañch Broudic, *La pratique du breton de l'Ancien Régime à nos jours*, Rennes, PUR, 1995 ; Jean-Yves Broudic, *Suicide et alcoolisme en Bretagne au XX^e siècle*, Apogée, Rennes, 2008.

³ Par exemple Malcolm Chapman, *The Celts : the Construction of a Myth*, Macmillan, Basingstoke, 1992, pp. 99-107.

⁴ Fañch Élégœt, *Paysannes du Léon*, Tud Ha Bro n^{os} 3-4, Plouguerneau, 1980 ; Fañch Élégœt, *Les paysans parlent*, Tud Ha Bro n^o 2, Plouguerneau, 1979 ; Fañch Élégœt, "Nous ne savions que le breton et il fallait parler français" - *Mémoire d'un paysan du Léon*, Éditions Breizh hor bro, La Baule, 1978 ; Fañch Élégœt, *Ur vro, un den*, Hor Yezh, n^{os} 101-102, Lesneven, 1975 ; etc.

⁵ Gérard Prémel, « Anamnèse d'un dommage. Ou comment le français est venu aux Bretons », in *Langage et société*, Vol. 72, n^o 1, juin 1995.

⁶ Klaoda An Du, *Histoire d'un interdit. Le breton à l'école*, Hor Yezh, Lesneven, 1991.

⁷ Andrev Daniel, *Eñvorennoù skol etre an daou vrezel* (« Souvenirs d'école entre les deux guerres »), mémoire de maîtrise, Université de Haute-Bretagne, 1986.

J'ajouterais enfin qu'il s'agissait pour moi de rendre hommage aux classes populaires paysannes, dont je suis issue. Il me paraissait important de leur faire justice en mettant en avant leurs propos, afin que ce qu'ils ont subi ne soit pas oublié, voire remis en cause dans une forme de révisionnisme qui consiste à nier la souffrance endurée, et même parfois l'existence des pratiques. Ce déni teinté d'idéologie, dont on peut supposer que l'une des finalités est de dédouaner l'État de toute responsabilité, leur infligerait en quelque sorte une double peine, contre laquelle ils ne pourraient se défendre car la plupart sont aujourd'hui disparus.

→ La question de la diversité linguistique

Pour terminer, je dois ajouter quelques mots sur un thème annexe, qui découle du sujet ici étudié : l'importance de la préservation de la diversité linguistique, un patrimoine immatériel aussi précieux que le patrimoine matériel.

Nous avons vu au fil des pages que le déclin d'une langue peut être très rapide lorsque les conditions sont réunies, et elles le sont généralement dans le cas de langues minoritaires ou dominées. En Bretagne il aura fallu seulement quelques décennies pour que la transmission cesse, et une cinquantaine d'années pour passer de plus d'un million de locuteurs à environ 200 000, le breton devenant ainsi, selon les critères de l'UNESCO, une langue en danger de disparition. De même en Irlande, le gaélique, parlé jusqu'au milieu du XIX^e siècle par la grande majorité de la population, a perdu tant de locuteurs qu'en moins d'un siècle il est devenu la langue d'une petite minorité¹.

L'appauvrissement linguistique de la planète est en réalité toujours en cours, et les processus de nivellement se poursuivent à travers le monde, comme le soulignait en 2011 l'écrivain Ngũgĩ wa Thiong'o, victime lui-même dans son enfance au Kenya d'une méthode équivalente au « symbole » :

« Au moment de l'écriture et de la publication de *Décoloniser l'esprit*, en 1986, j'avais cru que le problème de l'inégalité des rapports entre langues ne concernait que l'Afrique. J'ai reçu depuis des lettres de lecteurs de nombreuses régions du monde qui confiaient avoir vécu le même type de situations, preuve que le problème touche l'ensemble des pays colonisés. Malheureusement, ce n'est pas un problème qui appartient au passé. On continue, un peu partout dans le monde, d'empêcher de nombreuses communautés de s'exprimer dans leur langue. On continue de les railler et de les humilier, d'apprendre à leurs enfants à avoir honte et à faire comme si le respect et la dignité ne pouvaient se gagner qu'en rejetant leur langue maternelle et en apprenant la langue dominante. »²

Les enjeux du maintien de la diversité linguistique, explorés par plusieurs chercheurs³, concernent la perte de connaissances (historiques, géographiques, botaniques etc.), mais

¹ Seán de Fréine, *The Great Silence*, Foilseacháin Náisiúnta Teoranta, Dublin, 1965, pp. 6-7.

² Ngũgĩ wa Thiong'o, *Décoloniser l'esprit* (1^e publication : *Decolonising the mind*, 1986), La Fabrique, Paris, 2011, p. 15 (preface de l'édition en français).

³ *Le courrier de l'UNESCO*, n° 1, *Les langues ça compte*, 2008 ; David Nettle & Suzanne Romaine, *Ces langues, ces voix qui s'effacent*, Autrement, Paris, 2003) ; David Crystal *Language death*, Cambridge

aussi la perte d'identité, la dignité des peuples et la démocratie, ainsi que le soulignait Wangari Muta Maathai, Prix Nobel de la Paix en 2004 :

« La réalité est que les langues maternelles sont extrêmement importantes en tant que véhicules de communication et vecteurs de culture, de savoir, de sagesse et d'histoire. Les gens sont privés d'une partie vitale de leur héritage lorsqu'ils sont calomniés, et que les personnes instruites sont encouragées à les mépriser. Je suis très heureuse de ne pas avoir perdu mon envie ou ma capacité de parler le kikuyu, car cela a permis d'éviter qu'un fossé ne se creuse entre mes parents et moi, comme cela s'est produit pour certains de nos enfants pour qui l'éducation est devenue synonyme d'occidentalisation. »¹

De même Nanette Gottlieb, sociolinguiste spécialiste du Japon, déduisait de ses études sur les Aïnous que

« Peu de choses font plus pour déstabiliser le sens de l'identité culturelle d'un peuple que d'interdire l'usage de sa langue maternelle et d'imposer la langue d'un autre »².

Mais quelle est donc la solution dans un monde global où les échanges nécessitent des langues communes ? Mon travail de terrain au Sénégal m'a permis d'observer *in situ* que le multilinguisme pouvait se pratiquer à l'échelle d'un pays entier sans que cela ne pose de problème : la majorité des personnes que je rencontrais était en effet au minimum bilingue, et souvent trilingue, voire quadrilingue. Plus près de nous, la Suisse est un autre exemple de démocratie parfaitement fonctionnelle, qui compte quatre langues officielles et dont la Constitution fédérale garantit la liberté de la langue (article 18), le droit des cantons à déterminer leurs langues officielles, et le soutien de la Confédération aux cantons plurilingues (article 70)³.

Il n'existe donc aucune nécessité d'opposer les langues entre elles, aucune obligation d'en éradiquer certaines pour en imposer d'autres, car plusieurs langues peuvent co-exister sur un même territoire, si telle est la volonté de la population et si les autorités sont prêtes à mettre en place les dispositifs requis pour faire vivre ce plurilinguisme, qui ne peut qu'être enrichissant pour tous. Et je citerai ici de nouveau Ngugi wa Thiong'o :

« les vrais puissants sont ceux qui savent leur langue maternelle et apprennent à parler, en même temps, la langue du pouvoir. »⁴

university press, Cambridge, 2000 ; Claude Hagège, *Halte à la mort des langues*, Éditions Odile Jacob, Paris, 2000 ; etc.

¹ Wangari Muta Maathai, *Unbowed : a memoir*, Alfred A. Knopf, New York, 2006, p. 60 : "The reality is that mother tongues are extremely important as vehicles of communication and carriers of culture, knowledge, wisdom, and history. When they are maligned, and educated people are encouraged to look down them, people are robbed of a vital part of their heritage. I am very glad I did not lose my desire or ability to speak Kikuyu, because this helped ensure that a gap did not open between my parents and me, as it has for some of our children for whom education became synonymous with Westernization."

² Nanette Gottlieb, *Language and society in Japan*, Cambridge University Press, Cambridge, 2005, p. 65 : "Few things do more to destabilize a people's sense of cultural identity than to forbid the use of their native language and impose the language of another."

³ Voir le texte de la Constitution fédérale sur Fedlex, la plateforme de publication du droit fédéral : <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/fr>. Consulté le 27 juin 2022.

⁴ Ngugi wa Thiong'o, *op. cit.*, 2011, p. 15.

Pour conclure, il me semble qu'une société diverse, ouverte, plurilingue, est donc préférable à une société ultra-centralisée, où tous devraient parler et penser de la même manière. Car sans cette diversité, l'humanité est vouée « à une destruction des systèmes symboliques, à l'uniformisation, à la massification », et « dans une humanité parfaitement massifiée, il n'y aurait plus d'échanges ni de dialogues faute de différences »¹. L'uniformisation à outrance peut en effet conduire au totalitarisme, et c'est en cela que, comme le propose l'académicienne Barbara Cassin, la diversité est un rempart contre la barbarie.

¹ Yves Person, cité par Claude-Hélène Perrot, « Une révolution Dyula : Person, historien de Samori », in *Libération*, 3 février 2016. https://www.liberation.fr/debats/2016/02/03/une-revolution-dyula-person-historien-de-samori_1816950/. Consulté le 27 juin 2022.

Bibliographie

Le choix a ici été fait de présenter toutes les sources bibliographique de manière alphabétique et sans distinction de format (ouvrages entiers, chapitres au sein d'ouvrages, articles au sein de périodiques, etc.), afin de faciliter la recherche par auteur.

A

ABALAIN Hervé, *Histoire des langues celtiques*, Jean-Paul Gisserot, Paris, 1998.

ABALAIN Hervé, *Destin des langues celtiques*, Ophrys, Paris, 1989.

ABDOU EI Hadji, FATY Aziz « Les enjeux du processus de grammatisation du pulaar vus à partir de la "Grammaire de la langue poul" (Faidherbe, 1882) », in *Glottopol*, Revue de sociolinguistique en ligne, n°20, *Linguistique et colonialisme*, juillet 2012.

ABERWAN, « Ar simbol » in *Ouest-Éclair*, 1941.

ADAM Antoine (textes présentés et annotés par) *Romanciers du XVII^e siècle : Sorel, Scarron, Furetiere, Madame de Lafayette*, Gallimard, La Pléiade, Paris, 1958.

ADAMS J. R. R., "Swine-Tax and Eat-Him-All-Magee: the Hedge Scools and Popular Education in Ireland", in J. S. Donnelly Jr. & Kerby A. Miller (eds.), *Irish Popular Culture 1650-1850*, Irish Academic Press, Dublin, 1998.

ADAMSON John William, *Pioneers of modern education, 1600-1700*, Cambridge University Press, Cambridge, 1921.

AGBOBLY-ATAYI Bertin, *L'enseignement français au Sud Togo dans l'entre-deux-guerres : scolarisation et perspectives socio-politiques, 1919-1939*, thèse de doctorat, université Paris I, 1973.

AGERON Charles-Robert, *Les Algériens musulmans et la France, 1871-1919*, PUF, Paris, 1968.

AGERON Charles-Robert, *France coloniale ou parti colonial ?*, PUF, Paris, 1978.

AGOSTINI C., « Un plan de francisation qui échoue », in FUSINA J., *Histoire de l'école en Corse*, Ajaccio, Albiana, 2003.

AGULHON Maurice, *Histoire vagabonde*, tome 2, Gallimard, Paris, 1988.

AJGOU Ali, *L'enseignement primaire indigène en Algérie de 1892 à 1949. Essai d'une histoire éducative et culturelle*, thèse de doctorat, université de Marseille 1, 1989-1990.

AKENSON Donald Harman, *The Irish Experiment : The National System of Education in the Nineteenth Century*, Routledge & Kegan, London, 1970.

ALCOUFFE Alain, BRUMMERT Ulrike, « Les politiques linguistiques des Etats-Généraux à Thermidor », in *Lengas, La question linguistique au sud au moment de la révolution française*, n° 17, 1985.

ALEN GARABATO Carmen, BOYER Henri, « Un post-colonialisme linguistique ? », in *Mots, Les langues du politique*, n° 106, 2014.

ALOMAR CANYELLES Antoni-Ignasi, “La imposició lingüística a l’ensenyament mitjançant la delació de compnyrs”, in *Treballs de Sociolingüística Catalana*, n° 27, 2017.

AMOUGOU Emmanuel, *Symbole et châtements*, Paris, Menaibuc, 2006.

AMSELLE Jean-Loup, « Cartes d’identités », in *Diagonales*, n° 34 , 1995.

AN DU Klaoda, *Histoire d’un interdit. Le breton à l’école*, Hor Yezh, Lesneven, 1991.

ANDERSON Mark, HEINRICH Patrick (eds.), *Language Crisis in the Ryukyus*, Cambridge Scholars Publishing, First edition, 2014.

ANDERSON Mark, *Emergent Language Shift in Okinawa*, these de doctorat, University of Sidney, Australie, 2009.

ANDERSON Robert, FREEMAN Mark, PATERSON Lindsay (eds.), *The Edinburgh History of Education in Scotland*, Edinburgh University Press, Edimbourg, 2015.

ANDERSON Robert, *Education and the Scottish people 1750-1918*, Clarendon Press, New York, 1995.

ANDERSON Robert, *Education and opportunities in Victorian Scotland*, Edimbourg, 1983.

ANDRE Emmanuel, *Les Jésuites à Namur, 1610-1773 : Mélanges d’histoire et d’art publiés à l’occasion des anniversaires ignatiens*, Presses universitaires de Namur, 1991.

Anonyme, “‘Welsh not’ a waldio yn ysgol Llanrwst”, in *Llafar Gwlad*, n° 82, 2003.

Anonyme, *L’enseignement du Français à l’école primaire – Textes officiels, tome 1 : 1791-1879*, Institut national de recherche pédagogique, Paris, 1992.

ANTOINE Gérald, MARTIN Robert (dir.), *Histoire de la langue française - 1914-1945*, CNRS Editions, Paris, 1995.

AP DAFYDD Myrddin, “Y Welsh Not ar waith o hyd”, in *Llafar Gwlad*, n° 79, 2003.

AP DAFYDD Myrddin, “Cysgod y Welsh Not”, in *Llafar gwlad*, n° 64, 1999.

AR BRAZ Kristian, *Méthodologie du collectage vidéo en langue bretonne: approche, conduite, exploitation*, mémoire de DEA, Université de Bretagne Occidentale, Brest, 2004.

AR C’HALAN Reun, « Orin ar simbol », in *Al liamm*, n° 294, genver-c’hwevrer 1996.

AR GALL Charlez, *Breiz o veva*, textes rassemblés par Fañch Broudic, Emgleo Breiz, Brest, 2011.

AR GOW Yeun, *E skeud tour bras Sant Jermen. Eñvorennoù bugaleaj*, Al liamm, Lannion, 1978.

ARIES Philippe, MARGOLIN Jean-Claude, (Études réunies par), *Les jeux à la Renaissance*, Actes du XXIII^e colloque international d’études humanistes, Tours, juillet 1980, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 1982.

ARIES Philippe, *Histoire des populations françaises et de leur attitude devant la vie depuis le XVIII^e siècle*, Éditions Self, Paris, 1948.

ASANO Makoto *Histoire de l'éducation dans la préfecture d'Okinawa*, Shibunkan, 1991.

AUDIC Armelle, *La langue bretonne à Arradon au XX^e siècle. Réflexion sociolinguistique sur l'histoire du breton à travers un exemple particulier*, thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale, Brest, 2013.

AUTRA Ray, « Historique de l'enseignement en AOF », in *Présence africaine*, n° 6, février-mars 1956.

AUTRA Ray, « La scolarisation en Afrique », in *Tam-Tam*, mars-mai 1955.

AUZANNEAU Michèle, BENTO Margaret, LECLERE Malory (dir.), *Espaces, mobilités et éducation plurilingues – Eclairages d'Afrique ou d'ailleurs*, Editions des archives contemporaines, Paris, 2016.

AVANZINI Guy (dir.), *Histoire de la pédagogie du 17^e siècle à nos jours*, Privat, Toulouse, 1981.

B

Comte de B., *L'intérieur de Saint-Acheul*, Delangle frères, Paris, 1828.

BÂ Amadou Hampâté, *Mémoires*, Actes Sud, 2012

BÂ Amadou Hampâté, *Amkoullel, l'enfant peul*, J'ai Lu, 2000 (1^e éd. 1991).

BÂ Amadou Hampâté, *L'étrange Destin de Wangrin, ou les Roueries d'un interprète africain*, Christian Bourgois, Paris, 1998 (1^e éd. 1973).

BABEAU Albert, *L'école de village pendant la Révolution*, Didier, Paris, 1881.

BAKER Philip, *Inventaire provisoire des langues principales et de l'utilisation des langues dans les États indépendants de l'Afrique au sud du Sahara*, UNESCO-IAI, Paris, 1980.

BALCOU Jean, PROVOST Georges, TRANVOUEZ Yvon (dir.), *Les Bretons et la Séparation, 1795-2005*, Rennes, PUR, 2006.

BALCOU Jean, LE GALLO Yves (dir.), *Histoire littéraire et culturelle de la Bretagne*, Tomes I, II et III, Champion-Slatkine, Paris, Genève, 1987.

BALFOUR Graham, *The educational system of Great Britain and Ireland*, Clarendon Press, Oxford, 1903.

BALGA Jean-Paul, ABAIKAYE David (dir.), *Français et langues nationales en Afrique à l'ère postcoloniale*, L'Harmattan, Paris, 2017.

BALIBAR Renée, *L'institution du français. Essai sur le colinguisme, des Carolingiens à la République*, Presses universitaires de France, coll. « Pratiques théoriques », Paris, 1985.

- BALL Martin J., MÜLLER Nicole** (eds), *The Celtic Languages*, Routledge, Londres, 1993, Oxon, 2009 (2nd ed.).
- BALZAC Honoré de**, *Les chouans*, Classiques Garnier, Paris, 1957.
- BANCEL Nicolas, BLANCHARD Pascal, VERGES Françoise**, *La colonisation française*, Milan, 2007.
- BANCEL Nicolas**, *La République coloniale*, Hachette, Paris, 2006.
- BARBUSSE Henri**, *Le feu, journal d'une escouade*, Garnier Flammarion, Paris, 2014 (1^e éd. 1916).
- BARIS Michel**, *Langue d'oïl contre langue d'oc*, Fédérop, Lyon, 1978.
- BARRAL Pierre**, « Depuis quand les paysans se sentent-ils français ? », in *Ruralia – Sciences sociales et mondes ruraux contemporains*, n° 03, 1998.
- BARTHELEMY Pascale**, « L'enseignement dans l'empire colonial français : une vieille histoire ? », in *Histoire de l'éducation*, n° 128, ENS Éditions, 2010.
- BARTHÉLÉMY Pascale**, *Africaines et diplômées à l'époque coloniale (1918-1957)*, Presses universitaires de Rennes, 2010.
- BAT Jean-Pierre**, « Une révolution Dyula : Person, historien de Samori », in *Libération* en ligne, 3 février 2016.
- BEAUNE Colette**, *Naissance de la nation France*, Gallimard, Paris, 1985.
- BECK David, LAM Yvonne**, "Language loss and linguistic suicide : A case study from the Sierra Norte de Puebla, Mexico", in *Toronto Working Papers in Linguistics*, n° 27, 2008.
- BECKER Charles, COLIN Roland, DARONIAN Liliane, PERROT Claude-Hélène** (textes réunis par), *Relire Yves Person : l'État-nation face à la libération des peuples africains*, Présence Africaine, Paris, 2015.
- BEILLEVAIRE Patrick**, « Présences françaises à Okinawa, de Forcade (1844-1846) à Haguenauer (1930) », in *Ebisu* n° 49, 2013.
- BELL David**, *The cult of the nation in France, inventing nationalism (1680-1800)*, Harvard University Press, Cambridge (USA) and London, 2001.
- BENSA Alban, GOROMOEDO Kacué Yvon, MUCKLE Adrian**, *Les sanglots de l'aigle pêcheur : Nouvelle-Calédonie, la guerre kanak de 1917*, Anacharsis, Toulouse, 2015.
- BERGIN Osborn**, *Irish Bardic Poetry*, Institute of Advanced Studies, Dublin, 1970.
- BERNARD Daniel**, *La langue bretonne à l'école primaire – Un projet officiel d'enseignement bilingue en Basse-Bretagne, en 1831*, in *Annales de Bretagne*, Tome 32, n° 1, 1917.
- BERNARD P., REDON F.**, *L'Algérie. Histoire. Colonisation. Géographie. Administration*, Cours supérieur de l'enseignement primaire, J. Carbonel, Alger, 1949.

BERNARD Régis, « Les petites écoles rurales d'Ancien Régime, Lectures et hypothèses », in Régis Bernard, Monique Buisson, Jean Camy et al, *Éducation, fête et culture*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1981.

BERNARDO D. et RIEU B., « Conflit linguistique et revendications culturelles en Catalogne-Nord » in *Les Temps Modernes*, n^{os} 324-325-326, *Minorités nationales en France*, août-septembre 1973.

BERT Michel, MARTIN Jean-Baptiste, « Le francoprovençal », in *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014.

BERT Paul, *Premières notions de zoologie*, G. Masson éditeur, Paris, 1885.

BERTHO, Catherine, « L'invention de la Bretagne. Genèse sociale d'un stéréotype », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 35, 1980.

BERTHO Catherine, *La naissance des stéréotypes régionaux en Bretagne au XIX^e siècle*, thèse de doctorat, EHESS, Paris, 1979.

BEZANÇON Pacale, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, L'Harmattan, Paris, 2002.

BIDART Pierre, « L'école comme appareil d'État au XIX^e siècle », in *Bulletin du Musée basque*, n°73, 1976.

BIERLAIRE Franz, *Les colloques d'Erasmus*, Presses universitaires de Liège, Liège, 2013.

BIERLAIRE Franz, *Les colloques d'Erasmus : réforme des études, réforme des moeurs et réforme de l'Église au XVI^e siècle*, les Belles Lettres, Paris, 1978.

BIERLAIRE Franz, « Le jeu à l'école latine et au collège », in *Les jeux à la Renaissance*, Actes du XXIII^e colloque international d'études humanistes, Tours, juillet 1980, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 1982.

BIERLAIRE Franz, « Des colloques d'Erasmus aux *Dialogues* du Père Antoine van Torre », in *Études classiques*, tome XLV, Namur, 1973.

BIHANIG Loeiz, « Avel ar vuhez », *Al Liamm*, Lannion, 2000.

BILLIG Michael, *Le nationalisme banal*, Presses universitaires de Louvain, 2019.

BLANC Agnès, *La langue de la République est le français - Essai sur l'instrumentalisation juridique de la langue par l'État (1789-2013)*, L'harmattan, Paris, 2013.

BLANC Agnès, *La langue du roi est le français - Essai sur la construction juridique d'un principe d'unicité de langue de l'État royal (842-1789)*, L'harmattan, Paris, 2010.

BLANC Jordi, « Jaurès et l'enseignement des langues régionales à l'école de la république », in Hervé Lieutard et Marie-Jeanne Verny (éd.), *L'école française et les langues régionales – XIX^e-XX^e siècles*, Presses universitaires de la Méditerranée, 2007.

BLANCH Joan Pagès, « L'école et la question nationale en Catalogne (XVIII^e-XX^e siècle) », in *Histoire de l'éducation*, n° 126, 2010.

BLANCHET Philippe (dir.), *Cahiers de linguistique*, n° 63, *Regards sur des plurilinguismes en tension*, in EME Éditions, Louvain-la-Neuve, 2018.

BLANCHET Philippe, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Textuel, Paris, 2016.

BLANCHET Philippe, *Langues, cultures et identités regionales en Provence : La Métaphore de l'aïoli*, L'Harmattan, Paris, 2002.

BLANCHET Philippe, *La linguistique de terrain, méthode et théorie : une approche ethnosociolinguistique de la complexité*, Presses universitaires de Rennes, 2000.

BLANCHET Philippe, *Le provençal: Essai de description sociolinguistique et différentielle*, Peeters, Paris, 1992.

BLANCHET Philippe, CLERC CONAN Stéphanie, LEDEGEN Gudrun, LESACHER Claire, MARCHADOUR Matthieu, OUABDELMOUMEN Nadia, RANNOU Pauline, « De la marginalisation linguistique et sociale », in *Palimpseste*, n°4, printemps-été 2020.

BLANCHET Philippe, CLERC CONAN Stéphanie, *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche*, Editions Lambert Lucas, Limoges, 2018.

BLANCHET Philippe, DE ROBILLARD Didier, *Langues, contacts, complexité : Perspectives théoriques en sociolinguistique*, Collection Cahiers de sociolinguistique, PUR, Rennes, 2004.

BLANCHON Jean-Louis, « Les instituteurs de 1889 parlent de leurs écoles », in *Conflent*, n° 64, 1973.

BLANEY Roger, *Presbyterians and the Irish Language*, Institute of Irish Studies, Belfast, 1996.

BOAHEN Albert Adu (dir.), *Histoire générale de l'Afrique, VII, L'Afrique sous domination coloniale, 1880-1935*, UNESCO, Paris, 1987.

BOQUEL Pierre, « Abandon de la langue maternelle, Paradoxe identitaire, honte et pathologie », in *Institut d'Estudis Occitans*, 2011.

BOQUEL Pierre, « Violence linguistique et pathologie, Psychosomatique Relationnelle de la réduction linguistique », in *Esprit & Corps*, Vol. 2, *Conflits sociolinguistiques, mémoire et pathologies*, Automne 2010.

BOQUEL Pierre, BOUKHOBZA Hervé, CHABAZIAN Michèle, *Affect refoulé, affect libéré*, Éditions E.D.K, Sèvres, 2008.

BODLORE-PENLAEZ Mikael, KERVELLA Divi, *Atlas de Bretagne*, Coop Breizh, 2011.

BOITIAT B., « Contre le patois », in *Correspondance générale de l'instruction publique*, 15 octobre 1895.

BONET Luc, *L'instituteur Louis Pastre (1863-1927) : le catalan et l'école en Roussillon de 1881 à 1907*, thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier III, Montpellier, 2012.

BOORSTIN Daniel, *Les découvreurs*, Robert Laffont, Paris, 1988.

BOUCHE Denise, *Histoire de la colonisation française*, Fayard, Paris, 1991

BOUCHE Denise, « L'école rurale en Afrique occidentale française de 1903 à 1956 », in *Études africaines. Mélanges offerts à Henri Brunschwig*, École des hautes études en sciences sociales, Paris, 1982.

BOUCHE Denise, « La participation des missions au développement de l'enseignement dans les colonies françaises d'Afrique occidentales de 1817 à 1940 », in *Études d'histoire africaine*, Vol.8, Congo, 1976.

BOUCHE Denise, *L'Enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite ?*, Tomes I et II, thèse de doctorat, Université de Lille III, Lille, 1975.

BOUCHE Denise, « L'école primaire des frères de Ploërmel à Saint-Louis du Sénégal (1841-1904) », in *Actes du quatre-vingt-treizième Congrès national des sociétés savantes*, Tours, 1968, tome II, Bibliothèque Nationale, Paris, 1971.

BOUCHE Denise, « Les écoles françaises au Soudan à l'époque de la conquête. 1884-1900 », in *Cahiers d'Études africaines*, n° 22, 1966.

BOUDART Isabelle, *La situation sociolinguistique en Mauritanie : analyse du sentiment de sécurité et d'insécurité linguistique à travers l'étude des pratiques et des représentations*, thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Rouen, 2013.

BOUDOU Jean, *La grava sul camin* (« Les cailloux du chemin »), IEO Edicions, Puylaurens, 1956.

BOUFARRA Abdelkrim, « Pratiques des langues en France », in *Le français à l'université*, 2016.

BOUGEARD Christian (dir.), *Bretagne et identités régionales pendant la Seconde Guerre mondiale*, Actes du colloque international, 15-17 nov. 2001, Centre de Recherche Bretonne et Celtique, Brest, 2002.

BOULARD Fernand, CHOLVY Gérard, GADILLE Jacques, HILAIRE Yves-Marie (dir.) *Matériaux pour l'histoire religieuse du peuple français XIX^{me}-XX^{ème} siècles*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, Éd. de l'EHESS / Éd. du CNRS, Paris, 1982.

BOULARD Gilles, « L'ordonnance de Villers-Cotterêts : le temps de la clarté et la stratégie du temps (1539-1992) », in *Revue historique*, CCCII/1, 1999.

BOURDIEU Pierre, *Sur l'État : cours au Collège de France (1989-1992)*, Éditions Points, Paris, 2015.

BOURDIEU Pierre, *Langage et pouvoir symbolique*, Éditions du Seuil, Paris, 2001.

BOURDIEU Pierre, *Méditations pascaliennes*, Éditions du Seuil, Paris, 1997.

BOURDIEU Pierre (coll.), *La misère du monde*, Éditions du Seuil, Paris, 1993.

BOURDIEU Pierre, *Choses dites*, Éditions de Minuit, Paris, 1987.

BOURDIEU Pierre, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris, 1982.

BOURDIEU Pierre, *Le Sens pratique*, Minuit, Paris, 1980.

BOURDIEU Pierre, « Le fétichisme de la langue », in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 4, 1975.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit, 1985.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean Claude, *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Edition de Minuit, Paris, 1970.

BOURKE Angela, « The Baby and the Bathwater: Cultural Loss in Nineteenth-Century Ireland », in Tadhg Foley and Seán Ryder (eds), *Ideology and Ireland in the Nineteenth Century*, Four Courts Press, Dublin, 1998.

BOUTAN Pierre, « Langue(s) maternelle(s): de la mère ou de la patrie ? », in *Éla. Études de linguistique appliquée*, Klincksieck, n° 130, 2003.

BOUTAN Pierre, « Langue nationale et langues régionales à l'école : le débat politique de 1925 », in *Mots*, décembre 1999, N°61.

BOUTAN Pierre, « La "Méthode Carré" et la politique linguistique à l'école primaire de la IIIe République vers la fin du XIXe siècle », in *Tréma en ligne*, IUFM de l'Académie de Montpellier, mis en ligne le 01 décembre 1998.

BOUTAN Pierre, *La langue des messieurs, histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, Armand Colin, 1996.

BOUTAN Pierre, « Michel Bréal, "Ami des patois" : linguistique, pédagogie, politique », in *Langages*, 29^e année, n°120, *Les savoirs de la langue : histoire et disciplinarité*, 1995.

BOUTET Josiane, « Langues et enquêtes quantitatives », in *Langage & Société*, n° 155, *Pratiques des langues en France*, Éditions de la maison des sciences de l'homme, Paris, 2016.

BOYER Henri, « Patois », in *Langage et société*, HS1 (hors-série), 2021.

BOYER Henri, « Patois : le déni français de glossonyme », in *Histoire Sociale des Langues de France*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2013.

BOYER Henri, « Du "gland" à "la plaquette sur laquelle était dessiné un âne", de l'Hérault au Mali : l'unilinguisme et l'imposition de la langue française à l'école », in *Cahiers de linguistique, Des langues minoritaires en contexte francophone*, n° 42/1, 2016.

BOYER Henri, *Langue et identité : sur le nationalisme linguistique*, Lambert-Lucas, Limoges, 2008.

BOYER Henri, « "Patois". Continuité et prégnance d'une désignation stigmatisante sur la longue durée », in *Lengas*, n° 57, 2005.

BOYER Henri, « L'unilinguisme français contre le changement linguistique », in *Tranel*, n° 34/35, 2001.

BOYER Henri, « Ni concurrence, ni déviance : l'unilinguisme français dans ses œuvres », in *Lengas*, n° 48, 2000.

BOYER Henri, *Conflit d'usages, conflit d'images, Plurilinguisme : « Contact » ou « conflit » de langues ?*, L'Harmattan, Paris, 1997.

BOYER Henri, *Langues en conflit : Études sociolinguistiques*, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », Paris, 1991.

BOYER Henri, GARDY Philippe (coords.), *Dix siècles d'usages et d'images de l'occitan, des troubadours à l'Internet*, L'Harmattan, Paris, 2001.

BRABANÇON Yannick (coord.), *La sursuicidité en Bretagne, contribution à une explication socio-culturelle*, Mutualité Française Bretagne, 2002.

BRANCA-ROSOFF Sonia (dir.), *L'institution des langues – Autour de Renée Balibar*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 2001.

BRAUDEL Fernand, LABROUSSE Ernest (dir.), *Histoire économique et sociale de la France*, Presses universitaires de France, Paris, 1970.

BREAL Michel, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Hachette, Paris, 1872.

BRETEGNIER Aude, LEDEGEN Gudrun, *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*, L'Harmattan, Paris, 2002.

BRETEGNIER Aude, *Sécurité et insécurité linguistique : approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langues : la Réunion*, thèse de doctorat, Université de la Réunion, 1999.

BRIZZI Gian Paolo, « La scolarité de Pietro Antonio Adami chez les Jésuites de Bologne à la fin du XVII^e siècle », in *Histoire de l'Éducation*, ENS Éditions, Paris, 2009.

BROCA Paul, *Instructions générales pour les recherches anthropologiques*, Victor Masson et fils, Paris, 1865.

BROHY Claudine, « Langues en contexte – Languages in Context », in Ali Reguigui, Julie Boissonneault, Leila Messaoudi, Hafida El Amrani, Hanane Bendahmane (dir.), *Langues en contexte, Languages in Context*, Série monographique en sciences humaines 22 / Human Sciences Monograph Series 22, Université Laurentienne, Ontario, Canada, 2019.

BROHY Claudine, « Rapports entre "petites" et "grandes" langues : tensions et négociations identitaires, exemples dans divers contextes », in *Alterstice*, n° 2, 2012.

BROUDIC Fañch, « L'interdit de la langue première à l'école », in *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014.

BROUDIC Fañch, *Le breton, une langue en questions*, Editions Emgleo Breiz, Brest, 2007.

BROUDIC Fañch, *L'interdiction du breton en 1902 : la III^e République contre les langues régionales*, Coop Breizh, Spézet, 1997.

BROUDIC Fañch, *La pratique du breton de l'Ancien Régime à nos jours*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 1995.

BROUDIC Fañch, *Evolution de la pratique du breton de la fin de l'Ancien Régime à nos jours*, thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale, Brest, 1993.

BROUDIC Jean-Yves, *Suicide et alcoolisme en Bretagne au XX^e siècle*, Apogée, Rennes, 2008.

BROUDIC Jean-Yves, *Diyezh, Hor Yezh*, Lesneven, 1993.

BROWN Keith M., *Noble Society in Scotland: Wealth, Family and Culture from the Reformation to the Revolutions*, Edinburgh University Press, Edimbourg, 2004.

BRUMMERT Ulrike, *L'universel et le particulier dans la pensée de Jean Jaurès*, Gunter Narr, Tübingen, 1990.

BRUN Auguste, *La langue française en Provence de Louis XIV au Félibrige*, Institut historique de Provence, Marseille, 1927.

BRUN Auguste, *Recherches historiques sur l'introduction du français dans les provinces du Midi : Languedoc, Guyenne, Limousin, Provence*, Paris, 1923.

BRUNEL Christian, « Anjela Duval, ma vie », in *Changer de monde*, Tud Ha Bro n°7, Plouguerneau, 1981.

BRUNOT Ferdinand, *Histoire de la langue française des origines à 1900*, 13 tomes, Armand Colin, Paris, 1905-1938.

BRUNSCHWIG Henri, *Le partage de l'Afrique noire*, Flammarion, Paris, 1993 (1^e éd. 1971).

BRUNSCHWIG Henri, *Noirs et Blancs dans l'Afrique noire française. Ou comment le colonisé devient colonisateur (1870-1914)*, Flammarion, Paris, 1983.

BRUNSCHWIG Henri, *L'avènement de l'Afrique noire, du XIX^e siècle à nos jours*, Librairie Armand Colin, Paris, 1963.

BUCHANAN Keith, "The gun and the school", in *Race and Class*, Vol. 30, n° 2, 1988.

BUFFETRILLE Katia, « Tibet, un pays oublié ? », in *ASIA Focus* n° 161, mai 2020.

BUGAREL Jean, *Histoire du Lycée de Nevers. Recherches, études, documents. De 1500 à 1790. L'évolution des idées pédagogiques*.

BUISSON Ferdinand, « L'École et la nation en France », in *L'Année pédagogique*, 1913.

BUISSON Ferdinand, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1^e partie, tomes I et II, Librairie Hachette, Paris, 1887 et 1888.

BUISSON Ferdinand (ed.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 3 volumes, Librairie Hachette et C^{ie}, Paris, 1882-1893.

BURGUIERE André, *Bretons de Plozévet*, Flammarion, Paris, 1977.

BUSSE Winfried, « "Cassons ces instruments de dommage et d'erreur" : glottophagie jacobine ? », in *Lengas*, Tome 1, n° 17, *La question linguistique au sud au moment de la révolution française*, 1985.

C

- CABANEL Patrick**, *Le tour de la nation par des enfants. Livres scolaires et espaces nationaux en France et en Europe, XIX^e-XX^e s.*, Belin, Paris, 2007.
- CABANEL Patrick**, *Hussards noirs. Les pères de la République*, Privat, Paris, 2004
- CABANEL Patrick**, *Les mots de la laïcité*, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 2004.
- CABANEL Patrick**, *La question nationale au XIX^e siècle*, La Découverte, Paris, 1997.
- CABANEL Patrick**, « Le grand exil des congrégations enseignantes au début du XX^e siècle. L'exemple des Jésuites », in *Revue d'histoire de l'Église de France*, tome 81, n°206, *L'enseignement catholique en France aux XIX^e et XX^e siècles*, 1995.
- CADIOT Juliette, AREL Dominique, ZAKHAROVA Larissa** (dir.), *Cacophonies d'empire, Le gouvernement des langues dans l'Empire russe et l'Union soviétique*, CNRS Éditions, Paris, 2010.
- CADIOU Georges**, *EMSAV : Dictionnaire critique, historique et biographique : Le mouvement breton de A à Z du XIX^e siècle à nos jours*, Coop Breizh, Spézet, 2013.
- CADIOU Georges**, *L'hermine et la croix gammée*, Mango éditions, Paris, 2001.
- CALVET Louis-Jean**, *Le Français en Afrique*, l'Archipel, 2010.
- CALVET Louis-Jean**, *Pour une écologie des langues du monde*, Plon, Paris, 1999.
- CALVET Louis-Jean**, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Payot, Paris, 1987.
- CALVET Louis-Jean**, *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Payot, Paris, 1974.
- CALVET Louis-Jean**, « Le colonialisme linguistique en France », in *Les Temps Modernes*, n°s 324-325-326, *Minorités nationales en France*, août-septembre 1973.
- CAMIELLERI Carmel et COHEN-EMERIQUE Margalit**, *Chocs de culture : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, L'Harmattan, Paris, 1986.
- CAMPBELL John Lorne**, *Gaelic in Scottish education and life, past, present and future*, Johnston, Edimbourg, 1945.
- CAMPION Arturo**, *Blancos y Negros*, La Gran Enciclopedia Vasca, Bilbao, 1976 (1^e ed : Pampelune, 1898).
- CANUT Cécile**, « "À bas la francophonie !" de la mission civilisatrice du français en Afrique à sa mise en discours postcoloniale », in *Langue française*, n°167, Armand Colin, Paris, 2010.
- CAOUISSIN Youenn**, *Vie de l'abbé Yann-Vari Perrot*, Via Romana, Versailles, 2017

CAPELLE Jean, *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances, 1946-1958*, Karthala, Paris, 1990.

CARNEY Sébastien, *Breiz Atao! Mordrel, Lainé, Fouéré: une mystique nationale (1901-1948)*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2015.

CARRÉ Irénée, *Méthode pratique de langage et de lecture, d'écriture, de calcul, etc. à l'usage du Cours préparatoire des Écoles primaires, Livre du maître*, Librairie A. Colin, Paris, 1914

CARRÉ Irénée, « La Basse-Bretagne. Ses habitants, ses mœurs, ses usages, ses écoles », in *Annuaire de l'enseignement primaire*, Paris, Armand Colin, 1891.

CARRÉ Irénée, « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes de nos colonies et des pays soumis à notre Protectorat, ainsi que dans tous ceux dont la langue usuelle est autre que la langue française », in *Revue pédagogique*, 13 avril 1891.

CARRÉ Irénée, *Méthode pratique de langage et de lecture, d'écriture, de calcul, etc. plus particulièrement destinée aux élèves des provinces où l'on ne parle pas français, et qui arrivent en classe ne comprenant ni ne sachant parler la langue nationale*, Colin et Cie, Paris, 1889

CARRÉ Irénée, « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français dans les écoles de la Basse-Bretagne », in *Revue pédagogique*, 15 mars, 1888.

CARRER Philippe, *Ethnopsychiatrie en Bretagne, Et autres terres celttes*, Coop Breizh, Spézet, 2011.

CARRER Philippe, *Ethnopsychiatrie en Bretagne, Nouvelles études*, Coop Breizh, Spézet, 2011 (1^e éd. 2007).

CARRER Philippe, DAUMER Yann, DENEZ Per, KRESS Jean-Jacques, Élégoët Fañch, VIOLETTE Patricia, *Permanence de la langue bretonne : de la linguistique à la psychanalyse*, Institut Culturel de Bretagne, Rennes, 1986.

CERTEAU Michel de, JULIA Dominique, REVEL Jacques, *Une politique de la langue. La révolution française et les patois*, Paris, Gallimard, 1975.

CHAILLEY-BERT Joseph, *Dix années de politique coloniale*, Librairie Armand Colin, Paris, 1902.

CHAILLEY-BERT Joseph, *L'éducation et les colonies*, Armand Colin, Paris, 1899 (1^e éd. 1898).

CHAILLEY-BERT Joseph, *Le rôle social de la colonisation*, Séance du 12 février 1897, Siège du Comité de défense et de progrès social, Paris, 1897.

CHAKER Salem (ed.), *Langue et pouvoir, de l'Afrique du Nord à l'Extrême-Orient*, Edisud, Aix-en-Provence, 1998.

CHANET Jean-François, *L'école républicaine et les petites patries*, Aubier, Paris, 1996.

CHAPMAN Malcolm, *The Celts: the construction of a myth*, Macmillan, Basingstoke, 1992.

CHARPENTIER Jean-Michel, FRANÇOIS Alexandre, *Atlas Linguistique de la Polynésie Française — Linguistic Atlas of French Polynesia*, Mouton de Gruyter & Université de la Polynésie Française, Berlin, Papeete, 2015.

CHARPY Jacques (dir.) *Patrimoine religieux en Bretagne*, Éditions Ouest-France, Rennes, 1998.

CHARTIER Anne-Marie, *L'enfance d'Hampâté Bâ, de l'école coranique à l'école des colons*, in *Strenae*, n° 3, *Enfance et colonies : fictions et représentations*, 2012.

CHAUDENSON Robert, CALVET Louis-Jean (éds.) *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat*, L'Harmattan, Paris, 2001.

CHAUDENSON Robert, *Vers une révolution francophone?*, Éditions L'Harmattan, Paris, 1989.

CHAURAND Jacques (dir.), *Nouvelle histoire de la langue française*, Seuil, Paris, 1999.

CHERVEL André, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Retz, Paris, 2006

CHERVEL André, *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels*,
Tome 1 : 1791-1879, INRPE, Paris, 1992.
Tome 2 : 1880-1939, INRPE, Paris, 1995.
Tome 3 : 1940-1995, INRPE, Paris, 1995.

CHOBOUT Hyacinthe, *Un document sur les écoles de grammaire de Carpentras au xve siècle Annales Avignon et du Comtat Venaissin*, 1924.

CHRISTENSEN Linda, *Teaching for Joy and Justice, Rethinking Schools*, Milwaukee, USA, 2009.

CISSÉ Mamadou, « Langues, état et société en Sénégal », in *Sudlangues*, n° 5, 2005.

CISSÉ Seydou, *L'enseignement islamique en Afrique Noire*, L'Harmattan, Paris, 1992.

CITRON Suzanne, *Le mythe national*, les Editions ouvrières, 1987.

CLANCHÉ François, « Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique », in *INSEE Première*, n° 830, février 2002.

CLANCY Thomas Owen, "Gaelic in Medieval Scotland; Advent and Expansion", in *Proceedings of the British Academy*, Volume 167, 2009.

CLARK Paul Hendrix, *The Kokugo Revolution. Ueda Kazutoshi, language reform and language education in Meiji Japan*, thèse de doctorat, University of Pittsburg, 2002.

CLARK Paul Hendrix, *The kokugo revolution : education, identity, and language policy in imperial Japan*, Institute of East Asian Studies, University of California, Berkeley, 2009.

CLASTRES Pierre, *La société contre l'État, Recherches d'anthropologie politique*, Éditions de Minuit, coll. « Reprise », Paris, 2011.

CLOITRE Marie-Thérèse, CROIX Alain, LE FLOC'H Jean-Louis, ROUDAUT Fañch, *Missionnaires en Bretagne*, Presses Universitaires de Rennes, 1995.

CODINA MIR Gabriel, « *Aux sources de la pédagogie des jésuites – Le modus parisiensis* », Institutum Historicum S. I., Volume XXVIII, Rome, 1968.

COLEMAN Michael C., *American Indians, the Irish and government schooling, a comparative study*, University of Nebraska Press, 2009.

COLEMAN Michael C., *American Indian children at school 1850-1920*, University Press of Mississippi, Jackson, 2007.

COLIN Roland, *Sénégal notre pirogue. Au soleil de la liberté*, Présence africaine, Paris, 2007.

COLIN Roland, *Kènédougou. Au crépuscule de l'Afrique coloniale*, Présence africaine, Paris, 2004.

COLIN Roland, *Systèmes d'éducation et mutations sociales. Continuité et discontinuité dans les dynamiques socio-éducatives. Le cas du Sénégal*, thèse de doctorat, Université René Descartes, Paris V, 1977. Atelier de reproduction des thèses, Lille, 1980.

Collectif, *Alsace, une langue qu'on assassine. Le livre noir du jacobinisme scolaire*, Éditions Salde, Strasbourg, 2020.

COLLEY Linda, *Britons: Forging the Nation 1707-1837*, Yale University Press, New Haven, 1992.

COLOMBAT Bernard, FOURNIER Jean-Marc, PUECH Christian, *Histoire des idées sur le langage et les langues*, Paris, Klincksieck, 2010.

COLOMBAT Bernard (dir.), « Les langues du monde à la Renaissance », in *Histoire*, n° 30/2, *Epistémologie, Langage*, 2008.

COLONNA Fanny, *Instituteurs algériens 1883-1939*, FNSP, Paris, 1975.

COLONNA Fanny, *Les instituteurs algériens formés à l'école normale de Bouzaréah (1883-1939)*, thèse de doctorat, EPHE, 1971.

COMPAYRÉ Gabriel, *Cours de pédagogie théorique et pratique*, P. Delaplane, Paris, 1897

COMPAYRÉ Gabriel, « Jésuites », in BUISSON Ferdinand, *Dictionnaire de pédagogie*, Librairie Hachette, Paris, 1887.

COMPAYRÉ Gabriel, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, Slatkine Reprints, (1^e éd. 1879), Genève, 1970.

COMPÈRE Marie-Madeleine (dir.), DEMOUSTIER Adrien, JULIA Dominique, PRALON-JULIA Dolorès, ALBRIEUX Léone, *Ratio Studiorum : Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*, Belin, Paris, 1997.

CONKLIN Alice, *A Mission to Civilize: the Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1895-1930*, Stanford University Press, Stanford, 1997.

CONNELL SZASZ Margaret, *Scottish Highlanders and Native Americans: indigenous education in the eighteenth-century Atlantic world*, University of Oklahoma Press, Norman, 2007.

CONNOLLY Sean J. (ed.), *The Oxford Companion to Irish History*, Oxford University Press, Oxford, 2011.

CONSTANTIUS, Frère, *Abrégé de la méthode de Landivisiau pour apprendre le français à partir du breton*, Imprimerie-librairie-lithographie René Prud'homme, Saint-Brieuc, 1899.

COOLAHAN John, *Irish Education: Its History and Structure*, Dublin Institute of Public Administration, Dublin, 1981.

COOPER Frederick, *L'Afrique dans le monde : capitalisme, empire, État-nation*, Payot, Paris, 2015.

COOPER Frederick, *Le colonialisme en question : théorie, connaissance, histoire*, Payot, Paris, 2010.

COOPER Frederick, *L'Afrique depuis 1940*, Payot, Paris, 2008.

COOPER Robert L., *Language Planning and Social Change*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.

COORNAERT Emile, « Flamand et français dans l'enseignement en Flandre française des annexions au XXe siècle », in *Revue du Nord*, vol. 53, n° 209, 1971.

COORNAERT Émile, *La Flandre française de langue flamande*, Les Editions ouvrières, Paris, 1970.

COORNAERT Emile, « Le naufrage d'une langue, le flamand », in *L'information historique*, n° 4, 1971.

COQUERY-VIDROVITCH Catherine, MONIOT Henri, *L'Afrique noire, de 1800 à nos jours*, PUF, Paris, 2005.

COQUERY-VIDROVITCH Catherine, *Enjeux politiques de l'histoire coloniale*, Agone, Marseille, 2009.

COQUERY-VIDROVITCH Catherine *Le Congo au temps des grandes compagnies concessionnaires, 1898-1930*, Tome 1, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 1972 (réédition 2001).

CORCOS Maurice, PIRLOT Gérard, *Qu'est-ce que l'alexithymie ?*, Dunod, 2011.

CORNETTE Joël, *La France et la Bretagne : mille ans de malentendu*, conférences de Clio, Paris, 29 mars 2008

CORNETTE Joël, *Histoire de la Bretagne et des Bretons*, Seuil, Paris, 2005.

CORNEVIN Robert, « L'œuvre de Bourguignons (Les Javouhey et Jean Dard) au Sénégal et à la Réunion », in *Revue française d'histoire d'outre-mer*, tome 54, n°194-197, 1967.

COUFFIGNAL Gilles, JOURDE Michel, « Linguistique et colonialisme : la place des études sur le XVI^e siècle européen », in *Glottopol*, Revue de sociolinguistique en ligne, n° 20, *Linguistique et colonialisme*, juillet 2012.

COULMAS Florian, *Guardians of Language: Twenty Voices Through History*, Oxford University Press, Oxford, 2016.

COUROUAU J.-F., *Moun lengatge bèl : les choix linguistiques minoritaires en France, 1490-1660*, Genève, Droz, 2008.

COUROUAU J.-F., « Matériaux pour servir à l'histoire du mot patois XVe-XVIIe siècles », in *Lengas*, n° 57, 2005.

COUROUAU J.-F., « L'invention du patois ou la progressive émergence d'un marqueur sociolinguistique français XIIIe-XVIIe siècles », in *Revue de Linguistique Romane*, n° 273-74, 2005.

COUROUAU J.-F., *Premiers combats pour la langue occitane, manifestes occitans, XVIe-XVIIe siècles*, Atlantica, Pau, 2001.

COUROUAU J.-F., « La Deffence de Du Bellay et les apologies de la langue occitane », in *Bulletin de l'association d'étude sur l'humanisme, la réforme et la renaissance*, n° 53, 2001.

CORRIGAN Karen, « Language attrition in nineteenth century Ireland: Emigration as 'murder machine' », in Alison Henry, Martin Ball, Margaret McAliskey (eds.), *Papers from the International Conference on Language in Ireland, Belfast Working Papers in Language and Linguistics #13*, University of Ulster, Belfast, 1996.

COWAN Edward J., PAUL William, FINLAY Richard J., *Scottish History: the Power of the Past*, Edinburgh University Press, Edimbourg, 2008.

COWAN Edward J., *Scotland since 1688: struggle for a Nation*, Cima Books, Londres, 2000.

COYOS Jean-Baptiste, *Le basque*, in *Histoire sociale des langues de France*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2014.

COYOS Jean-Baptiste, « Frantses eskoletan euskaraz mintzatzearen debekuaz », (« Sur l'interdiction de parler basque dans les écoles françaises »), in *Lapurdum*, Centre de recherche sur la langue et les textes basques, IKER, UMR 5478 CNRS, 2016.

CRÉPIN André, « Quand les Anglais parlaient français », in *Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 148^e année, n° 4, 2004.

CROIX Alain et DOUARD Christel, *Femmes de Bretagne : images et histoire*, Apogée, Paris, 1998.

CROWLEY Tony, *War of Words, The Politics of Language in Ireland 1537-2004*, Oxford University Press, Oxford, 2005.

CROWLEY Tony, *The Politics of Language in Ireland 1366-1922, a Sourcebook*, Routledge, Londres, New-York, 1999.

CRYSTAL David, *Language death*, Cambridge university press, Cambridge, 2000.

CYRULNIK Boris, *Mourir de Dire. La Honte*, Odile Jacob, Paris, 2010.

D

D'ALMEIDA Fabrice, MARECHAL Denis (dir.), *L'histoire orale en questions*, Éditions INA, Paris, 2014.

DADIÉ Bernard, « Problème de l'enseignement en Afrique noire. Misère de l'enseignement en AOF », in *Présence africaine*, n° 11, décembre 1956 - janvier 1957.

DADIÉ Bernard, « Climbié », in *Légendes et poèmes*, Nouvelles éditions ivoiriennes, 2002 (1^e éd. en 1952).

DAENINCKX Didier, *L'Ecole des colonies*, Hoëbeke, Paris, 2015.

DANIEL Andreu, *Eñvorennoù skol etre an daou vrezel*, mémoire de maîtrise, Université de Haute-Bretagne, Rennes, 1986.

DANIEL Andreu, *Enrolladennoù diwarbenn ar vuoc'h* (« Enregistrements au sujet de la vache »), document établi dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, Université de Haute-Bretagne, Rennes, 1986.

DANTEC Ronan, « Bécassine et Banania, destins croisés », in Ronan Le Coadic (dir.), *De la domination à la reconnaissance: Antilles, Afrique et Bretagne*, Presses universitaires de Rennes, 2013, pp. 103-118.

DARD Jean, *Grammaire wolofe, ou, Méthode pour étudier la langue des noirs qui habitent les royaumes de Bourba-Yolof, de Walo, de Damel, de Bour-sine, de Saloume, de Baole, en Sénégambie*, Imprimerie Royale, Paris, 1826.

DAVANT Jean-Louis, « Lutte nationale et lutte des classes dans le mouvement basque » in *Les Temps Modernes*, n^{os} 324-325-326, *Minorités nationales en France*, août-septembre 1973.

DAVESNE André, *La Langue française, langue de civilisation en Afrique Occidentale Française*, Imprimerie du Gouvernement du Senegal, Saint- Louis, 1933.

DAVIES Janet, *The Welsh Language*, University of Wales Press, Cardiff, 1993.

DAVIES John, *The History of Wales*, Penguin, Londres, 2007 (1^e éd. 1994).

DAVIES John, JENKINS Nigel, BAINES Menna, LYNCH Peredur, *The Welsh Academy Encyclopaedia of Wales*, University of Wales Press, Cardiff, 2008.

DAVY Georges, *Eléments de sociologie*, Vrin, Paris, 1950.

DE BATENCOUR Jacques, *L'Escole paroissiale ou la Manière de bien instruire les enfants dans les petites escoles*, P. Targa, Paris, 1654.

DE BENOIST Joseph-Roger, *Église et pouvoir colonial au Soudan français*, Karthala, Paris, 1987.

DE BOUTTEMONT Cécile, « Le système éducatif de l'Angleterre et du Pays de Galles », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2003.

DE BRAZZA Pierre Savorgnan, *Le Rapport Brazza, Mission d'enquête du Congo, Rapport et documents (1905-1907)*, Le Passager clandestin, Paris, 2014.

DE BRÚN Pádraig, « The Irish Society's Bible teachers, 1818-27 », in *Éigse: a journal of Irish Studies*, n° 24, 1990.

- DE CANTALAUSA Joan**, *Sus las dralhas de la vida, remembres*, Culture d'Oc, IEO Edicions, Puylaurens, 2000.
- DE COURCY Alfred**, « Le Breton », in *Les Français peints par eux-mêmes. Encyclopédie morale du dix-neuvième siècle*. Province, tome 3, Curmer éditeur, Paris, 1842.
- DE DIESBACH Fred**, *Vérité sur la Suisse*, Le milieu du monde, Genève, 1943.
- DE FRÉINE Seán**, *The Great Silence*, Foilseacháin Náisiúnta Teoranta, Dublin, 1965.
- DE FRÉINE Seán**, *Watch your language, an bata scóir, the insidious silencer*, Livret issu de la série du même nom sur la chaîne de télévision RTE, Dublin, vers 1970. Conservé à la Bibliothèque nationale d'Irlande.
- DE GOBINEAU Arthur**, *Essai sur l'inégalité des races humaines*, Paris, 1884 (1^e éd. 1853).
- DE LA MENNAIS Jean-Marie (abbé)**, *Correspondance générale*, Tomes IV (1838-1842), V (1843-1847) et VI (1848-1852), Presses universitaires de Rennes, 2001.
- DE LA SALLE Jean-Baptiste**, « Conduite des écoles chrétiennes, édition comparée du manuscrit dit de 1706 et du texte imprimé de 1720 », in *Cahiers lasalliens, Textes Études – Documents*, Maison Saint Jean-Baptiste de la Salle, Rome, 1965.
- DE LA SALLE Jean-Baptiste**, *Conduite des écoles chrétiennes*, J. Moronval, Paris, 1837 (1^e éd. 1706).
- DE LA SALLE Jean-Baptiste**, « Les Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétienne, Reproduction anastique de l'édition de 1703 », in *Cahiers lasalliens, Textes Études – Documents*, Maison Saint Jean-Baptiste de la Salle, Rome, 1964.
- DE LA SALLE Jean-Baptiste**, *Les Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétienne*, Reims, 1703.
- DE LAVIGNETTE Robert, JULIEN Charles-André**, *Les constructeurs de la France d'outre-mer*, éditions Corrèa, Paris, 1946.
- DE LAUNOY Mathieu**, *Discours chrestien*, J. Du Carroy, Paris, 1578.
- DE MAURO Tullio, CAMILLERI Andrea**, *La lingua batte dove il dente duole*. Version française : *La langue bat où la dent fait mal*, Lambert-Lucas, Limoges, 2017.
- DE RIVAROL Antoine**, *De l'universalité de la langue française*, Berlin, 1785 (1^e ed. 1784).
- DE SAUSSURE Léopold**, *Psychologie de la colonisation française dans ses rapports avec les sociétés indigènes*, Félix Alcan Editeur, Paris, 1898.
- DECAP Jean, DE LA MARTINIERE Jules, BIDEAU Léon**, *L'instruction primaire en France aux XVIII^e et XIX^e siècles, documents d'histoire locale, publiés et analysés par*, F. Rieder et C^{ie} éditeurs, Paris, 1914.
- DÉGUIGNET Jean-Marie**, *Histoire de ma vie, L'intégrale des Mémoires d'un paysan bas-breton*, An Here, Le Relecq-Kerhuon, 2001 (2^e éd.).
- DELACROIX Mgr Simon (dir.)**, *Histoire universelle des missions catholiques*, Tome III, *Les missions contemporaines (1800-1957)*, Grund, Paris, 1858.

DELANCEY Scott, « Derniers locuteurs et revitalisation des langues indiennes de l'Oregon », in Colette Grinevald et Michel Bert (dir.), *Faits de langues*, n° 36-37, *Linguistique de terrain sur langues en danger. Locuteurs et linguistes*, Ophrys, Paris, 2010.

DELAPORTE Yves, *Les sourds, c'est comme ça*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 2011.

DELIASSUS Achille, *Métropoles et Colonies. La conquête morale des indigènes*, Librairie pour tous, Alger, 1913.

DÉLÉRIS Fernand, *Memoris, camins, pensaments e dolors d'un enfant de Bòrs*, IEO Edicions, Puylaurens, 2002.

DENEZ Gwendal, *Anna : ur vuhez e Douarnenez*, Hor Yezh, Lesneven, 1996.

DENEZ Per, « La langue bretonne. Mémoire de la répression », in G. Vermès (dir.), *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France*, Tome 1, L'Harmattan, Paris, 1988.

DENIEL Alain, *Le mouvement breton (1919-1945)*, Maspero, Paris, 1976.

DENIS Michel, « Le mouvement breton pendant la guerre. Un bilan », in Christian Bougeard (dir.), *Bretagne et identités régionales pendant la Seconde Guerre mondiale*, Actes du colloque international, 15-17 nov. 2001, Centre de Recherche Bretonne et Celtique, Brest, 2002.

DENISON Norman, "Language death or language suicide?", in *International Journal of the Sociology of Language*, n° 12, 1977.

DÉSALMAND Paul, *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire*, Tome I, *Des origines à la conférence de Brazzaville*, thèse de doctorat, Éditions CEDA, Abidjan, 1983.

DESCAMPS Florence (dir.), *Les sources orales et l'histoire : récits de vie, entretiens, témoignages oraux*, Bréal, Paris, 2006.

DESCAMPS Florence, *L'historien, l'archiviste et le magnétophone, De la constitution de la source orale à son exploitation*, Comité pour l'histoire économique et financière de la France, Paris, 2001.

DEVAILLY Guy (dir.), *Histoire religieuse de la Bretagne*, Collection Histoire religieuse des provinces de France, CLD, Chambray, 1980.

DEVINE Thomas, MACKENZIE John, *Scotland and the British Empire*, Oxford University Press, Oxford, 2008.

DEVINE Thomas, *Scotland and the Union, 1707-2007*, Edinburgh University Press, Edimbourg, 2008.

DEVINE Thomas, *The Scottish Nation, 1700-2000*, The Penguin Press, Londres, 1999.

DEVINE Thomas, *The Transformation of Rural Scotland: social change and the agrarian economy, 1660-1815*, Edinburgh University Press, Edimbourg, 1994.

DEVINE Thomas, MITCHINSON Rosalind, FRASER William Hamish, MORRIS Robert John, DICKSON T. Elder, TREBLE James Henry, *People and Society in Scotland: a social history of modern Scotland in three volumes*, John Donald, Edimbourg, 1988-1992.

DIAGNE Souleymane Bachir et AMSELLE Jean-Loup, *En quête d'Afrique(s). Universalisme et pensée décoloniale*, Albin Michel, Paris, 2018.

DIAGNE Mbacké, « Gouvernance linguistique et émergence socioéconomique au Sénégal », in *Sciences et techniques du langage*, n°12, UCAD, Dakar, 2017.

DION Isabelle, *Pierre Savorgnan de Brazza, Au coeur du Congo*, Archives nationales d'Outre-Mer, Aix-en-Provence, 2007.

DIOP Momar-Coumba (éd.), *Sénégal. Trajectoires d'un État*, Codesria, Dakar, 1992.

DIOUF Mamadou, « L'idée municipale. Une idée neuve en Afrique », in *Politique africaine*, n° 74, 1999.

DIOUF Mamadou, *Le Kajoor au XIX^e siècle, pouvoir cedido et conquête coloniale*, Karthala, Paris, 1990.

DIDEROT Denis, LE ROND D'ALEMBERT Jean, *Encyclopédie*, Tome XII, Samuel Faulche et Compagnie, Neufchâtel, 1765.

DOYLE Aidan, *A History of the Irish Language, From the Norman Invasion to Independence*, Oxford University Press, Oxford, 2015.

DOWLING Patrick Joseph, *The hedge schools of Ireland*, The Mercier Press, Cork, 1968 (1^e éd. 1935).

DRAPIER-CADEC Léontine, *Kervez, ce paradis*, Éditions de la Cité, Brest, 1977 (1^e éd. 1958).

DREYFUS Martine, JUILLARD Caroline, *Le plurilinguisme au Sénégal*, Karthala Editions, Paris, 2005.

DU CAMP Maxime, *Souvenirs littéraires*, Aubier, Paris, 1994 (1^e éd. 1882).

DUBY Georges, WALLON Armand (dir.), *Histoire de la France rurale*, Tome 2, Seuil, Paris, 1975.

DULUCQ Sophie, KLEIN Jean-François, STORA Benjamin (dir.), *Les mots de la colonisation*, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 2008.

DUMVILLE David N., *Britons and Anglo-Saxons in the Early Middle Ages*, Variorum, Adelshot (GB), Brookfield, Vermont (USA), 1993.

DUMONT Pierre, *Le français et les langues africaines au Sénégal*, Karthala – A.C.C.T., Paris, 1983.

DUNETON Claude, *La mort du français*, Plon, Paris, 1999.

DUNETON Claude, *Parler croquant*, Las edicions dau chamin se Sent Jaume, Limoges, 2009 (1^e éd. Stock 1973).

DUPIN Charles-François-Étienne, *Force productives et commerciales de la France*, Bachelier, Paris, 1827.

DUPOUY Auguste, *Michelet en Bretagne: son journal inédit d'août 1831*, Éditions des Horizons de France, Paris, 1947.

DURKACZ Victor, *The Decline of the Celtic Languages*, John Donald, Edinburgh, 1983.

DURUY Victor, *Notes et souvenirs*, Hachette, Paris, 1901.

DURY John, *The Reformed School*, Richard Wodnothe, Londres, 1648.

DUTEIL Simon, « Un instituteur colonial à Madagascar au début du XX^e siècle », in *Histoire de l'éducation*, n°128, ENS Éditions, 2010.

DUTEIL Simon, *Enseignants coloniaux à Madagascar, 1896-1960*, thèse de doctorat, université du Havre, 2009.

DUTEIL Simon, « Partir et travailler dans le domaine colonial français. Enseignantes métropolitaines et réunionnaises à Madagascar (1896-1920) », in *Sextant*, n° 25, *Colonialismes*, 2008.

DUVAL Anjela, *Me, Anjela*, Hor Yezh, Lesneven, 1986.

DUVAL Anjela, *Oberenn glok* (Ronan Koadig, Corinne ar Mero, Jelvestr Jardin, ed.), Mignoned Anjela, 2005 (2^e éd.).

DUVAL Eugène-Jean, *Aux sources officielles de la colonisation, 1870-1940*, L'Harmattan, Paris, 2009.

E

EDWARDS Owen Morgan, *Clych adgof*, Cwmni'r Cyhoeddwyr Cymreig (Cyf.), Caernarfon, 1906.

ÉLÉGOËT Fañch, *Le recueil d'une histoire de vie, notes de méthode et guide d'entretien*, Tud Ha Bro, Rennes, 1998.

ÉLÉGOËT Fañch, *Paysannes du Léon*, Tud Ha Bro n^{os} 3-4, Plouguerneau, 1980.

ÉLÉGOËT Fañch, *Les paysans parlent*, Tud Ha Bro n° 2, Plouguerneau, 1979.

ÉLÉGOËT Fañch, «*Nous ne savions que le breton et il fallait parler français*» - *Mémoire d'un paysan du Léon*, Éditions Breizh hor bro, La Baule, 1978.

ÉLÉGOËT Fañch, *Ur vro, un den*, Hor Yezh, n^{os} 101-102, Lesneven, 1975.

ÉLÉGOËT Fañch, « Bilinguisme ou domination linguistique ? » in *Les Temps Modernes*, n^{os} 324-325-326, *Minorités nationales en France*, août-septembre 1973.

ÉLÉGOËT Louis, LE CLEC'H Marthe, *La vie des paysans du Léon, 1800-1950*, Plourin-lès-Morlaix, Editions Bretagne d'hier, 2006.

ÉLÉGOËT Louis, *Saint-Meen, Vie et déclin d'une civilisation paroissiale dans le Bas-Leon*, éditions Anthropos, Paris, 1981.

ÉLÉGOËT Louis, *Ancêtres et terroirs. Onze générations de paysans de Basse-Bretagne*, Ouest-France, Rennes, 1990.

ELKINS Caroline, *Imperial Reckoning : The Untold Story of Britain's Gulag in Kenya*, Henri Holt and Company, New York, 2006.

ENCREVÉ Florence, « Réflexions sur le congrès de Milan et ses conséquences sur la langue des signes française à la fin du XIX^e siècle », in *Le Mouvement social*, n° 223, 2008.

ENGELS Friedrich, « La lutte des Magyars », in *La Nouvelle Gazette Rhénane*, n° 194, Tome 2, Editions sociales, Paris, 1849.

ERASME, *Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendis. Etude critique, traduction et commentaire* par J.C. Margolin, Genève, Droz, 1966.

ELLIS Peter Beresford, MAC A'GHOBHAINN Seumas, *The problem of language revival*, Club Leabhar Limited, Inverness, 1971.

ERIKSON Erik H., *Adolescence et crise, à la quête de l'identité*, Flammarion, Paris, 1978.

ERNY Pierre, *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire*, L'Harmattan, Paris, 1990.

ERNY Pierre, *Les premiers pas de l'enfant d'Afrique noire, naissance et première enfance*, L'Harmattan, 1988.

ERRINGTON J., *Linguistics in a Colonial World: a story of language, meaning, and power*, Blackwell Publishing, Oxford, 2008.

ERRINGTON J., « Colonial linguistics », *Annual Review of Anthropology*, vol. 30, 2001.

ESCUDE Pierre, « Histoire de l'éducation : imposition du français et résistance des langues régionales », in *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014.

EUSTACHE Francis (dir.), *Mémoire et oubli*, Le Pommier, Paris, 2014.

EUSTACHE Francis, *Les chemins de la mémoire*, Le Pommier, Paris, 2010.

EUSTACHE Francis, *Pourquoi notre mémoire est-elle si fragile ?*, Le Pommier, Paris, 2003.

F

FABIAN J., *Language and colonial power. The appropriation of Swahili in the former Belgian Congo 1880-1938*, University of California Press, Berkeley, 1986.

FABIAN J., « Missions and the Colonization of African Languages. Developments in the Former Belgian Congo », in *Canadian Journal of African Studies / Revue Canadienne des Études Africaines*, Vol. 17, n° 2, 1983.

FALAIZE Benoît, HEIMBERG Charles, LOUBES Olivier, *L'école et la nation*, Actes du séminaire *L'école et la nation*, Lyon, Barcelone, Paris, 2010, ENS Éditions, Lyon, 2013.

FALC'HER-POYROUX Erick, "The Great Famine in Ireland: a Linguistic and Cultural Disruption", in Yann Bévant. *La Grande Famine en Irlande 1845-1850*, PUR, 2014.

FALL Amadou, « L'école et la nation au Sénégal de 1960 à nos jours », in Actes du séminaire *L'école et la nation*, Lyon, Barcelone, Paris, 2010, ENS Éditions, Lyon, 2013.

FALL Amadou, « La violence magistrale dans l'éducation sénégalaise, une si longue histoire », in *Les cahiers Histoire et civilisations*, Faculté des lettres et sciences humaines, université Cheikh Anta Diop, n° 2, 2004.

FANON Frantz, *Écrits sur l'aliénation et la liberté*, La Découverte, Paris, 2015.

FANON Frantz, *Peau noire, masques blancs*, Le Seuil, Paris, 2001 (1^e éd.1952).

FANON Franz, *Les damnés de la terre*, La Découverte, Paris, 1987 (1^e éd. 1961).

FATY El Hadji Abdou Aziz, « Politiques linguistiques au Sénégal au lendemain de l'Indépendance. Entre idéologie et réalisme politique », in *Mots. Les langages du politique*, n° 106, 2014.

FAVEREAU Francis, « L'évolution du discours sur la langue bretonne au XX^e siècle », in Martine Schuwer (dir.), *Le pouvoir en toutes lettres*, Actes du colloque « Parole et pouvoir », UFR Langues de l'Université Rennes 2, septembre 2001, PUR, 2003.

FÉNIÉ Bénédicte et Jean-Jacques, *Dictionnaire des pays et provinces de France*, Éditions Sud-Ouest, Bordeaux, 2000.

FERGUSON Charles, *Sociolinguistic perspectives, papers on language in society, 1959-1994*, edited by Thom Huebner, Oxford University Press, New York, 1996.

FERGUSON Charles, « Epilogue: Diglossia revisited », in *Southwest Journal of Linguistics*, vol. 10, n° 1, 1991.

FERGUSON Charles, « Diglossia », in *Word. Journal of the Linguistic Circle of New York*, n° 15, 1959.

FERRARI Aurélia « Des archives coloniales de Lubumbashi aux pratiques et représentations linguistiques actuelles : persistance d'un "impérialisme" linguistique ?, in Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne, n° 20, *Linguistique et colonialisme*, juillet 2012.

FERREOL Gilles, JUCQUOIS Guy (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin, Paris, 2003.

FERRER Francesc, *La persecució política de la llengua catalana*, Edicions 62, Barcelone, 1986.

FERRY Jules, *Discours et opinions. Discours sur la politique extérieure et coloniale*, 2^e partie, A. Colin et C^{ie}, Paris, 1893-1898.

FÉVAL Paul, *Chateaupauvre*, Albin Michel, Paris, 1932.

FILHON Alexandra, « Les langues dans les enquêtes de la statistique publique : bilan et perspectives », in *Langage & Société*, n° 155, *Pratiques des langues en France*, Éditions de la maison des sciences de l'homme, Paris, 2016.

FISCHER Renate, LANE Harlan (eds) *Looking Back. A Reader on the History of Deaf Communities and their Sign Languages*, Signum, Hambourg, 1992.

FISHMAN Joshua (ed.), *Can threatened Languages be Saved?*, Multilingual Matters, Clevedon (UK), 2001.

FISHMAN Joshua, *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Multilingual Matters, Clevedon (UK), 1991.

FISHMAN Joshua, *Language and Nationalism, two integrative essays*, Newbury House, Rowley (USA), 1973.

FISHMAN Joshua, *Sociolinguistique*, Nathan, Paris, et Labor, Bruxelles, 1971.

FITZGERALD Garret, *Irish Primary Education in the Early Nineteenth Century*, Royal Irish Academy, Dublin, 2013.

FITZGERALD Garret, "Irish-speaking in the pre-famine period: a study based on the 1911 census data for people born before 1851 and still alive in 1911", in *Proceedings of the Royal Irish Academy*, Vol. 103C, n° 5, 2003.

FLAUBERT Gustave, DU CAMP Maxime, *Voyage en Bretagne: par les champs et par les grèves*, Éditions Complexes, Bruxelles, Évry, 1989.

FLAUBERT Gustave, DU CAMP Maxime, *Par les champs et par les grèves*, Librairie Droz, Genève, 1987

FLETCHER Christopher, « Langue et nation en Angleterre à la fin du Moyen Âge », in *Revue Française d'Histoire des Idées Politiques*, n° 36, Éditions Picard, 2012.

FLEURY Michel, VALMARY Pierre, « Les progrès de l'instruction élémentaire de Louis XIV à Napoléon III, d'après l'enquête de Louis Maggiolo (1877-1879) », in *Population*, 12^e année, n° 1, 1957.

FLOT Michel, « Gerald Griffin et La Conversion Linguistique de l'Irlande », in J. Brihault (ed.), *L'Irlande et ses Langues*, Presses Universitaires de Rennes, 1992.

FONDET Claire, « Contribution à la question des origines du français : quelques aperçus à partir de la dialectologie de l'Essonne », in M. Tamine (dir.), *Ces Mots qui sont nos mots. Mélanges d'histoire de la langue française, de dialectologie et d'onomastique offerts au professeur Jacques Chaurand*, Institut Charles Bruneau, Charleville-Mézières, 1995.

FONDET Claire, *La Dialectologie de l'Essonne*, Champion, Paris, 1980.

FORLOT Gilles, OUVRARD Louise, *Variation linguistique et enseignement des langues : Le cas des langues moins enseignées*, INALCO presses, Paris, 2020.

FOSTER Elizabeth, « "En mission, il faut se faire à tout". Les sœurs de l'Immaculée Conception de Castres au Sénégal, 1880-1900 », in *Histoire et missions chrétiennes*, Karthala, n°16, 2010.

FOURNIER Georges, « Alphabétisation en occitan dans la première moitié du XX^e siècle », in Henri Boyer et Philippe Gardy (coord.), *Dix siècles d'usages et d'images de l'occitan, des troubadours à l'Internet*, Paris, L'Harmattan, 2001.

FREUD Sigmund, *Cinq leçons sur la psychanalyse*, Payot et Rivages, Paris, 2001 (1^e éd. 1910).

FROIDEVAUX Henri, *Les colonies françaises*, Tome IV, *L'œuvre scolaire de la France aux colonies*, Challamel, Paris, 1900.

FROISSART JEAN, *Chroniques de Jean Froissart*, Tome 1, 1307-1340, Librairie de la société de l'Histoire de France, Paris, 1869.

FURET François, OZOUF Jacques, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français, de Calvin à Jules Ferry*, Éditions de Minuit, Paris, 1977.

G

GADJOGO Samba, *École blanche, Afrique noire*, L'Harmattan, Paris, 1990.

GAMBLE Harry, « La crise de l'enseignement en Afrique occidentale française (1944-1950) », in *Histoire de l'Éducation*, n° 128, *L'enseignement dans l'empire colonial français (XIX^e-XX^e siècles)*, 2010.

GARABATO Carmen Alén, COLONNA Romain (dir.), *Auto-odj, la « haine de soi » en sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris, 2016.

GAUCHER Joseph, *Les débuts de l'enseignement en Afrique francophone : Jean Dard et l'école mutuelle de Saint-Louis au Sénégal*, Le livre africain, Paris, 1968.

GARATE Justo, « El anillo escolar en la proscripción del Euskera », in *Fontes linguae Vasconum*, n°24, 1976.

GAUTIER Elie, « L'émigration bretonne. Où vont les Bretons migrants. Leurs conditions de vie », in *Bulletin de l'entraide bretonne de la région parisienne*, Paris, 1953.

GELLNER Ernest, *Nations and nationalism*, Blackwell, Oxford, 1983

GENDRE Claude, JAVELIER Françoise, *Ecole, histoire de France et minorités nationales*, Editions Fédérop, 1979.

GENIN François, *Ou l'Église ou l'État*, Chamerot, Paris, 1847.

GÉRARD Étienne, « Les médersas : un élément de mutation des sociétés ouest-africaines », in *Politique étrangère*, n° 4, 1997.

GHERARDI Eugène, « Les sentes corses de la Compagnie de Jésus », in Jacques Fusina, *Histoire de l'école en Corse*, Ajaccio, Albiana, 2003.

GILLES Henri, GUIRONNER Jean-Pascal, PARENT Antoine, « Géographie économique des morts de 14-18 en France », in *Revue économique*, Vol. 65, 2014.

GIOLITTO Pierre, *Abécédaire et férule, maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*, Editions Imago, Paris, 1986.

GIOLITTO Pierre, *Histoire de l'enseignement primaire au XIX^e siècle*, Nathan, Paris, 1983-1984.

GIORDAN Henri, « Les nations interdites », in *Les Temps Modernes*, n^{os} 324-325-326, *Minorités nationales en France*, août-septembre 1973.

GIRAN Paul, *De l'éducation des races. Études de sociologie coloniale*, Chalamel, Paris, 1913.

GIRARDET Raoul, *L'idée coloniale en France de 1871 à 1962*, Paris, La Table Ronde, 1972.

GIRAULT Arthur, *Principes de colonisation et de législation coloniale*, Larose Éditeur, Paris, 1895.

GLEONEG Aline, *Heol an ed-du*, Hor Yezh, Lesneven, 1997.

GMEREK Katarzyna, "Shane Leslie and the Irish Support for Language Struggle in Poland", in *Studia Celtica Posnaniensia*, Vol. 3, De Gruyter Open, 2018.

GODDEN Gertrude M., *Murder of a nation: German destruction of Polish Culture*, Burns and Oates, London, 1943.

GOEBEL NOGUCHI Mary, FOTOS Sandra (ed.) *Studies in Japanese bilingualism*, Multilingual matters, Clevedon (UK), 2000.

GOHENEIX Alice, *Le français colonial : politiques et pratiques de la langue nationale dans l'empire (1880-1962)*, thèse de doctorat en Science politique, IEP, Paris, 2011.

GOHENEIX Alice « Stratification linguistique et ségrégation politique dans l'Empire français : l'exemple de L'AOF (1903-1945) », in *Glottopol*, Revue de sociolinguistique en ligne, n°20, *Linguistique et colonialisme*, 2012.

GONON Marguerite, *Documents linguistiques de la France, série francoprovençale*, Vol. 1 : *Forez*, CNRS, Paris, 1974.

GOODY J., *Le Vol de l'histoire. Comment l'Europe a imposé son passé au reste du monde*, Paris, Gallimard, 2010.

GOTTLIEB Nanette, *Language and society in Japan*, Cambridge University Press, Cambridge, 2005.

GOURVIL Francis, *Langue et littérature bretonne*, PUF, collection *Que sais-je ?*, Paris, 1952.

GOYHENETCHE Manex, *L'Oppression culturelle française au Pays basque*, Elkar, Bayonne, 1974.

GRANDHOMME Hélène, *La France et l'islam au Sénégal. La République face à une double altérité : le colonisé et le musulman, 1936-1962*, thèse de doctorat, université de Nantes-université de Dakar, 2008.

GRANT Nigel, DOCHERTY F.J., "Language policy and education: some Scottish–Catalan comparisons", in *Comparative Education*, Vol. 28, n° 2, 1992.

GRAZIANI Jean-François, NISHIYAMA Noriyuki (dir.), *Le Japon, acteur de la francophonie – Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Éditions des archives contemporaines, Paris, 2016.

GREARD Octave, *Éducation et instruction*, Librairie Hachette et Cie, Paris, 1888.

GRENOBLE Lenore, *Language policy in the Soviet Union*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Boston, London, 2003.

GREVET René, *L'avènement de l'école contemporaine en France. 1789-1835*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2001.

GRIFFON Yves, *La langue bretonne et l'école républicaine*, TIR, CRBC Rennes 2, Rennes 2005.

GRILLO Ralph, *Dominant Languages: Language and Hierarchy in Britain and France*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.

GRINEVALD Colette et BERT Michel (dir.), *Linguistique de terrain sur langues en danger. Locuteurs et linguistes, Faits de langues*, n° 36-37, Ophrys, Paris, 2010.

GRIOLET Patrick, *Cadjins et créoles en Louisiane : histoire et survivance d'une francophonie*, Payot, Paris, 1986.

GUEYE Ousmane, *Le code de l'indigénat : historique en Afrique francophone. 1887-1946*, L'Harmattan, Sénégal, 2019.

GUILLEMIN Philippe, « Les élus d'Afrique noire à l'Assemblée nationale sous la Quatrième République », in *Revue française de science politique*, n° 4, 1958..

GUSDORF Georges, *Les sciences humaines et la conscience occidentale. VI. L'avènement des sciences humaines au siècle des Lumières*, Payot, Paris, 1973.

H

HACKING Ian, *Why does language matter to philosophy*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.

HACKING Ian, *Entre science et réalité : La construction sociale de quoi ?*, Paris, La Découverte, 2001.

HAGÈGE Claude, *Halte à la mort des langues*, Éditions Odile Jacob, Paris, 2000.

HAGEGE Claude, *Le français, histoire d'un combat*, Éditions Michel Hagège, Paris, 1996.

HAMON Kristian, *Les nationalistes bretons sous l'occupation*, An Here, Plougastel, 2001.

HANKE Lewis, *Aristotle and the American Indians*, Holis & Carter, Londres, 1959.

HARDY Georges, *Une conquête morale : l'enseignement en Afrique occidentale française*, Armand Colin, Paris, 1917.

HARDY Georges, *Une conquête morale : l'enseignement en A.O.F.*, L'Harmattan, Paris, 2005.

HARMAND Jules, *Domination et colonisation*, Ernest Flammarion éditeur, Paris, 1910.

HARTWEG F., *Témoignage*, in Actes du colloque d'histoire sociale des langues de France, Paris, INALCO, 2004.

HASQUENOPH Sophie, *Histoire des ordres et congrégations religieuses en France du Moyen Âge à nos jours*, Les classiques de Champ Vallon, Ceyzérieu, 2009.

HEINRICH Patrick, ISHIHARA Masahide, "Ryukyuan Languages in Japan", in Corinne Seals, Sheena Shah (eds), *Heritage Language Policies around the World*, Routledge, Londres, 2018.

HEINRICH Patrick, "Visions of Community: Japanese Language spread in Japan, Taiwan and Korea", in *Internationales Aisenforum*, Vol. 44, n° 3-4, 2013.

HEINRICH Patrick, « Hogen ronso : the great Ryukyuan languages debate of 1940 » in *Contemporary Japan, Journal of the German Institute for Japanese Studies Tokyo*, Volume 5, Issue 2, De Gruyter, 2013.

HEINRICH Patrick, *The Making of Monolingual Japan: Language Ideology and Japanese Modernity*, Channel View Publications, Bristol, 2012.

HEINRICH Patrick, *Look who's talking: language choices in the Ryukyu Islands*, Linguistic Agency University of Duisburg-Essen, Essen, 2007.

HEINRICH Patrick, « Language loss and revitalization in the Ryukyu Islands », in *The Asia-Pacific Journal - Japan Focus*, Vol. 3, Issue 11, 2005.

HEINRICH Patrick, « What leaves a mark should no longer stain: progress in erasure and reversing language shift activities in the Ryukyu Islands », In *Refereed papers from the 1st international small islands cultures conference*, Kagoshima University Centre for the Pacific Islands, 2005.

HEINRICH Patrick, « Language planning and language ideology in the Ryukyu Islands », in *Language policy*, n° 3, Kluwer Academic Publishers, Amsterdam, 2004.

HELIAS Pierre-Jakez, *Le cheval d'orgueil, mémoires d'un Breton du pays bigouden*, Plon, Paris, 1975.

HEMON Roparz, *La langue bretonne et ses combats*, Éditions de Bretagne, La Baule, 1947.

HÉRAN François, FILHON Alexandra, DEPRez Christine, « La dynamique des langues en France au fil du XX^e siècle, in *Populations et Sociétés*, n° 376, février 2002.

HEREMANS Roger, *L'éducation dans les missions des Pères Blancs en Afrique centrale (1879-1914)*, Neuwelaerts, Bruxelles, 1983.

HICKEY D. J., DOHERTY J. E., *A Dictionary of Irish History, 1800-1980*, Gill & Macmillan Ltd, Dublin, 1989.

HILBOLD Albert, *La deuxième mort de Léon. Le soldat inconnu*, Jérôme Do Bentzinger, Colmar, 2011.

HINDLEY Reg, *The Death of the Irish Language: A Qualified Obituary*, Routledge, London, 1991.

HOBBSAWM Eric, *Nations and Nationalism Since 1780. Programme, Myth, Reality*, Cambridge University Press, Cambridge, 1992.

HOUIS Maurice, *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire*, Paris, PUF, 1971.

HOUSTON Robert Allan, *Scottish Literacy and the Scottish Identity: Illiteracy and Society in Scotland and Northern England, 1600-1800*, Cambridge University Press, Cambridge, 2002.

HUCK Dominique, *Une histoire des langues de l'Alsace*, La Nuée Bleue, Strasbourg, 2015.

HUCK Dominique, « Dialectes et allemand en Alsace », in *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014.

HUCK Dominique, *L'école primaire et les questions linguistiques en Alsace entre 1918 et 1940*, in Hervé Lieutard et Marie-Jeanne Verny (coord.), *Études occitanes n°3, L'école française et les langues régionales, XIX^e-XX^e siècles*, in Presses universitaires de la Méditerranée, Montpellier, 2007.

HUCK Dominique, Kahn René, *Langues régionales, culture et développement*, L'Harmattan, Paris, 2009.

HUCK Dominique, BLANCHET Philippe, *Minorations, minorisations, minorités : Etudes exploratoires*, Collection Cahiers de sociolinguistique, PUR, Rennes, 2005

HUGO Victor, *Quatrevingt-treize*, Gallimard, Folio Classique, 1979 (1^e éd. 1874),

HUMES Walter M., BRYCE G. K., (eds), *Scottish Education*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2000.

HUMES Walter, PATERSON Hamish (eds.), *Scottish Culture and Scottish Education 1800-1980*, John Donald Publishers, Edimbourg, 1983.

I

IKELLE-MATIBA Jean, *Cette Afrique-là !*, Présence africaine, Paris, 1963.

ILIFFE John, *Les Africains. Histoire d'un continent*, Flammarion, Paris, 2009.

INOUE Miyako, *The political economy of gender and language in Japan*, these de doctorat, Washington University, Washington, 1996.

IRVINE Judith, « Subjected words : African linguistics and the colonial encounter », *Language and communication*, vol.28, n° 4, octobre 2008.

IRVINE Judith, « Mastering African languages : the politics of linguistics in nineteenth century Senegal », in *Social Analysis*, n° 33, 1993.

IZQUIERDO Jean-Marie, *La question basque*, Éditions Complexe, Bruxelles, 2000.

J

JACQ Angèle, *Ma langue au chat*, Palémon, 2002.

JAULIN Robert, *La paix blanche, introduction à l'ethnocide*, Tomes 1 et 2, Union générale d'éditions, Collection 10-18, Paris, 1974 (1^e éd. 1970).

JAURES Jean, « L'éducation populaire et les "patois" », in *La Dépêche*, 15 août 1911

JAURES Jean, in *Revue de l'Enseignement Primaire*. 15 octobre 1911

JENKINS Geraint Huw, *The Welsh Language Before the Industrial Revolution, A Social History of the Welsh Language*, University of Wales Press, Cardiff, 2001.

JENKINS Geraint Huw, *The Welsh Language and Its Social Domains, 1801-1911, A Social History of the Welsh Language*, University of Wales Press, Cardiff, 2000.

JENKINS Geraint Huw, *Language and Community in the Nineteenth Century, A Social History of the Welsh Language*, University of Wales Press, Cardiff 1998.

JENKINS Geraint Huw, *Statistical Material Relating to the Welsh Language 1801-1911, The Social History of the Welsh Language*, University of Wales Press, Cardiff, 1998.

JENKINS Geraint Huw, WILLIAMS Mari A, *Let's Do Our Best for the Ancient Tongue, The Social History of the Welsh Language*, University of Wales Press, Cardiff, 2000.

JÉZÉQUEL Jean-Hervé, *Les mangeurs de craies. Socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale. Les instituteurs diplômés de l'École normale William Ponty (1900-1960)*, thèse de doctorat en histoire, EHESS, Paris, 2002.

JIMENO JURIO José María, *Navarra: historia del euskera*, Txalaparta, Tafalla, 1997

JONES Evan (révérend), *John Jones yn yr Ysgol : sef Ffughanesyn Ysgolaidd, Sylfaenedig ar Ffeithiau*, Imprimé par M. W. Williams, 1882.

JONES Mari, *Language Obsolescence and Revitalization*, Oxford University Press, Oxford, 1998.

JONES Mari, "The role of the speaker in language obsolescence: The case of Breton in Plougastel-Daoulas, Brittany", in *French Language Studies*, n° 6, 1996.

JONES M. G., *The Charity School Movement : a study in eighteenth century puritanism in action*, Routledge, Abingdon, 2019 (1st ed. Cambridge University Press, Cambridge, 1938).

JONES T. Gwynn, "Cofio'r 'Welsh not'", in *Llafar Gwlad*, n° 83, 2004 (1^e publication dans T. Gwynn Jones, *Brithgofion*, Llyfrau'r Dryw, 1941).

JONES Tegwyn, "Y 'Welsh Not' yng Ngheredigion", in *Llafar Gwlad*, n° 85, 2004.

JORE Léonce, « Les établissements français sur la côte occidentale d'Afrique de 1758 à 1809 », in *Revue française d'histoire d'outre-mer*, Tome 51, n° 182-183, 1964.

JOURDAN Romain, *Les études françaises au tournant de Meiji, sur les pas de Nakae Chômin*, mémoire de maîtrise, INALCO, 2006.

JUILLARD Caroline, « L'enseignement bilingue à l'école primaire au Sénégal. Une mise en perspective », in *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 42, 2017.

JULY Robert William, *Histoire des peuples d'Afrique*, Éditions Galignani, Issoudun, 1977.

JUNG Armand et URVOAS Jean-Jacques, *Langues et cultures régionales, en finir avec l'exception française*, Fondation Jean Jaurès, Paris, 2012.

K

KA Omar, « Une nouvelle place pour le français au Sénégal ? », in *The French Review*, Vol. 67, n° 2, American Association of Teachers of French, USA, décembre 1993.

KAËS René, RUIZ CORREA Olga, DOUVILLE Olivier, EIGUER Alberto, MORO Marie-Rose, REVAH LEVY Anne, SINATRA Francisco, DAHOUN Zerdalia, LECOURT Edith, *Différence culturelle et souffrances de l'identité*, Dunod, Paris, 1998.

KAHN René, LE SQUERE Roseline, KOSIANSKI Jean-Michel (dir.), *Cultures régionales et développement économique. Des ressources territoriales pour les économies régionales*, L'Harmattan, Paris, 2014.

KANE Abdoulaye Elimane, « Rejet et demande d'école », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°57, septembre 2001.

KANE Cheikh Hamidou, *L'aventure ambiguë*, Julliard, Paris, 2000 (1^e éd. 1961).

KEITA Fodéba, *Le maître d'école*, Seghers, Paris, 1952.

KELLY James, MAC MURCHAIDH Ciarán (eds), *Irish and English: Essays on the Linguistic and Cultural Frontier 1600-1900*, Four Courts Press, Dublin, 2012.

KERGOURLAY Guillaume, *Le pays des vivants et des morts*, Ah Here, Plougastel-Daoulas, 2001 (2^e édition).

KHYLYA HEMOUR Andréa, *La politique linguistique de l'URSS (1917-1991)*, master en Sciences du langage, Université Stendhal, Grenoble, 2010.

KI-ZERBO Joseph, *Histoire de l'Afrique noire : d'hier à demain*, Hatier, Paris, 1972.

KIBERD Declan, *Inventing Ireland: The Literature of the Moderne Nation*, Jonathan Cape, London, 1995.

KIDD Colin, *British Identities Before Nationalism: Ethnicity and Nationhood in the Atlantic World, 1600-1800*, Cambridge University Press, Cambridge, 1999.

KOCHER Antoine, *Saisons d'enfance en Alsace*, Éditions du Bastberg, 1995.

KOENIG-PAUTHE Michèle, *Essai de biographie intérieure de Louisa Paulin*, Thèse soutenue à l'Université de Poitiers, 1988.

KONDO Kenichiro, "Japanese Language Education in Modern Okinawa until 1945" In Mark Anderson & Patrick Heinrich (eds) *Language crisis in the Ryukyu*, Newcastle-upon-Tyne, 2014.

KONDO Kenichiro (ed.), *Hōgen fuda*, Shakaihyoronsha, Tokyo, 2008.

KONDO Kenichiro, 近代沖縄における方言札の実態 - 禁じられた言葉, (« *Le hōgen fuda à Okinawa à l'époque moderne - La langue interdite* », Cours universitaire remis par l'auteur et traduit par Tomoki Noguchi et Françoise Moalic), 2005

KONDO Kenichiro, 禁じられた言葉 - 近代沖縄における方言札の出現時期とその歴史的意義, (« *La langue interdite - Apparition et signification historique du hōgen fuda à Okinawa à l'époque moderne* », Cours universitaire remis par l'auteur et traduit par Tomoki Noguchi et Françoise Moalic), 2004

KONDO Kenichiro, 近代沖縄における方言札の実態 (« *Situation du hogen fuda dans l'île d'Okinawa à l'époque moderne* »), Rapport de recherche, Université préfectorale d'Aichi, 2004.

KOUADIO N'GUESSAN Jérémie, « Citoyenneté et politique linguistique en Côte d'Ivoire », in *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XVIII, n° 2, 2013.

KOUADIO N'GUESSAN Jérémie, « Le français : langue coloniale ou langue ivoirienne? », in *Hérodote*, n° 126, 2007.

KOUADIO N'Guessan Jérémie, « Ecole et langues nationales en Côte d'Ivoire : dispositions légales et recherche », in Robert Chaudenson et Louis-Jean Calvet (éds.), *Les langues dans l'espace francophone: de la coexistence au partenariat*, L'Harmattan, Paris, 2001.

KREMnitz Georg (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014.

KREMnitz Georg, *Français et créole, ce qu'en pensent les enseignants. Le conflit linguistique à la Martinique*, Hambourg, Buske, 1983.

KRESS Jean-Jacques, « Changement de langue et traumatisme psychique », Colloque International « Le traumatisme psychique », Strasbourg, octobre 1982, in *Psychologie médicale*, Vol. 16, n° 8, Paris, 1984.

KRESS Jean-Jacques, « Incidences subjectives des changements de langue régionale », in Philippe Carrer, Yann Daumer, Per Denez, Jean-Jacques Kress, Fañch Éléfgoët, Patricia Violette, *Permanence de la langue bretonne, de la linguistique à la psychanalyse*, Institut culturel de Bretagne, Rennes, 1986.

L

LABOV William, *Sociolinguistique*, Paris, Editions de Minuit, 1976.

LABRUNE-BADIANE Céline, *Une histoire de l'institution scolaire en Casamance 1860-1960*, Hémisphères éditions, Paris, 2022.

LABRUNE-BADIANE Céline, *Processus de scolarisation en Casamance (Sénégal) : Rythmes et logiques (1860-1960)*, thèse de doctorat, université Paris VII, 2008.

LABRUNE-BADIANE Céline, SMITH Etienne, *Les hussards noirs de la colonie. Instituteurs africains et « Petites patries »* en AOF, Karthala, 2018.

LACHUER Valérie, *L'état face à la langue bretonne*, PUR, Rennes, 1998.

LADD Paddy, *Understanding Deaf Culture - In Search of Deafhood*, Multilingual Matters, Bristol, 2003.

LAFON Michel, *Qui a volé mon « patois » ? L'épopée scolaire aveyronnaise d'une langue proscrite*, Presses Universitaires de Méditerranée, Montpellier, 2016.

LAFON Michel, *L'occitan et l'école en Aveyron : 1920 – 1970, Entre hostilité et tolérance*, thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier, 2009.

LAFON Michel, « L'occitan e l'escola en Avairon, de 1800 à 1951 : quelques idées e testimoniages », in *Lengas*, n° 58, 2005.

LAFON Michel, « La Langue d'oc et l'école dans le "Journal de l'Aveyron" : 1900-1944 », in *Lengas*, n° 58, 2005.

LAFONT Robert, *La Nation, l'État, les régions*, Berg International, Paris, 1993.

LAFONT Robert, « Aperçu historique », in *Les Temps Modernes*, n^{os} 324-325-326, *Minorités nationales en France*, août-septembre 1973

LAFONT Robert, *Sur la France*, Gallimard, Paris, 1968.

LAFONT Robert, *La Révolution régionaliste*, Gallimard, Paris, 1967.

LAGADEC Yann, LE BIHAN Jean, « Les sous-préfets de Bretagne sous la monarchie de Juillet (1830-1848) : une génération d'administrateurs à part ? », in *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest*, tome 111, n° 4, 2004.

LAGARDE Christian : « Le "colonialisme intérieur" : d'une manière de dire la domination à l'émergence d'une "sociolinguistique périphérique" occitane », in *Glottopol*, Revue de sociolinguistique en ligne, n°20, *Linguistique et colonialisme*, juillet 2012.

LAGARDE Christian, *Identité, langue et nation, qu'est-ce qui se joue avec les langues?*, Trabucaire, Canet, 2008.

LAGRÉE Michel, CLOITRE Marie-Thérèse, CASTEL Yves-Pascal, BRUNEL Christian, TRANVOUEZ Yvon, *Dictionnaire du monde religieux dans la France contemporaine – la Bretagne*, Beauchesne, Paris, 1990.

LAGRÉE Michel, « Foi et Langue en Bretagne et en Irlande au XIX^e siècle », in *Chrétientés de Basse-Bretagne et d'Ailleurs: Les Archives au Risque de l'Histoire*, Société Archéologique du Finistère, Quimper, 1998.

LAGRÉE Michel, *Religion et Cultures en Bretagne: 1850-1950*, Fayard, Paris, 1992.

LAGRÉE Michel, *Religion et Cultures en Bretagne: 1850-1950*, thèse de doctorat, Université Rennes 2, 1990.

LAGRÉE Michel, *Catholicisme et société dans l'Ouest. Cartes et statistiques*, tome II, *Le XIX^e Siècle*, INRA, Rennes, 1981.

LAMBERT Yves, *Catholicisme et société dans l'Ouest. Cartes et statistiques, tome I, Le XX^e siècle*, INRA, Rennes, 1979-1980.

LAMELET – MAC GRATH Nadine, *La langue irlandaise dans les écoles primaire en Irlande de 1831 à 1936 - Stratégies politiques et pédagogiques*, thèse de doctorat, Université Rennes 2, 2008.

LANGLOIS Claude, « Jésuites de la province de France, jésuites en Bretagne vers 1750 », in *XVIII^e siècle*, n° 8, 1976.

LANGLOIS Claude, « 1790 : la révolution de vingt-huit millions de Français ? », in *Annales de démographie historique*, 1976.

LASA José Ignacio, *Sobre la enseñanza primaria en el País Vasco*, Auñamendi, San Sebastián, 1968.

LASA José Ignacio, "Iturriaga, adelantado en las artes pedagógicas sobre el Vascuence", in *Boletín Amigos del País*, San Sebastián, 1965.

LAUGNER Maurice, *Un enfant d'Alsace, 1944-1954*, Jérôme Do Bentzinger, Colmar, 2015.

LAURENT J.-P., « L'Ordonnance de Villers-Cotterêts (1539) et la conversion des notaires à l'usage exclusif du français en pays d'oc », in *Lengas*, n° 26, 1989.

LAURENT Loeiz et RICHARD Y., *La population bretonne de 1800 à 1990*, in *Armen*, n° 43, Douarnenez, 1992.

LAVIGERIE (Cardinal), *Écrits d'Afrique*, Éditions Bernard Grasset, Paris, 1966.

LE BON Gustave, *Les lois psychologiques de l'évolution des peuples*, Félix Alcan Editeur, Paris, 1895 (1^e éd. 1894).

LE BRAS Yvon, *La politique anticléricale du ministère Combes*, mémoire de maîtrise, Brest, 1985.

LE BRAZ Anatole, *Récits de passants*, Terre de brume, Rennes, 1993.

LE COADIC Ronan, « Suicide et culture sociétale en Bretagne », in Céline Kopp-Bigault et Michel Walter (dir.) *Le suicide en Bretagne, état des lieux et perspectives*, à paraître 2022.

LE COADIC Ronan, « Impostures nationalistes françaises », in *Médiapart*, blog 8 juin 2021.

LE COADIC Ronan (dir.), *De la domination à la reconnaissance : Antilles, Afrique et Bretagne*, Presses universitaires de Rennes, 2013.

LE COADIC Ronan, « Les Bretons, des nègres blancs », in Ronan Le Coadic (dir.), *De la domination à la reconnaissance : Antilles, Afrique et Bretagne*, Presses universitaires de Rennes, 2013, pp.349-366.

LE COADIC Ronan, « Tout est bon dans le Breton », in *Ethnologie française*, Vol. 42, n° 4., 2012, pp. 697-709.

LE COADIC Ronan (dir.), *Identités et société, de Plougastel à Okinawa*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2007.

LE COADIC Ronan, « Le fruit défendu », in *Cahiers internationaux de sociologie*, CX1, janvier 2001, pp. 319-339.

LE COADIC Ronan, *L'identité bretonne*, Presses universitaires de Rennes / Terres de brume, Rennes, 1998.

LE COUR GRANDMAISON Olivier, *La République impériale. Politique et racisme d'État*, Fayard, Paris, 2009.

LE COUR GRANDMAISON Olivier, *Coloniser, exterminer. Sur la guerre et l'État colonial*, Fayard, Paris, 2005.

LE DU Jean, *Facéties de chenapans*, imprimerie Ouestelio, 2019.

LE GALLO Yves (dir.), *Le Finistère, de la Préhistoire à nos jours*, Éditions Bordessoules, St-Jean d'Angely, 1991.

LE GALLO Yves, *Clergé, religion et société en Basse-Bretagne de la fin de l'Ancien régime à 1840*, Les éditions ouvrières, Paris, 1991.

LE GOFFIC Charles, « Le mouvement panceltique », in *Revue des deux mondes*, mai 1900.

LE MENN Gwenolé, « Les Bretons bretonnants d'après quelques textes et récits de voyage (XV^e - XVII^e siècle) », in *Mémoires de la société d'histoire et d'archéologie de Bretagne*, LX1, septembre 1984.

LE MEUR Yann, *Les ironies du destin*, Coop Breizh, Spézet, 2012.

LE NAOUR Jean-Yves, *La Première Guerre mondiale pour les Nuls*, First éditions, Paris, 2011.

LE ROUZ Antoine, « La nation dévorante », in *Les Temps Modernes*, n^{os} 324-325-326, *Minorités nationales en France*, août-septembre 1973.

LEBESQUE Morvan, *Comment peut-on être Breton*, Éditions du Seuil, Paris, 1970.

LECUIR-NEMO Geneviève, *Femmes et vocation missionnaire, permanence des congrégations féminines au Sénégal de 1819 à 1960, adaptation ou mutations ? Impact et insertion*, thèse de doctorat, Paris 1, 1995.

LECUIR-NEMO Geneviève, *Mission et colonisation : Saint-Joseph de Cluny, la première congrégation de femmes au Sénégal de 1819 à 1904*, mémoire de maîtrise, Université Paris I, 1985.

LEFEBVRE Yves, **DUIGOU Serge** (préface), *La terre des prêtres*, Le Signor, Le Guolvinec, 1980 (1^e éd. 1924).

LEFEUVRE Daniel, **DARD Olivier** (dir.), *L'Europe face à son passé colonial*, Riveneuve, Paris, 2009.

LEFEUVRE Daniel, **RENARD Michel**, *Faut-il avoir honte de l'identité nationale ?*, Larousse, Paris, 2008.

LEGENDRE Marie-Thérèse, *Le breton, Langue des mères Langue des frères*, Yorann embanner, Fouesnant, 2019.

LÉGIER Henri-Jacques, « Institutions municipales et politiques coloniales : les Communes du Sénégal », in *Revue française d'histoire d'outre-mer*, tome 55, n°201, 4e trimestre 1968.

LEHMIL Linda, *A l'école du français : politiques coloniales de la langue 1830-1944*, thèse de costorat, Tulane University, Nouvelle-Orléans, USA, 2007.

LEHMIL Linda, « L'édification d'un enseignement pour les indigènes : Madagascar et l'Algérie dans l'Empire français », in *Labyrinthe*, n° 24, *Faut-il être postcolonial ?*, 2006.

LEIF Joseph, Rustin Georges, *Pédagogie générale par l'étude des doctrines pédagogiques*, Librairie Delagrave, Paris, 1953.

LEMAITRE Frédéric, *Vaincre ou convaincre ? Aux Origines du combat éducatif en Irlande, 1537-1615*, thèse de doctorat, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, Paris, 2004.

LÉON Antoine, *Colonisation, enseignement et éducation*, L'Harmattan, Paris, 1991.

LÉON Antoine, ROCHE Pierre, *Histoire de l'enseignement en France*, PUF, collection "Que sais-je ?", Paris, 2008 (1^e éd. 1967).

LEROY Michel, *Le mythe jésuite de Béranger à Michelet*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992.

LEVY Paul, *Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine*, tome 1, *Des origines à la Révolution française* ; tome 2, *De la Révolution française à 1918*, Les Belles Lettres, Paris, 1929.

LIAUZU Claude (dir.) *Dictionnaire de la colonisation française*, Larousse, Paris, 2007.

LIEUTARD Hervé, VERNY Marie-Jeanne (coord.), *Études occitanes n°3, L'école française et les langues régionales, XIX^e-XX^e siècles*, in Presses universitaires de la Méditerranée, Montpellier, 2007.

LILTI Antoine. « Françoise Waquet, Le latin ou l'empire d'un signe, XVI^e-XX^e siècle », in *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, tome 47, n° 4, Octobre-décembre 2000.

LODGE Anthony, *Le français, histoire d'un dialecte devenu langue*, Fayard, Paris, 1997.

LODGE Anthony, « "Francien" et "français de Paris" », in *Linx*, n° 12, 2002.

LOISON Marc, *L'école primaire française : de l'Ancien Régime à l'éducation prioritaire*, Vuibert, Paris, 2007.

LOPEZ ATXURRA Rafael, "Historia de las instituciones educativas en Euskal Herria. La enseñanza primaria en el Antiguo Régimen. Pautas para la investigación" (« Histoire des institutions éducatives au Pays basque. L'enseignement primaire sous l'Ancien Régime. Lignes directrices de recherche »), In Rafael Mieza y Juan Gracia (ed.), *Haciendo Historia. Homenaje a M^a Angeles Larrea*, EHU-UPV, Bilbao, 2000.

LORAIN Paul, *Tableau de l'instruction primaire en France*, Paris, Hachette, 1837.

LOUIS Paul, *Le colonialisme*, Société nouvelle de librairie et d'édition, Paris, 1905.

LOUWERS Octave, *L'enseignement aux Indigènes*, Institut colonial international, Établissements généraux d'imprimerie, Bruxelles, 1931.

LUKACS Ladislas, *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu*, Monumenta historica Societatis Iesu, Rome, 1965.

LUSIGNAN Serge, « Le français et le latin aux XIII^e-XIV^e siècles : pratique des langues et pensée linguistique », in *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 42^e année, n° 4, 1987.

LUSIGNAN Serge, *Parler vulgairement. Les intellectuels et la langue française aux XIII^e et XIV^e siècles*, Vrin-Presses de l'Université de Montréal, Paris, Montréal, 1987.

LY Boubacar, *Les instituteurs au Sénégal de 1903 à 1945*, Tomes I à VI, Paris, L'Harmattan, 2009.

LYNCH Michael, (ed), *The Oxford Companion to Scottish History*, Oxford University Press, Oxford, 2001.

LYONS Tony, "Popular education in rural Ireland 1700–1850", in C. Gerdenitsch & J. Hopfner (eds), *Erziehung und Bildung in landlichen Regionen-Rural Education*, Berlin, 2011.

LYONS Tony, "'Inciting the lawless and profligate adventure'— the hedge schools of Ireland", in *History of Ireland, 18th-19th Century Social Perspectives*, November-December 2016.

M

MAATHAI Wangari Muta, *Unbowed : a memoir*, Alfred A. Knopf, New York, 2006.

MACARTHUR John, "The future of the Gaelic Language", in *The Celtic Magazine*, n° 10, 1885.

MACKINNON Kenneth, *The Lion's tongue : the story of the original and continuing language of the Scottish people*, Club Leabhar, Inverness, 1974.

MACKINNON Kenneth, *Language, Education and Social Processes in a Gaelic Community*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1977.

MACLAUGHLAN Thomas, "Mu 'n Ghailig a Bhi air a Teagasg 's na Sgoilibh'", in *An Gàidheal*, n° 4, 1873.

MACPHERSON Ewen S. L., "The Shielfoot Macphersons and a Journey of Discovery" in *Creag Dhubh* (the magazine of the Clan MacPherson Association), n° 46, 1994.

MACQUARRIE Alan, *Medieval Scotland: Kingship and Nation*, Thrupp, Sutton, 2004.

MAHER John Christopher, *Multilingualism, A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford, 2017.

MAHER John Christopher, "Akor Itak – Our language, Your Language: Ainu in Japan", in Joshua Fishman (ed.), *Can threatened Languages be Saved?*, Multilingual Matters, Clevedon, UK, 2001.

MAHER John Christopher, **MACDONALD Gaynor** (eds), *Diversity in Japanese Culture and Language*, Kegan Paul International, Londres, New York, 1995.

- MAHER John Christopher, YASHIRO Kyoko** (eds.), *Multilingual Japan*, Multilingual matters, Clevedon, UK, 1995.
- MAJOREL Maria**, *Combien j'ai douce souvenance, Souvenir du pays firminoise*, Musée du Rouergue, Rodez, 1988.
- MAKOUTA-MBOUKOU Jean-Pierre**, *Le français en Afrique noire. Histoire et méthode de l'enseignement du français en Afrique noire*, Bordas, Paris, 1973.
- MALTE-BRUN Victor-Adolphe**, *Les jeunes voyageurs en France : ou, Description pittoresque du sol et des curiosités de notre pays, avec l'esquisse des mœurs de chaque région*, Tome 1, Lehuby, Paris, 1841.
- MANCERON Gilles**, « La gauche et la colonisation », in Jean-Jacques Becker, Gilles Candar (éd.), *Histoire des gauches en France*, Volume 1, *L'héritage du XIX^e siècle*, La Découverte, 2005, pp. 531-544.
- MANCERON Gilles**, *Marianne et les colonies*, La Découverte, Paris, 2003.
- MANIERE Laurent**, *Le code de l'indigénat en Afrique occidentale française et son application : le cas du Dahomey (1887-1946)*, thèse de doctorat, Paris VII, 2007.
- MARCELLESI Jean-Baptiste**, *Sociolinguistique, épistémologie, langues régionales, polynomie*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- MÁRKUS Gilbert**, *Conceiving a Nation : Scotland to AD 900*, Edinburgh University Press, Edimbourg, 2017.
- MARTEL Philippe, LAFON Robert**, *L'école française et l'occitan. Le sourd et le bègue*, Presses universitaires de la Méditerranée, Montpellier, 2007.
- MARTEL Philippe**, *L'école de la République et les langues régionales : ce que nous savons, ce que nous croyons savoir, ce que nous voulons savoir*, in Hervé Lieutard et Marie-Jeanne Verny (coord.), *Études occitanes n°3, L'école française et les langues régionales, XIX^e-XX^e siècles*, in Presses universitaires de la Méditerranée, Montpellier, 2007.
- MARTEL Philippe**, « Autour de Villers-Cotterêts : histoire d'un débat », in *Lengas*, n° 49, 2001.
- MARTIN Henri-Jean, CHARTIER Roger** (eds.), *Histoire de l'édition française*, Tome II, *Le livre triomphant, 1660-1830*, Promodis, Paris, 1983.
- MARTIN Jean**, *Savognan de Brazza 1852-1905, une épopée aux rives du Congo*, Les Indes Savantes, Paris, 2005.
- MARX Karl, ENGELS Friedrich**, *Correspondance*, A. Costes, Paris, 1931-1934.
- MARX Karl**, *Révolution et Contre-révolution en Allemagne*, V. Giard et E. Brière, Paris, 1900.
- MASIKO Hidenori**, "The Politics of the Movement to Enforce Standard Japanese under the U.S. Occupation", in *Language Crisis in the Ryukyus*, Cambridge Scholars Publishing, 2014.
- MASSON, David** (ed.), *Register of the Privy Council of Scotland*, Series 1, Vol. 10, H.M. General Register House, Edimbourg, 1898.

MATSUMORI Akiko, « Ryūkyuan: past, present, and future », In John Christopher Maher & Kyoko Yashiro (eds.) *Multilingual Japan*, Multilingual Matters, Clevedon (UK), 1995.

MAUREL Chloé, « L'Unesco : un âge d'or de l'aide au développement par l'éducation (1945-1975) », in *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, n° 108, 2009.

MAYEUR Françoise, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. De la Révolution à l'École républicaine*, tome III, Nouvelle Librairie de France, Paris, 1981.

MCDONALD Maryon, *We are not French. Language, culture and identity in Brittany*, Londres, Routledge, 1984.

MCLEOD Wilson, *Gaelic in Scotland: policies, movements, ideologies*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2020.

MCLEOD Wilson, "The nature of minority languages: Insights from Scotland", in *Multilingua*, vol. 38, no. 2, 2019.

MCLEOD Wilson, "The introduction of English in Gaelic Scotland, Ireland and Wales: The dynamics of imposition, acquiescence and assertion", in *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, Vol. 71, 2015.

MCMANUS Antonia, *The Irish Hedge School and its Books 1695-1831*, Four Court Press, Dublin, 2004.

MEAD Margaret, *Cultural patterns and technical change*, Columbia University Press, New-York, 1953.

MEMMI Albert, *Portrait du colonisé*, précédé de *Portrait du colonisateur*, Gallimard, Paris 1985 (1^e éd. 1957).

MERET Géraldine : *Le nom propre et la propriété. Quelques problèmes posés par la nomination en situation coloniale et missionnaire : le cas des Capucins français de Maragnan*, in Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne, n°20, *Linguistique et colonialisme*, juillet 2012.

MÉRIMÉE Prosper, *Correspondance générale*, établie et annotée par Maurice Parturier, Pierre Josserand et Jean Mallion, Tome I (1822-1835) et Tome II (1836-1840), Le Divan, Paris, 1941-1942.

MERLEAU-PONTY Maurice, *Eloge de la philosophie*, Gallimard, Paris, 1953.

MÉTAIS Pierre, « Démographie des Néo-Calédoniens », in *Journal de la Société des Océanistes*, Tome 9, 1953.

MEYLAERTS Reine, *L'aventure flamande de la « Revue Belge » - Langues, littératures et cultures dans l'entre-deux-guerres*, Peter Lang, Bruxelles, 2004.

MICHEL Joseph, *Missionnaires Bretons d'outre-mer, XIX^e-XX^e siècles*, PUR, Rennes, 1997.

MICHEL Marc, *Les Africains et la Grande Guerre. L'appel à l'Afrique (1914-1918)*, Karthala, Paris, 2003.

MICHEL Youenn, *De la tolérance à l'intégration : l'école et l'enseignement des langues régionales en France, du régime de Vichy aux années 1980*, thèse de doctorat, Paris Sorbonne, 2007.

MIEZA Rafael, GRACIA Juan (ed.), *Haciendo Historia. Homenaje a M^a Angeles Larrea*, EHU-UPV, Bilbao, 2000.

MIGNOLO Walter, *The Darker Side of the Renaissance. Literacy, Territoriality, and Colonization*, University of Michigan Press, Ann Arbor, 2003 (1^e éd. 1995).

MILHOU Alain (textes recueillis et présentés par), *Langues et identités dans la péninsule ibérique*, Cahiers du C.R.I.A.R. (Centre de recherches d'études ibériques et ibéro-américaines), n° 9, Université de Rouen, 1989.

MILLAR, Robert McColl, *Language, Nation and Power: An Introduction*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2005.

MILNE Kenneth, "The Irish charter schools: The grand design in principle and practice" in *Irish educational studies*, n°4:1, 1984.

MILLWARD Edward Glynne, *Cenedl o Bobl Ddewrion – Agweddiadau ar Lenyddiaeth Oes Victoria*, Gomer Press, Llandysul, 1991.

MITHUN Marianne, « Merci aux derniers locuteurs pour leur précieuse contribution (pomo central, Californie), in Colette Grinevald et Michel Bert (dir.), *Linguistique de terrain sur langues en danger. Locuteurs et linguistes, Faits de langues*, n° 36-37, Paris, Ophrys, 2010.

MIURA Nobutaka, *Le modèle français trois fois écarté : un aperçu de la modernisation du Japon face à la modernité occidentale*, in *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 1, n° 2, Études francophones, juillet 2006

MOGUEL Juan Antonio, "Prospecto de una obra vascongada" (« Notice d'une œuvre basque »), in *Boletín Amigos del País*, 1964 (texte écrit en 1800).

MOGUEL Juan Antonio, "Cartas a Vargas Ponce" ("Lettres à Vargas Ponce), in *Euskalerría*, tome 66, San Sebastián, 1912 (texte écrit en 1802).

MOGUEL Juan Antonio, "Apologia del vascuence" (« Apologie de la langue basque »), in *Euskalerría*, San Sebastián, 1891, tome XV, pp. 118-119. Texte écrit en 1803

MOGUEL Juan Antonio, "La Historia y la Geografía de España ilustradas por el idioma Vascuence" (« L'histoire et la géographie de l'Espagne illustrées par la langue basque »), in *Revista Euskera*, Bilbao, 1936.

MOLINER Olivier, « La politique linguistique au Parlement : de la III^e République à la loi Deixonne », in *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014.

MONNIER Jean-Jacques, CASSARD Jean-Christophe (coord.), *Toute l'histoire de Bretagne, des origines à la fin du XX^e siècle*, Skol Vreizh, 1997.

MONTAIGNE (de) Michel, *Essais, Livre 1, Essai 26, De l'institution des enfants*, Edition critique par G. Michaut, E. de Boccard éditeur, Paris, 1924.

MOODY Théodore William, MARTIN Francis Xavier, BYRNE Francis John, *A new History of Ireland : Early Modern Ireland - 1534-1691*, Oxford University Press, Oxford, 2009 (1^e éd. 1987).

MORIN Edgar, *Commune en France, la métamorphose de Plodémet*, Fayard, Paris, 1967.

MORO Marie-Rose, BAUBET Thierry, *Psychopathologie transculturelle*, Masson, Paris, 2009.

MORSLY Dalila (dir.), *L'enseignement du français en colonies, expériences inaugurales dans l'enseignement primaire*, L'Harmattan, 2010.

MORVAN Simone (Sr.), CUEFF Paul (Fr.), *Deux congrégations mennaisiennes : les frères de l'instruction chrétienne de Ploërmel, les filles de la Providence de Saint-Brieuc*, Edizioni Paoline, Turin (Italie), 1980.

MORVANNOU Fañch, « *Bas-breton et Basse-Bretagne au Grand Siècle* », in *Bretagne et Lumières. Mélanges offerts à Monsieur le Professeur Jean Balcou*, Université de Bretagne occidentale, Brest, 2001.

MORVANNOU Fañch, *Le breton, la jeunesse d'une vieille langue*, Presses populaires de Bretagne, Brest, 1980.

MORY Christophe, *Jean-Baptiste de La Salle, Rêver l'éducation ?*, Pygmalion, Paris, 2010.

MOTTEZ Bernard, *Les sourds existent-ils ?*, L'Harmattan, Paris, 2006.

MOULY Henri, *E la barta floriguèt*, Collection du Grelh Rouergat, IEO Edicions, Puylaurens, 1979.

MOUMOUNI Abdou, « L'éducation en Afrique », in *Présence africaine*, Paris, 1998 (1^e éd. 1963).

N

NDAYWEL È NZIEM Isidore, *Nouvelle Histoire du Congo. Des origines à la République démocratique*, Le Cri, Bruxelles, 2012.

NESTOR Thomas, "How the Irish helped keep Shakespeare's English alive", in *Irish Central*, New York, 2016.

NETTLE David, ROMAINE Suzanne, *Ces langues, ces voix qui s'effacent*, Autrement, Paris, 2003 (1^e publication en anglais : *Vanishing Voices, the Extinction of the World's Languages*, Oxford University Press, Oxford, 2000)

NEVILLE Grace, "'He spoke to me in English: I answered him in Irish": Language Shift in the Folklore Archives", in J. Brihault (ed.), *L'Irlande et ses Langues*, Presses Universitaires de Rennes, 1992.

NGODI Etanislav, *Résistances à la pénétration et la conquête coloniale au Congo (XIX^e-XX^e siècles)*, *Connaissances et savoirs*, Saint-Denis, 2016.

NGUGI wa Thiong'o, *Décoloniser l'esprit* (1^e publication : *Decolonising the mind*, 1986), La Fabrique, Paris, 2011.

NGUGI wa Thiong'o, *Something Torn and New: An African Renaissance*, Basic Books, New York, 2009.

NIANG Boubacar, *Le gouverneur Faidherbe à Saint-Louis et au Sénégal (1854-1861/1863-1865), Mythes et réalités dans l'oeuvre du précurseur de la colonisation française en Afrique occidentale*, L'Harmattan, Paris, 2021.

NICOLAS André, *Plouguerneau se raconte*, mairie de Plouguerneau, Plouguerneau, 2011.

NICOLAS Gilbert, *Quand les instituteurs répondaient au ministre. Mémoires des maîtres de l'enseignement primaire sous le Second Empire*, Presses Universitaires de Rennes, 2012.

NICOLAS Gilbert, *Le Grand Débat de l'école au XIX^e siècle. Les instituteurs du Second Empire*, Belin, 2004.

NICOLAS Gilbert, « Les instituteurs sous le Second Empire. Pour une approche régionale des mémoires de 1861: l'exemple de l'académie de Rennes », in *Histoire de l'éducation*, n° 93, 2002.

NICOLAS Gilbert, « Entre attaches régionales et services de l'Etat », in *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest*, Presses universitaires de Rennes, 2002.

NICOLAS Gilbert (dir.), *La construction de l'identité régionale. Les exemples de la Saxe et de la Bretagne, XVIII^e – XX^e siècles*, Presses Universitaires de Rennes, 2001.

NICOLAS Gilbert, *Moi, Julien Garnier, hussard de la République (1867-1945)*, Apogée, 1995.

NICOLAS Gilbert, *Instituteurs entre politique et religion : la première génération de normaliens en Bretagne au 19^e siècle*, Rennes, Apogée, 1993.

NICOLET Claude, *L'idée républicaine en France : 1789-1924 : essai d'histoire critique*, Gallimard, Paris, 1995.

NIQUE Christian, *Comment l'école devint une affaire d'État (1815-1840)*, Nathan, Paris, 1990.

NOGUCHI Mary Goebel, FOTOS Sandra, (eds.) *Studies in Japanese bilingualism, Multilingual Matters, Clevedon, (UK), 2001.*

O

Ó BREASLÁIN Diarmuid, DWYER Padaí, *A short History of the Irish Language*, Glór na nGael Bhéal Feirste Thiar, Belfast, 1996.

Ó CATHÁIN Gearóid, AHERN Patricia, *The Loneliest Boy in the World: The Last Child of the Great Blasket*, The Collins Press, Cork, 2014.

Ó CIOSAIN Niall, "Gaelic culture and language shift", in Laurence Geary & Margaret Kelleher (eds.), *Nineteenth-century Ireland: a Guide to Recent Research*, UCD Press, Dublin, 2005.

O'CONNELL Anne-Marie, "The Irish Hedge Schools: Rejection, resistance and Creativity (1695-1831)", in *Civilisations* n° 11, Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole, 2011.

Ó CROIDHEAIN Caoimhghin, *Language from Below: The Irish Language, Ideology and Power in 20th-century Ireland*, Peter Lang, Bern, 2006.

Ó DONOGHUE Thomas, *Bilingual Education in Ireland - 1904-1922, the case of the bilingual programme of instruction*, Centre for Irish Studies, Murdoch University, Perth, 2000.

Ó DONOGHUE Thomas, *Bilingual Education at the Beginning of the Twentieth Century: The Bilingual Programme of Instruction in Ireland - 1904-1922*, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 15, n° 6, Routledge, 1994.

Ó DONOGHUE Thomas, Ó DOHERTY Teresa, *Irish Speakers and Schooling in the Gaeltacht, 1900 to the Present*, Palgrave Macmillan, Cham (Suisse), 2019.

Ó GRADA Cormac, *Famine, a Short History*, Princeton University Press, Princeton, 2009.

Ó GRADA Cormac, *Ireland's Great Famine*, University College Dublin Press, Dublin, 2006.

O'ROURKE MURPHY Maureen, MCKILLOP James, *Irish Literature, a Reader*, Syracuse University Press, Syracuse, USA, 1987.

Ó SEARCAIGH Cathal, *Light on Distant Hills: a memoir*, Simon & Schuster, Londres, c. 2009.

Ó SUILLEABHAIN Seán, « Bata Scóir », in Eoin Ó Riain & John Ryan SJ (ed.), *Féilsgribhinn Eóin Mhic Néill, Comhartha na dTrí gCoinneal / At the sign of the Three Candles*, Dublin, 1940.

Ó TUAMA Seán (ed.), *The Gaelic League*, Mercier Press, Dublin, 1993.

OGÉE Jean, *Dictionnaire historique et géographique de la province de Bretagne dédié à la nation bretonne*, Nouvelle édition revue et augmentée par A. Marteville et P. Varin, Molliex, 1843.

OGES Louis, *L'instruction primaire dans le Finistère, sous le régime de la loi Guizot (1833-1850)*, Librairie Le Goaziou, Quimper, 1935.

OLLIVRO Jean, *Bretagne, 150 ans d'évolution démographique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005.

OMER Danielle, TUPIN Frédéric (dir.), *Éducatons plurilingues. L'aire francophone entre héritages et innovations*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2013.

ONDO MENDAME ONDO NDONG T. M. G., *La transmission linguistique intergénérationnelle au Gabon : étude qualitative auprès de 12 familles gabonaises*, thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble 3, 2012.

Ordo, *Divini Officii Recitandi, Diocesi Corisopitensis et Leonensis*, Corisopiti, Apud Ars. De Kerangal, années 1806 à 1970.

ORR John, *Essais d'étymologie et de philologie française*, Klincksieck, Paris, 1963.

ORY Pascal, *Qu'est-ce qu'une nation ? Une histoire mondiale*, Gallimard, Paris, 2020.

OSUMI Midori, « Language and identity in Okinawa today », in Mary Goebbel Noguchi & Sandra Fotos (eds.), *Studies in Japanese bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon, (UK), 2001.

OTTAVI Pascal, *Le bilinguisme dans l'école de la République ? Le cas de la Corse*, Albiana, Ajaccio, 2008.

OYHARÇABAL Bernard, *Une instruction en langue basque du XVIII^e siècle*, in Hervé Lieutard et Marie-Jeanne Verny (coord.), *Études occitanes n°3, L'école française et les langues régionales, XIX^e-XX^e siècles*, in Presses universitaires de la Méditerranée, Montpellier, 2007.

OYHARÇABAL Bernard, « Statut et évolution des lettres basques durant les XVII^e et XVIII^e siècles », in *Lapurdum*, 2001, n° VI.

OZOUF Jacques, OZOUF Mona, *La république des instituteurs*, Editions du Seuil, Paris, 1992.

OZOUF Mona, *Jules Ferry, la liberté et la tradition*, Gallimard, Paris, 2014.

OZOUF Mona, *L'École, l'Église et la République, 1871-1914*, Points Histoire, Paris, 2007 (1^e édition Armand Colin, Paris, 1962).

P

PASCUAL ITURRIAGA Augustín, "Memoria sobre el decreto de la ultimas Juntas Generales de Mondragón, relativo a la conservación de la lengua vascongada" (« Rapport sur le décret des dernières assemblées générales de Mondragón, relatif à la conservation de la langue basque »), in *Boletín Amigos del País*, San Sebastián. (texte écrit en 1830).

PASTRE Louis, *Le français enseigné par les exercices de traduction de textes catalans aux enfants de 9 à 15 ans (Notes grammaticales et remarques sur la comparaison des deux langues)*, Librairie catalane, Perpignan, 1915.

PARRY WILLIAMS Vivian, "Adroddiad y Llyfrau Gleisoion 1847, a'r 'Welsh Not' yn ardal Ffestiniog", Cymdeithas Hanes Amaethyddiaeth Cymru, in *Rhamant bro*, n° 27, 2008.

PARRY WILLIAMS Vivian, "Y Welsh Not ym Mhenmachno", in *Llafar gwlad* 66, 1999.

PAUL Paul, *Premières notions de La deuxième année d'enseignement scientifique*, Armand Colin et Cie, Paris, 1887.

PAULIN Louisa, *Journal*, Vent Terral, Valdarias, 1988.

PAULSEN Friedrich, *Geschichte des gelehrten unterricht auf des Deutschen schulen und universitäten vom ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besondersrücksicht auf den klassischen unterricht*, Verlag von Veit & comp., Leipzig, 1896.

PAVLENKO Aneta, *Emotion and Multilingualism*, CUP, Cambridge, 2005.

PAYOT Jules, *Aux instituteurs et aux institutrices, Conseils et directions pratiques*, Armand Colin, 1897.

PÉCAUT Félix, *Quinze ans d'éducation - Notes écrites au jour le jour*, Delagrave, Paris, 1932 (1^e éd. 1902).

PÉCAUT Félix, *Études au jour le jour sur l'éducation nationale, 1871-1879*, Hachette, Paris, 1879.

PEGOURIE-KHELLEF Marjorie, *Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte*, thèse de doctorat, Université Rennes 2, 2019.

PELLATON Michel, *L'École*, Publication de l'école moderne française, Mouans-Sartoux, 1998.

PELZER Louise, « Les langues de la Polynésie française », in Georg Kremnitz (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014.

PELZER Louise, « Le cas du tahitien et des langues polynésiennes en Polynésie française », in *Tréma* n° 31, Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier, 2009.

PENTECOUTEAU Hugues, *Devenir bretonnant : découvertes, apprentissages et réappropriations d'une langue*, (d'après une thèse de doctorat en sociologie, UBO, 1999), PUR, Rennes, 2015.

PERLSTEIN Marcel, *L'Enseignement en Afrique Équatoriale Française*, in *Africa, Journal of the International African Institute*, Vol. 14, n° 3, 1943.

PERONNET Michel, « Réflexions sur "une série de questions relatives aux patois et aux mœurs des gens de la campagne" proposée par l'abbé Grégoire le 13 août 1790 », in *Lengas, La question linguistique au sud au moment de la révolution française*, Tome 1, n° 17, 1985.

PERROT Marie-Clémence, « La politique linguistique pendant la Révolution française », in *Mots, L'état linguiste*, n° 52, septembre 1997.

PERRY Gwenfair, WILLIAMS Mari A, *The Welsh language and the 1891 Census, The Social History of the Welsh Language*, University of Wales Press, Cardiff, 1999.

PERSON Yves, « Présentation », in *Les Temps Modernes*, n^{os} 324-325-326, *Minorités nationales en France*, août-septembre 1973.

PERSON Yves, « Impérialisme linguistique et colonialisme », in *Les Temps Modernes*, n^{os} 324-325-326, *Minorités nationales en France*, août-septembre 1973.

PERSON Yves, « L'idéologie de l'unité » in *Les Temps Modernes*, n^{os} 324-325-326, *Minorités nationales en France*, août-septembre 1973.

PÉTRÉ-GRENOUILLEAU Olivier, *La traite des Noirs*, Que sais-je, Paris, 1997.

PFISTER Christian, « L'Alsace et la France », in *L'Alsace française*, n° 49, 4 décembre 1926.

PHILLIPSON Robert, *Rights to language : equity, power and education*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (USA), 2000.

PHILLIPSON Robert, *Linguistic Imperialism*, Oxford University Press, Oxford, 1992.

PIOLET Jean-Baptiste, *Nos missions et nos missionnaires*, Librairie Bloud, Paris, 1904.

POITRINEAU Frédéric, *Les écoles de hameau*, Hachette, Paris, 1889.

PONS Alexandre (Mgr), *La nouvelle Église d'Afrique. Le catholicisme en Algérie, en Tunisie et au Maroc depuis 1830*, Librairie Namura, Tunis, 1930.

PORTEAU Paul, *Montaigne et la vie pédagogique de son temps*, Droz, Genève, 1935.

PORTELL Raimon, MARQUES Salomó, *Mare de Déu, quina escola! Els mestres contra Franco*, Ara Llibres, Badalone, 2008.

POSTIC Fañch, *La langue bretonne dans les années 1830 : promotion d'un enseignement bilingue par Yves-Marie-Gabriel Laouënan*, document de travail, CRBC, Université de Brest, 2019.

PREECE Siân (éditeur scientifique), *The handbook of language and identity*, Routledge, Londres, 2016.

PRÉMEL Gérard, « Anamnèse d'un dommage. Ou comment le français est venu aux Bretons », in *Langage et société*, Vol. 72, n° 1, juin 1995.

PRESTRE d'une paroisse de Paris, *L'Escole paroissiale ou la Manière de bien instruire les enfants dans les petites escoles*, P. Targa, Paris, 1654.

PRIEL Jarl, *Va zammig buhez*, Al liamm, Lannion, 1975.

PRISER Louis, *Une poignée d'ajoncs*, Éditions Universitaires, Paris, 1984.

PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Armand Colin, Paris, 1968.

PRUDHOMME Claude, *Missions chrétiennes et colonisation XVI^e-XX^e siècle*, Le Cerf, Paris, 2004.

PRUDHOMME Claude, « Quand le missionnaire se veut passeur : les allers et retours de la traduction », in *Histoire et missions chrétiennes*, Karthala, n° 22, 2012.

PUJOL I FABRELLES David, « Un estat contra l'escola en català », (« Un état contre l'école en catalan »), in *Presencia*, n° 2227, 11 janvier 2015.

PUREN Laurent, BABAULT Sophie (dir.), *L'éducation au-delà des frontières*, L'Harmattan, Paris, 2007.

PUREN Laurent, *L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français, du XIX^e siècle à nos jours*, thèse de doctorat, Université de Paris III Sorbonne nouvelle, Paris, 2004.

Q

QUERRIEN Anne, « Travaux élémentaires sur l'école primaire », in *Recherches - L'enseignement. 1. L'école primaire*, n° 23, 1976.

QUINTRIC André, *Le développement de la scolarisation et la vie des écoliers en centre Bretagne au XIX^e siècle : l'exemple de la région de Pontivy*, C.R.D.P., Rennes, 1988.

R

RABSON Steve, « Assimilation policy in Okinawa: promotion, resistance and “reconstruction” », occasional paper n° 8, Japan Policy Research Institute, octobre 1996.

RAVIER Joël, « L'évaluation des enseignants du primaire en France de 1835 à 1850. L'inspection primaire de Guizot et Falloux », in *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 49, *L'évaluation des enseignants histoire, modalités et actualités*, 2012.

READ Peter, *The Stolen Generations: the removal of Aboriginal children in New South Wales 1883-1969*, New South Wales Department of Aboriginal Affairs, Surry Hills (Australie), 1981.

READ Peter, "A Rape of the Soul So Profound": Some Reflections on the Dispersal Policy in New South Wales", in *Aboriginal History*, Vol. 7, n° 1, 1983.

REGUIGUI Ali, BOISSONNEAULT Julie, MESSAOUDI Leila, EL AMRANI Hafida, BENDAHMANE Hanane (dir.), *Langues en contexte, Languages in Context*, Série monographique en sciences humaines 22 / Human Sciences Monograph Series 22, Université Laurentienne, Ontario, Canada, 2019.

RENAN Ernest, *Qu'est-ce qu'une nation ? et autres écrits politiques*, Imprimerie nationale, Paris, 1996.

RENAN Ernest, « Peut-on travailler en province ? », in *Œuvres complètes*, tome II, Calmann-Lévy, Paris, 1948.

REYNAUD PALIGOT Carole, *L'École aux colonies entre mission civilisatrice et racialisation 1815-1940*, Champ Vallon, Paris, 2021.

REYNAUD PALIGOT Carole, *La République raciale (1860-1930), Paradigme racial et idéologie républicaine*, Paris, PUF, 2006.

RICHÉ Pierre, « Réflexions sur l'histoire de l'éducation dans le Haut Moyen Âge (V^e-XI^e siècles) », in *Histoire de l'éducation*, n° 50, 1991.

RYCKEBOERT Hugo, « Le flamand de France », in *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014.

RISPAIL Marielle et MESSAOUDI Leila (dir.), *Cahiers de linguistique*, vol. 42, n° 1, *Des langues minoritaires en contexte plurilingue francophone*, EME Éditions, 2016.

RIVIERRE Jean-Claude, « La colonisation et les langues en Nouvelle-Calédonie », in *Les Temps modernes*, n° 464, 1985.

ROHOU Jean, *Fils de plouc*, Tome 1, Editions Ouest-France, Rennes, 2005.

ROLLAND Romain, *Les précurseurs*, Éditions de l'Humanité, Paris, 1919.

ROLLIN Charles, *De la manière d'enseigner et d'étudier les Belles-Lettres par rapport à l'esprit & au cœur*, 4 volumes, Paris, 1726-1728.

Tome 1 : seconde édition, Chez Jacques Estienne, rue Saint-Jacques, Paris, 1728.

Tome 4 : nouvelle édition, Chez la veuve Estienne, rue Saint-Jacques, Paris, 1741.

ROPARS Jean, *Au pays d'Yvonne, Mémoires d'une paysanne léonarde*, Récits de vie – Payot, Paris, 1991.

ROUQUETTE C., « Chronique de l'école [réfutation de l'article de B. Boitiat contre le patois] », in *Revue de l'enseignement primaire*, n°112, 19 novembre 1893.

ROUQUETTE Rémi, *Le régime juridique des langues en France*, thèse de doctorat en droit, Université Paris X, 1987.

ROUZ Bernez, *Le prénom Fañch qui fait trembler la République*, Éditions des montagnes noires, Gourin, 2020.

ROYNETTE Odile, *Mots des tranchées. L'invention d'une langue de guerre, 1914-1919*, Armand Colin, Paris, 2010.

S

SAADA Emmanuelle, *Les enfants de la colonie. Les métis de l'Empire français entre sujétion et citoyenneté*, La Découverte, Paris, 2007.

SADJI Abdoulaye, *Education africaine et civilisation*, SAPEP, Dakar, 1964.

SAINÉAN L., « Mélanges du XVI^e siècle, 1. Les termes patois chez d'Aubigné », in *Revue du seizième siècle*, tome II, Paris, Champion, 1914.

SALAÛN Marie, « Citoyens en principe, indigènes en pratique ? L'obligations scolaire et ses dilemmes à Tahiti sous la III^e République », in *Politix*, n°116, 2016.

SALAÛN Marie, *Décoloniser l'école ? Hawaï'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*, Presses Universitaires de Rennes, 2013.

SALAÛN Marie, « L'enseignement de la langue française dans les écoles indigènes en Nouvelle-Calédonie (1863-1945) », in *Histoire de l'éducation*, n° 128, *L'enseignement dans l'empire colonial français (XIX^e-XX^e siècles)*, 2010.

SALAÛN Marie, *L'école indigène. Nouvelle-Calédonie. 1885-1945*, Presses Universitaires de Rennes, collection Histoire, 2005.

SALAÛN Marie, *Les kanaks et l'école : socio-histoire de la scolarisation des Mélanésiens de Nouvelle-Calédonie (1853-1998)*, thèse de doctorat en sociologie, EHESS, Paris, 2000.

SAMB Amar, *Matraqué par le destin ou la vie d'un talibé*, Nouvelles éditions africaines, Dakar-Abidjan, 1973.

SANTONI Charles, « Résistance et répression en Corse » in *Les Temps Modernes*, n^{os} 324-325-326, *Minorités nationales en France*, août-septembre 1973.

SAND George, FLAUBERT Gustave, *Correspondance entre George Sand et Gustave Flaubert*, Calmann-Lévy éditeurs, Paris, 1905 (2^e éd.).

SAPIR Edward, *Selected Writings in Language, Culture, and Personality*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, 1963.

- SARRAULT Albert**, *Grandeur et servitude coloniale*, Éditions du sagittaire, Paris, 1931.
- SASSE Hans-Jürgen**, « Theory of Language Death », in Mattias Brenzinger (ed.), *Language death, Theoretical Exploration with special reference to East-Africa*, Mouton de Gruyter, Berlin, 1992.
- SATRUSTEGUI José Maria**, «Lur eta gizon», in *Euskal Herria*, Jakin, Oñate, 1974.
- SAUSSURE Léopold de**, *Psychologie de la colonisation française dans ses rapports avec les sociétés indigènes*, Félix Alcan, Paris, 1899.
- SAWADOGO Alfred Yambangba**, *L'école de mon village : 1936-1938*, L'Harmattan, Paris, 2002.
- SCHEFER Christian**, *Instructions générales données de 1763 à 1870 aux gouverneurs et ordonnateurs des établissements français en Afrique Occidentale*, E. Champion, Paris, 1921.
- SCHLIEBEN LANGE Brigitte**, « La politique des traductions », in *Lengas*, tome 1, n° 17, *La question linguistique au sud au moment de la révolution française*, 1985.
- SCHOFIELD Roger**, « The measurement of literacy in pre-industrial England », in *Literacy in Traditional Societies*, J. Goody ed., Cambridge (UK), 1968.
- SCHUWER Martine** (dir.), *Le pouvoir en toutes lettres*, Actes du colloque « Parole et pouvoir » organisé par l'UFR Langues de l'Université Rennes 2, septembre 2001, Presses Universitaires de Rennes, 2003.
- SEALS Corinne A., SHAH Sheena (eds)**, *Heritage Language Policies around the World*, Routledge, Londres, 2017.
- SECK Ibrahima**, « Les Français et la traite des esclaves en Sénégambie », in *Cairn*, n° 44, 2012.
- SEITE Visant**, *Ar marh reiz*, Emgleo Breiz, Brest, 1985.
- SEIGNOBOS Charles**, *La Méthode historique appliquée aux sciences sociales*, Éditions Félix Alcan, Paris, 1901.
- SENGHOR Léopold Sedar**, *Poèmes*, Seuil, Paris, 1984.
- SENGHOR Léopold Sedar**, « Le français, langue de culture », in *Esprit*, n° 11, *Le français, langue vivante*, 1962.
- SERRES Michel, POLACCO Michel**, *Défense et illustration de la langue française*, Le Pommier – Radio-France, Paris, 2018.
- SHINZATO Keiji**, « Okinawa ni okeru hyōjungo seisaku no kōzai » (« Les avantages et les inconvénients de la politique de standardisation linguistique à Okinawa »), in *Gengo-seikatsu* (« La vie linguistique ») n° 141, 1963.
- SHINZATO Rumiko**, *The standardization movement in Okinawa: a sociolinguistic perspective*, International Society for Ryukyuan Studies, 1991.
- SIBATA Takesi**, « Hyōjungo, kyōtsūgo, hōgen » (« Langue standard, langue commune, dialecte »), in Bunkachō (ed.), *Hyōjungo to hōgen* (« Langue standard et dialecte »), Tokyo, 1977.

SIDDLE Richard, « Ainu: Japan's indigenous people », in Michael Wagner (ed.), *Japan's Minorities: The illusion of Homogeneity*, Routledge, London, New York, 1997.

SIDDLE Richard, "The Ainu : Construction of an Image", in John Christopher Maher, Gaynor MacDonald (eds), *Diversity in Japanese Culture and Language*, Kegan Paul International, Londres, New York, 1995.

SIDDLE Richard, "Deprivation and Resistance: Ainu movements in Modern Japan", in John Christopher Maher, Gaynor MacDonald (eds), *Diversity in Japanese Culture and Language*, Kegan Paul International, London, New York, 1995.

SIEGFRIED André, *Tableau politique de la France de l'Ouest*, Imprimerie Nationale, Paris, 1995.

SILVIUS Antonius, *Puerilium colloquiorum formulae*, Chr. Plantin, Anvers, 1580.

SIMONIN Anne, « La République en ses provinces : la traduction des lois, histoire d'un échec révolutionnaire (1790-1792 et au-delà) », in Pierre Serna et Gilles Bertrand (dir.) *La République en voyage 1770-1850*, Presses universitaires de Rennes, 2013.

SINGY Pascal, *Les femmes et la langue, l'insécurité linguistique en question* (dir.), Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1998.

SINOUE Alain, *Comptoirs et villes coloniales du Sénégal, Saint-Louis, Gorée, Dakar*, Karthala, Paris, 1993.

SMITH Robert, *Schools, Politics and Society : Elementary Education in Wales, 1870-1902*, University of Wales Press, Cardiff, 1999.

SOLEIL Sylvain, « L'ordonnance de Villers-Cotterêts, cadre juridique de la politique linguistique des rois de France ? », in *Langue (s) et Constitution (s)*, colloque des 7-8 décembre 2000 à Rennes 1, Economica, Presses Universitaire d'Aix-Marseille, Marseille, 2004.

SOT Michel, BOUDET Jean-Patrice, GUERREAU-JALABERT Anita, *Histoire culturelle de la France, 1. Le Moyen-Âge*, Éditions du Seuil, Paris, 2005 (1^e éd 1997).

SZASZ Margaret Connel, *Scottish Highlanders and Native Americans : indigenous education in the eighteenth-century Atlantic world*, University of Oklahoma Press, 2007.

STOLZ Thomas, VOSSMANN Christina, DEWEIN Barbara (dir.), *Kolonialzeitliche Sprachforschung. Die Beschreibung africanischer und ozeanischer Sprache zur Zeit der deutschen Kolonialherrschaft* (« *Recherches linguistiques au temps des colonies. La description des langues africaines et des langues océaniques au temps de la domination coloniale allemande* »), Akademie Verlag, Brême, 2011.

SUGIMOTO Yoshio, *An Introduction to Japanese Society*, Cambridge University Press, Cambridge, 2003.

SY Harouna : *Socialisation et violence, violence à l'école, violence de l'école*, L'Harmattan, Paris, 2013.

SY Harouna : *Classes moyenne et marché de l'enseignement supérieur. Aspirations et stratégies en contextes d'incertitude*, L'Harmattan, Paris, 2015.

SYLLA Abdou, *L'école future pour qui ?*, E.N.D.A., Dakar, 1987.

T

TABOURET-KELLER Andrée, *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)*, Lambert Lucas, Limoges, 2011.

TABOURET-KELLER Andrée, *La maison du langage, II, Questions de psychanalyse et de psychologie du langage (1929-2020)*, Université Paul-Valéry-Montpellier III, 2000.

TAD MEDAR, *An tri aotrou*, Publication Père Medar, Couvent des Capucins, Guingamp, 1981.

TAIRA Koji, "Troubled national identity: Okinawans", in Michael Wagner (ed.), *Japan's Minorities: The illusion of Homogeneity*, Routledge, Londres, New York, 1997.

TALDIR-JAFFRENOU, *Eñvorennoù yaouankiz*, Hor Yezh, Lesneven, 1985.

TANAKA Katsuhiko, « L'impérialisme linguistique », in Louis-Jean Calvet et Pascal Griolet, *Impérialismes linguistiques hier et aujourd'hui*, Actes du colloque franco-japonais de Tokyo, 21, 22, 23 novembre 1999, INALCO, Paris, Edisud, Aix-en-Provence, 2005.

TANAKA Katsuhiko, "The Ideology of National and State Language", in *Hitotsubashi Journal of Social Studies*, n° 21, The Hitotsubashi Academy, Tokyo, 1989.

TANAKA Katsuhiko, *ことばと国家* (« Langue et nation »), Iwanami, 1981.

TERRAL Hervé, *L'école française en Bretagne au regard de la Revue pédagogique*, in Hervé Lieutard et Marie-Jeanne Verny (coord.), *Études occitanes n°3, L'école française et les langues régionales, XIX^e-XX^e siècles*, in Presses universitaires de la Méditerranée, Montpellier, 2007.

TERRAL Hervé, *La langue d'Oc devant l'école (1789-1951) entre lutte et répression, la place accordée à l'occitan dans l'enseignement (textes choisis)*, IEO Editions, Puylaurens, 2005.

TERRAL Hervé, « L'occitan devant l'école, du déni à la tolérance », in P. Sauzet et F. Pic (dir.), *Politique linguistique et enseignement des "langues de France"*, L'Harmattan, Paris, 2005.

THEVENIN André, *La Mission laïque française à travers son histoire, 1902-2002*, Mission laïque française, Paris, 2002.

THIEBAUD Jean-Marie, *La présence française au Japon, du XVI^e siècle à nos jours*, L'Harmattan, Paris, 2008.

THIOUB Ibrahima (dir.) *Patrimoine et sources historiques en Afrique*, Université Cheikh Anta Diop, Dakar ; Union académique internationale Fontes Historiae Africanae, Oxford, 2007.

THIOUB Ibrahima, « Savoirs interdits en contexte colonial : la politique culturelle de la France en Afrique de l'Ouest », in Chantal Chanson-Jabeur et Odile Goerg (dir.), *Mama Africa - Hommage à Catherine Coquery-Vidrovitch*, L'Harmattan, 2005.

THOMAS John, "Arthur Llwyd y Felin", in *Y Tyst a'r Dydd*, 17 novembre 1893.

THOMSON Derick Smith (ed.), *The Companion to Gaelic Scotland*, Blackwell, Oxford, 1983.

TIPTON Elise K., *Modern Japan*, Routledge, Londres, 2002.

TITLEY E. Brian, DOUAUD Patrick C., « Les écoles catholiques irlandaises et la création d'un empire spirituel », in *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. 10, n° 1, 1984.

TODOROV Tzvetan, *Nous et les autres – la conception française sur la diversité humaine*, Seuil, Paris, 1989.

TORREALDAY Joan Mari, *El libro negro del Euskera*, Txartalo, San Sebastian, 2009.

THUROT Charles, *De l'organisation de l'enseignement dans l'Université de Paris au Moyen-âge*, Paris, 1850.

TRAORE Sayouba, ALEM Kangni et al., *Dernières nouvelles de la Françafrique*, Vents d'ailleurs, La Roque d'Anthéron, 2003.

TURCOTTE Denis, *Lois, règlements et textes administratifs sur l'usage des langues en Afrique Occidentale française, 1826-1959*, Presses de l'Université Laval, Québec, 1983.

TURIN Yvonne, *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale*, Paris, 1971.

TWINE Nanette, *Language and the Modern State: The Reform of Written Japanese*, Routledge, Londres, 1991.

TWINE Nanette, « Standardizing written Japanese. A factor in modernization », in *Monumenta Nipponica*, n° 43, Japon, 1988.

TYSON ROBERTS Gwyneth, *The Language of the Blue Books. The Perfect instrument of empire*, University of Wales Press, Cardiff, 1998.

U

UEDA Kazutoshi, *Kokugo no tame* (« Pour la langue nationale »), Heibonsha, Tokyo, 2011 (1^e ed. 1895).

UGALDE Martin, *Hablado con los vascos* (« En parlant avec les Basques »), Ariel, Barcelona, 1974.

Une institutrice publique du département du Nord, *Cours d'enseignement ménager*, Imprimerie-librairie Camille Robbe, Éditeur, Lille, 1902.

V

VAAST Pierre, MÉDARD Robert, *Pédagogie pratique et morale professionnelle (Afrique, Madagascar)*, Didier, Paris, 1958.

VAN DEN AVENNE Cécile, *De la bouche même des indigènes. Échanges linguistiques en Afrique coloniale*, Vendémiaire, Paris, 2017.

VAN DEN AVENNE Cécile, « Linguistiques et colonialismes : communiquer, décrire, imposer », in *Glottopol*, Revue de sociolinguistique en ligne, n° 20, *Linguistique et colonialisme*, juillet 2012.

VAN DEN AVENNE Cécile : « Linguistique et colonialisme, 1974-2012, un entretien avec Louis-Jean Calvet », in *Glottopol*, Revue de sociolinguistique en ligne, n° 20, *Linguistique et colonialisme*, juillet 2012.

VAN DEN AVENNE, Cécile : « "De la bouche même des indigènes". Le statut de l'informateur dans les premières descriptions de langues africaines à l'époque coloniale », in *Glottopol*, Revue de sociolinguistique en ligne, n° 20, *Linguistique et colonialisme*, juillet 2012.

VAN TORRE Antoine, *R.P. Antonii van Torre, ... Dialogi familiares litterarum tironibus in pietatis, scholae, ludorum exercitationibus utiles, & necessarii...*, Editio novissima, Leodii : Typis viduae G. Barnabé, Belgique, 1747.

VASQUEZ Jean-Michel, *Une cartographie missionnaire. L'Afrique de l'exploration à l'appropriation, au nom du Christ et de la science (1870 – années 1930)*, thèse de doctorat, Université Lyon III, 2007.

VASQUEZ Jean-Michel, *La cartographie missionnaire. Science, religion et conquête (1870 –1930)*, Karthala, Paris, 2011.

VAUCHEZ André, « Les stigmates de Saint-François et leurs détracteurs dans les derniers siècles du moyen âge », in *Mélanges d'archéologie et d'histoire de l'école française de Rome*, tome LXXX, n° 2, E. de Boccard, Paris, 1968.

VERGER Jacques, « La mobilité étudiante au Moyen Âge », in *Histoire de l'éducation*, n° 50, 1991.

VERNY Marie-Jeanne, « Une enquête en Lycée, images et représentations de l'occitan », in *Dix siècles d'usage et d'images de l'occitan, Des Troubadours à l'Internet*, l'Harmattan, Paris, 2001

VERRIÈRE Louis, *La Population du Sénégal: aspects quantitatifs*, thèse de doctorat, Université de Dakar, 1965.

VETTER Eva, *Plus de breton ? Conflit linguistique en Bretagne rurale*, An Here, Le Relecq-Kerhuon, 1999.

VIGIER Philippe, « Diffusion d'une langue nationale et résistance des patois en France au XIX^e siècle », in *Romantisme*, n° 25-26, 1979.

VIGNER Gérard, « Une grammaire scolaire dans l'Afrique coloniale. La grammaire dans la série "Mamadou et Bineta" : grammaire réduite ou grammaire adaptée ? », in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 52, 2014.

VIGNON Louis, *Un Programme de Politique coloniale : les Questions Indigènes*, Plon-Nourrit et C^{ie} Imprimeurs-éditeurs, Paris, 1919.

VILLARD André, *Histoire du Sénégal*, Vialle, Dakar, 1943.

VILLASANTE CERVELLO Mariella, DE BEAUVAIS Christophe, *Colonisations et héritages actuels au Sahara et au Sahel : problèmes conceptuels, état des lieux et nouvelles perspectives de recherche, XVIII^e-XX^e siècles*, L'Harmattan, 2007.

VIOLLO Gaëlle, *Héritage, patrimonialisation, revitalisation ? : approche ethnologique des transmissions de la langue bretonne en Bretagne (France) éclairées par celles de la langue française en Saskatchewan (Canada), dans les filiations*, thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale, Brest, 2013.

VON BUSEKIST Astrid, *La Belgique, politique des langues et construction de l'Etat*, De Boeck, Duculot, Louvain, 1998.

VON BUSEKIST Astrid, *Nations et nationalisme, 19^e et 20^e siècles*, Armand Colin, Paris, 1997.

W

WALL Maureen, « The Decline of the Irish Language », in Brian Ó Cuív (ed.), *A View of the Irish Language*, Stationery Office, Dublin, 1969.

WALTER Henriette, *Aventures et mésaventures des langues de France*, Éditions du Temps, Nantes, 2008.

WALTER Henriette, *L'aventure des langues en Occident - Leur origine, leur histoire, leur géographie*, Robert Laffont, Paris, 1994.

WALTER Henriette, *Le Français dans tous les sens*, Robert Laffont, Paris, 1988.

WAQUET Françoise, *Le latin ou l'empire d'un signe, XVI^e-XX^e siècle*, Albin-Michel, Paris, 1998.

WARNER Richard (Parchedig), *A second walk through Wales*, R. Cruttwell, Bath, 1799.

WATSON Moray, MACLEOD Michelle (eds), *The Edinburgh Companion to the Gaelic Language*, Edinburgh University Press, Edimbourg, 2010.

WATSON E. C. C., "Scottish Questions of To-Day / The Gaelic Movement", in *The Glasgow Herald*, 31 juillet 1907.

WEBER Edgard, *Le petit garçon et la synagogue, de Bitche à Beyrouth*, Éditions des Genêts d'Or, 2013.

WEBER Eugen, *La fin des terroirs, la modernisation de la France rurale, 1870-1914*, Fayard, Paris, 1983 (traduction de *Peasants into Frenchmen : The Modernisation of Rural France 1870-1914*, Chatto and Windus, London, 1979).

WEINER Michael (ed.), *Japan's Minorities: The illusion of Homogeneity*, Routledge, Londres et New York, 1997.

WHORF Benjamin (ed. by John Carroll), *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, MIT Press, Cambridge (USA), 1956.

WILDE William R., *Irish Popular Superstitions*, James McGlashan, Dublin, 1852.

WIRTH Joseph, *La langue française dans les départements de l'Est ou des moyens et des méthodes à employer pour propager la langue nationale dans les parties de l'Alsace et de la Lorraine où l'idiome allemand est encore en usage*, Veuve Berger-Levrault et Fils, Libraires-Éditeurs, Paris, 1867.

WITHERS Charles, *Gaelic Scotland: the transformation of a culture region*, Tuckwell Press, 1998.

WITHERS Charles, *Gaelic in Scotland, 1698-1981: the geographical history of a language*, J. Donald Publications, Edimbourg, 1984.

WITHERS Charles, "A case study in historical geolinguistics : the decline of Gaelic in northern Scotland, 1698-1901", in *Discussion Papers in Geolinguistics*, n° 7, 1982.

WITHERS Charles, "Education and Anglicisation : The Policy of the SSPCK toward the Education of the Highlander, 1709-1925 », in *Scottish studies*, n° 26, 1982.

WOLF Nicholas, *An Irish-speaking island State religion community and the linguistic landscape 1770-1870*, University of Wisconsin Press, Madison, USA, 2014.

WOOLF Alex, *From Pictland to Alba 789–1070*, Edinburgh University Press, Edimbourg, 2007.

Y

YAGUELLO Marina, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Le Seuil, 1988.

YEOUNSUK Lee, *The Ideology of Kokugo: Nationalizing Language in Modern Japan*, University of Hawai'i Press, Honolulu, 2010.

Z

ZELDIN Theodore, *Histoire des passions françaises, 1848-1945*, tome II, Recherches Paris, 1978.

ZIND Pierre, *L'enseignement religieux dans l'instruction primaire publique en France de 1850 à 1873*, Centre d'histoire du catholicisme, Lyon, 1971.

Filmographie

CASANOVA Eugeni et VALLS David, *Catalunya Nord, la llengua enyorada*, (« Catalogne du Nord, la langue regrettée »), documentaire, Zeba Produccions, Espagne, 2020.

CHAVE Séverine, « Le patois de Bagnes, une langue ressuscitée, » reportage du journal *Le Temps*, Suisse, 1^{er} janvier 2020.

CULLINAN Danica, HUTCHESON Neal, *First language – The race to save Cherokee*, documentaire, The Language and Life Project at NC State University, USA, 2014.

DURAND Philippe, *Yezh ar vezh*, documentaire, Ciné-Breizh, 1979.

FLEOUTER Claude et CAMUS Patrick, *La mémoire du sabot*, documentaire, N.A. Production, 1975.

GASCHY Noémie, *L'alsacien molesté par l'école*, reportage France 3 Grand Est, épisode n°2, 2021.

GLISSANT Édouard, conférence au 34e Congrès de la Société des Hispanistes (Centre culturel Calouste Gulbenkian, mai 2009).

JONES Dai, *Away with Dai – John Angus McLeod*, documentaire, Écosse.

LAFON Michel, « Quel est ce charabia ? », DVD, in *Qui a volé mon « patois » ? L'épopée scolaire aveyronnaise d'une langue proscrite*, Montpellier, Presses Universitaires de Méditerranée, 2016.

MARTINEZ Josu, *L'anti*, fiction, 2020.

MASSON Olivier, *N'omp ket flaterien*, (« Nous ne sommes pas des dénonciateurs », fiction, 1981.

MILIN Rozenn, *Ces langues qui ne veulent pas mourir*, série documentaire, Production Bo Travail pour Arte, 2013.

NEETHLING Louis, *History of deaf education*, documentaire, BSL Zone, Royaume-Uni, 2011.

NOICE Phillip, *Rabbit-proof fence* (« Le chemin de la liberté »), Production Rumbalara films, Olsen Levy, Showtime Australia, 2002.
Basé sur le livre de Doris Pilkington Garimara *Follow the Rabbit-Proof Fence*, 1996.

WISNEWSKI-PLICHAULT Cybèle, *Te Reo Tumu* (« La langue maternelle »), documentaire 52 minutes, production Polynésie la 1^{ère}, 2016.

Archives

Les archives des institutions suivantes ont été consultées :

Archives départementales du Finistère, Quimper

Archives diocésaines du Finistère, Quimper

Archives diocésaines du Morbihan, Vannes

Dastumedia, archives orales en ligne, Bretagne

Tobar an Dualchais, archives orales en ligne, Écosse

Archives de l'Irish Folklore Commission, University College, Dublin, Irlande

Archives des jésuites de Saint-Acheul

Archives nationales de Pierrefitte

Archives nationales d'outre-mer (ANOM), Aix-en-Provence

Archives nationales du Sénégal, Dakar

IFAN (Institut Fondamental d'Afrique Noire), Dakar

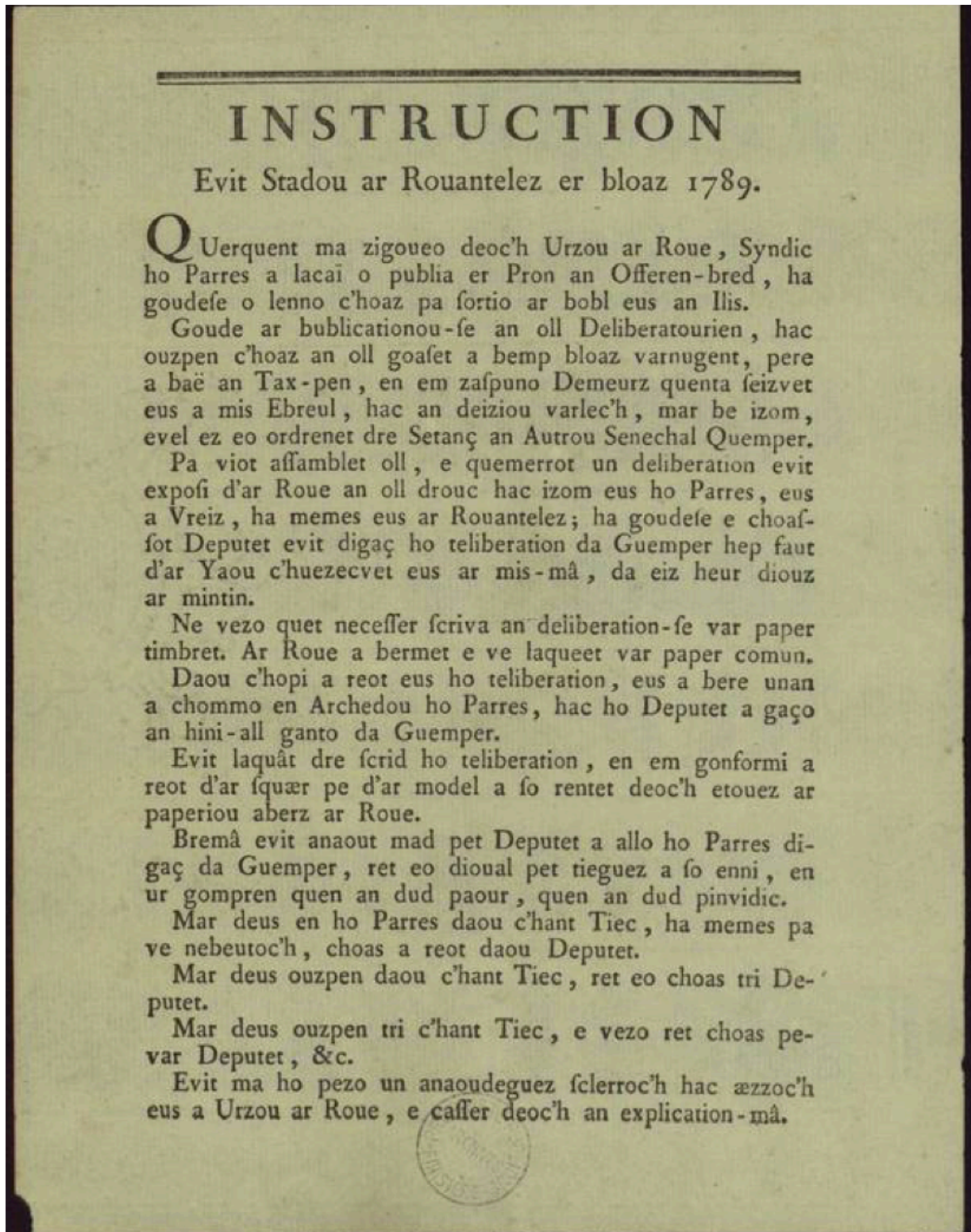
Annexes

- Annexe 1. Instructions pour la rédaction des cahiers de doléances, en breton, 1789.
- Annexe 2. Lettre au peuple de Bretagne de la part de ses députés aux États Généraux, en breton, 1789.
- Annexe 3. Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen, en breton, 1793.
- Annexe 4. Questionnaire de l'enquête de l'abbé Grégoire, 1790-1792.
- Annexe 5. Rapport du 4 juin 1794 *Sur la nécessité et les moyens d'anéantir le patois, et d'universaliser l'usage de la langue française*, dit *Rapport Grégoire*.
- Annexe 6. Rapport du Comité de salut public sur les idiomes, dit Rapport Barère, 27 janvier 1794
- Annexe 7. Rapport Merlin de Douai, 20 juillet 1794
- Annexe 8. Loi du 9 août 1879 relative à l'établissement des écoles normales primaires, dite Loi Paul Bert
- Annexe 9. Loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques, dite loi Jules Ferry de 1881.
- Annexe 10. Loi du 28 mars 1882, sur l'enseignement obligatoire, dite loi Jules Ferry de 1882.
- Annexe 11. Article de Jean Jaurès « L'éducation populaire et les "patois" », août 1911.
- Annexe 12. Article de Jean Jaurès « L'éducation populaire et les "patois" », août 1911.
- Annexe 13. Circulaire du 14 août 1925 sur l'utilisation des idiomes locaux pour l'enseignement du français, dite circulaire de Monzie
- Annexe 14. Vœu du conseil municipal de Tréglonou, nord-Finistère, en faveur de l'enseignement de la langue bretonne, 31 janvier 1937.
- Annexe 15. Loi du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, dite Loi Deixonne.
- Annexe 16. Témoignages sur le *signum* et le *bata scór* ou *tally stick* en Irlande, collectés entre 1936 et 1940.
- Annexe 17. Loi d'orientation de l'Éducation Nationale de la République du Sénégal, 17 mai 1971.

Annexe 1

Instructions pour la rédaction des cahiers de doléances, en breton, 1789.

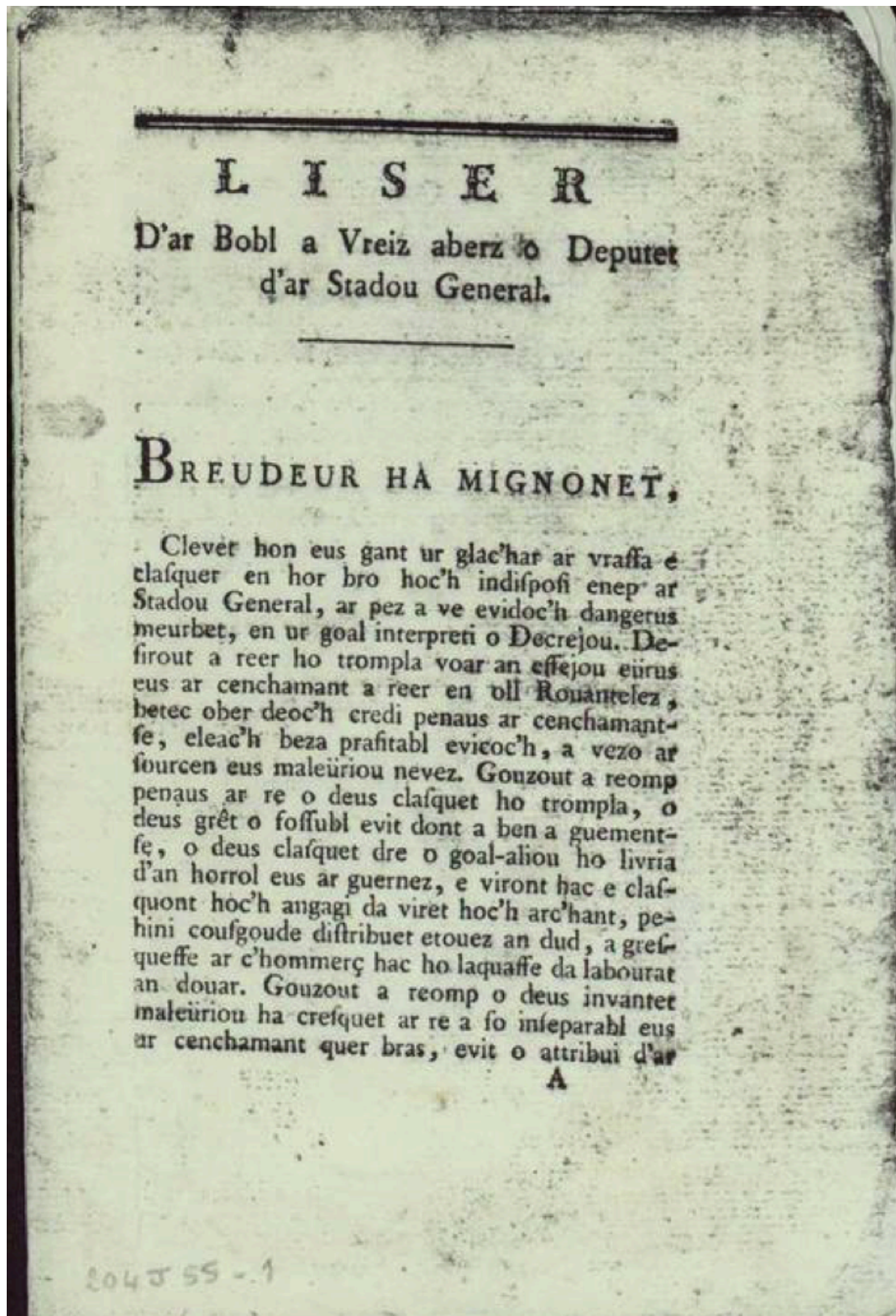
Source : Archives départementales de Quimper.



Annexe 2

Lettre au peuple de Bretagne de la part de ses députés aux États Généraux, en breton, 1789.

Source : Archives départementales de Quimper.



Stadou-General hac ho laquaat d'en em ravoldi en o enep.

Hon dever eo, Quenvroëziz, ho coaranti enep an impressiouou dangerus a alsent ober varnoc'h, hoc'h instrui voar ho cuir interest, justitia Decrejou da pere en em gavomp eürus da veza labourer; hon dever eo rei deoc'h da anaout an danger e pehini e clasquer ho laquaat, hac ober deoc'h anaout hoc'h adversourien.

An adversourien-se eo ar re o deus bet ato un interest bennac noasus evidoc'h, ar re a fo bet a hop amser ho tyrantet, ar re pere, dre ar cenchamant nevez, a gollo cals en amser m'ho pezo hoc'h-unan cals da c'hounit. An adversourien-se eo ar re eus a bere ar galloud a vihanai quement ha ma ctesquo ho liberte, ar re eus a bere ar madou, bihaneet pe guelloc'h distribuet, a rai er memes amser avantach ar beaurien hac enor ar Religion; an adversourien-se eo en ur guer ar re eus a bere ar madou bras a voa fontet var ar goal usach hac an defautou eus ar Gouarnamant ancien. Ne ellont quet discleria deoc'h ar bresel, evel ma zoc'h o oll nerz, ez int obliget d'ho trompla.

Ho trompla a reont pa accusont ar Stadou-General da veza difoun en o labour. Ma n'o deus-ën quet grêt quer buhan ha ma allac'h e tesirout, ar pen-caus a guement-se eo an difficulteou o deus cavet en o liberte hac en oppositionou dangerus surmet hep rason enep an Dectejou avantachus a falle dezo ober. Ho trompla a reont oc'h accusi ar Stadou-General da veza hep fourci evit ar re maleürussa ac'ha-

hoc'h, pa eo guir o deus, dre ar c'henta eus
o Decrejou, consacret en ur façon solen ar
guirou hac al liberte eus an oll habitanter ar
Rouantelez-mâ, en ur discleria penaus an oll
a zeu er bed hac a chom ingal en o guirou,
ez int oll ingal e quênver al Lezen, hac e el-
lont oll occupi an diniteou, ar c'hargou, peb-
hini hervez ma vezo capabl, hep differanç-all
nemet an hini a laqua etrezo o vertuziou hac
o squiant, pa zeo guir en ur guet ne glasquont
en oll Decrejou nemet ho tenna eus an hu-
miliationou hac an disprijanç e pehini hoc'h eus
bevet abaoue meur a gant vloaz dre an opi-
nionou faus hac an usurpationou eus an No-
blanç, an Abadet, an Esquibien.

Ho trompla a reont pa leveront e contrainner
ar Roue da assantout d'an Decrejou eus ar
Stadou, petra bennac m'en deus ar Roue e-
unan discleriet en ur façon sclær ar c'hontrol;
petra bennac ez eus etre ar Roue hac ar Stadou
un union ar vrasa hac an avantachussa evit ar
Rouantelez; petra bennac m'en deus ar Roue
punisset, er momet quenta eus o disoboissanç,
ar re eus ar Parlamanchou a so bet hardis
zoualc'h evit disoboissa d'an Decrejou eus ar
Stadou.

Ho trompla a reont oc'h accusi ar Stadou da
veza het ar pen-caus eus an dienez a so bet e
meur a Brovinc, hac ar rebellou eus a bere
an dienez-se a so bet ar sourceñ, petra bennac
m'o deus grêt Lesennou sur evit gallout distribui
ar floe'h an ed er Rouantelez ha miret ne vize
digallet er Rouantelezou-all; petra bennac ma
zeo carten penaus ar pen-caus eus ar rebellou-

A ij

se. eo ar re a zeu d'en em opposi d'hon eur-
vad commun, ha penaus ouспен n'o deus le-
queet ar bobl d'en em ravolti nemet evit terri
ar Stadou ha renta o Decrejou van ha dieffet.

Ho trompla a reont en ur façon criminal
meurbet, pa zeuont, evit laquaar ar spont hac
ar stravuil en ho'coustianç, da glasq ober deoc'h
credi e teui an Decrejou eus ar Stadou da
poasout d'ar Religion; er c'hontrol ne vezo ne-
met muyoc'h respetet hac e Vnifstret a vezo
respetaploc'h. Daou zra a zeue d'o ampeich da
heulia cusuliou an Aviel. Darn anezo, re baour,
a zifenore o c'harg; darn-all, re pinvidic, en
em zifenore o-unan; hac en amser ma e devoa
an Ilis muyoc'h a vadou evit ne oa ezom da
vaga e oll Minifstret, ar re a rente dezi ar
brassa servichou, ho Cureet, ho Peleyen n'o
devoa quet pe-a-dra da veva, hac en em vele
contraign da receo ha da c'houlen digueneoc'h
ar bacamant eus o servichou, ha da veva en
ur-questal, divar ho coust. Ar goal usach-se a
vezo destruget dre ar cenchamant a rai ar Sta-
dou. Madou an Ilis ur veich distribuet gant
muyoc'h a justic, ho Personet, ho Cureet, ho
Peleyen a allo beva en ur façon enoraploc'h,
hac ar beautien a vezo a dra sur ficouret. Erfin
n'ho pezo muy da baea ar guiriou-se eus an
Ilis re anaveet didan an hano a *C'hasuel*, ha
Ceremoniou an Ilis ne vezint nemet reseta-
ploc'h, pa vezint grêt hep esperanç da veza
paet. Ur cenchamant pehini a rento an oll ingal
hac o frotegeo dre Lesennou mat, a dle ne-
cesseramant o angagi da veva erfat ha gant ho-
nestis; hoguen ne aller, evit heulia an Aviel,

beva gant honestis hep respeti ar Religion hac
e Ceremoniou.

Ho trompla a reont erfin e quement tra a
leveront deoc'h evit ho laquaat da gaout queuz
eus ar Gouarnamant ancien ha da zougea an
hini nevez. Ar Gouarnamant ancien oa en oll
noasus evidoc'h hac avantachus evito. Ar bobl
a oa e-unan obliget da baea an oll guiriou hep
caout avantach ebet. An Dud-gentil, an Aba-
det, an Esquibien, hep caout carg ebet, a re-
ceve an oll favoriou. An oll placou er Gouar-
namant hac er Justic a oa evito. Coustout a ree
cals d'ar Brovinc evit instrui, maga ar re nobl,
hac o recompanci eus an nebeut a servichou a
rentent dezi; ha c'hui n'ho poa netra da esperout
evit ho pugale (a).

Ar Stadou eus ar Brovinc pere a gueziont
gant quement a rason, ne sant comoset, evit
lavaret mad, nemet eus a Dud-gentil, Abadet
hac Esquibien. An oll Dud-gentil o devoa guir
d'en em gaout enno; ar re-all, eus a bere an
niver a so cals brasloc'h, etouez pere e caver
muyoc'h a dud a speret hac a ell renta muyoc'h
a servichou, n'o devoa evito er Stadou-se no-
met daou ha daou-uguent, eus a bere c'hoas
an darn-vuya a oa nobl, pe nobleet, pe a
glasque er beza, ha pere n'o devoa quen ho-
lontez nemet ar bolontez oll-galloudec eus ar

(a) An oll a oar penaus un den eus an trede-
Urz a c'houlennas digant un Digentil er Stadou a
Vreiz, peur e vezo grêt ive un etablissamant bennac
evit lior bugalet ha penaus an Digentil a respontas
N'hoac'h eus-huquet evidoc'h an Hospitaliou ha Bicoret

vanden Dud-gentil; rac-se o deus lies a veich
 dispozet eus a renchou ar Broviñç en ur façou
 abusius ha væn.

Considerit goudeze an avantachou a illit es-
 perout eus ar Reglamant nevez. Hirvoudi a
 reac'h dindan ar guiriou eus an dalc'h, eus ho
 sugidiguez propr, dindan ar c'horveou, ar gui-
 riou banal, hep gallout en em zispenci anezo;
 ar c'hassañsa eus ar guiriou-se a so distruget,
 ar re-all a illit bremâ raquita. Ar guir o devoa
 ar re nobl da chassal ha da gaout coudriou,
 a zeu da noazour d'an eaust; ar c'henta a so bet
 distruget, an eil bihaneet. Mac'harme pe Franc-
 Fief dre pehini e voac'h bepret exposet da veza
 humiliet ha glac'haret, a so disennet. Ar guiriou a
 oa dispozet ha savet hep justic, bremâ peb-hini a
 baeo evit ar c'hargou commun ervez e galloud,
 hep ma vezo consideret e galite nac e gondi-
 tion. Pelleet bepret diouz ar gouarnamant eus
 a renchou ar Broviñç, ne allac'h e façou ebet
 gouzout an usach a vize grêt anezo; bremâ,
 dre ar cenchamant nevez, peb-hini ac'hanoc'h
 a allo e c'hout. An Partesiou memes ar re viana
 a vezo carguet d'en em gouarn o-unan. En ur
 guer peb-hini a allo, non pas hepquen en em
 glem eus an injusçou a vezo grêt dezàn e-unan,
 hoguen ivez eus ar goal gundu eus ar gouar-
 nouren.

Eus a bep costez eus ar Broviñç en em gle-
 mer, ha gant rason, eus ar bañheou: quer-
 quent ha ma allint, ho Teputet ne vanquint
 quet da attacki ar guir-se pehini a so quen
 grevus evidoc'h.

En em glem a rit eus ar misou bras a goust

deoc'h evit ar Justic, decretet eo e vezo rentes
evit netra. Ar Stadou-General o deus ive die
fennet d'an Dud-gentil laquaat renta ar Justic
en o dalc'h. Berreet o deus ar procediou; ha
dre ar partach nevez a vezo grêt eus ar Bro-
vinç, e viot tostoc'h eus ar gouarnourien ho
pezo hoc'h-unan choaset.

An differanç injust ha cassais etre ar re
nobl, ar bobl hac an dud a Ilis e devoa grêt
deoc'h couea en disprijanç, lamet eo. Differanç
a oa memes etre ar re goupabl : ar pabou a
vezo bremâ ingal. Ne allac'h quet occupi ar
c'hargou enorabl, bremâ e allet e ober, hac
an Noblanç ne vezo muy nemet ar pez e tle
beza, ur breferanç a opinion hep avantach da
esperout aberz'al Lesen.

Erfin an dleou bras eus ar Rouantelez a ree
deoc'h crena e vident chomet da baea, pe e
visac'h bet contrain da baea hoc'h-unan guir-
riou ar re grevussa; ar Brovinç a vize bot
marteze obliget da receo ar guir vat an halon,
peautramant ar Gabell, guir hepquen pehini ne
baer quet enni : ar guir-se eus a behini en em fer-
che hon adversourien evit hor sponta, a vezo
distruget en oll Rouantelez. Ar bacamant eus an
dle a seblant er memes amter beza assuret en ur
bihanaat an dispignou bras ha nebeut necesser;
hac esperout a illit beza sicouret seul ma vihanat
an dle. Erfin clevet hoc'h eus ar pez a so bot
decretet var sujet an deug.

Cetu ar cenchamant a fell d'hoc'h adversour-
rien ober deoc'h dougea, hoguen guelet a rit
e teuont d'ho trompla. O interest eo d'en em
opposi d'ar cenchamant, pa eo guir e ra dezo,

roll ar peñ, a c'hounet; discaret eo o orgouit oc'h ho quelet o tastaat outo. Guelet a reont gant anquen penaus an oll cargou a vezo evito evel evidoc'h, ha penaus al Lelen a vezo ingal evit an oll.

E lavaret a reomp deoc'h eta gant ar gou-rach a dleomp caout evit hoc'h interest, ho pidi a reomp dre ar garantez-se hon eus evit hor bro, d'en em zioval eus an alyou tromplus ha displeal, eus ar goal interpretationou eus ad-versourien hon eur-vad commun. Considerit o rasoniou er momet-mâ e pehini dre ar volonte general e vezo distruget o gallout injust; er momet-mâ e pehini e teuit da gommanç jouissa eus ho liberte, hoc'h hasta, hoc'h alya, hoc'h excita a reont dre promessaou tromplus hac en ur ho sponta hep rason. Guervel a reont o interest goal consideret, *carantez evit ho bro*, o guervel a reont *Religion*; hac en amser ma cretfac'h disen ho Religion hac ho pro, ne raffac'h nemet disen an interest faus eus hoc'h ad-versourien. En ur o servicha, e labourfac'h en hoc'h enep, hac ho labour a ve noazus evidoc'h hepquen. An oll Brovinçou eus ar Rouantelez, lod memes eus a dud ho pro a zeusse d'en em sevel en hoc'h enep. Petra raffac'h-hu-neuse? Ampeich evit un nebeut amser an eur-vad eus an dud ho pro hac exposi ho puez evit ober o maleur.

Ho pidi a reomp c'hoas, abalamour d'hoc'h enor, d'en em zioval da zifenori dre actionou dievez ho caractèr brudet dre e nerz pehini a so bet quen noasus d'ar re a zeue da abusi eus o gallout, d'en em zioval ne ve roet occasion

da lavaret en amser da zont penaus ar bobl a
Vreiz en deffe dispriset ur cenchamant pehini
a ra an objet eus a admiration an oll Rouan-
telezou, ha reiñset al liberte precius-se a zeu
an oll habitantet eus ar Rouantelez-mâ da bre-
fanti dezàn, hac en deus e-unan preparet gant
quement a enor.

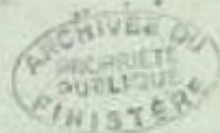
Pa zeue ar Vinistret da glasq terri, hep ho
consantamant, ho Stadou hac ho Parlamant evit
gallout æffoc'h ober deoc'h fugea, meritout a
reac'h beza meulet oc'h en em opposi gant
courach d'o bolonte; hoguen na dleit-hu quet
fugea, pa zeo ar ræson, an oll habitantet eus ar
Rouantelez, ho liberte propr a c'houlen ar cen-
chamanchou-se evit ho renta eñtus? Pebez guir,
pebez privileich e alfac'h-hu caout? Ha beza
ez eus guiriou respetaploc'h ha coffoc'h evit ar
ræson? Ha beza ez eus guiriou justoc'h eguet
ar re a to fontet var ar bolonte general? Ha
beza ez eus erfin privileichou en ur Broving
bennac preciusfoc'h eguet ar vrassa liberte deut
commun evit an oll Rouantelez?

Pa zeu an oll Broyou, an oll Querrion eus
ar Rouantelez da renonç gant hast d'o brivi-
leichou ha d'o usach propr evit caout Regla-
manchou libr, penaus e alfac'h-hu beza dis-
quiantet aoualc'h evit disprifout ur cenchamant
quen eñtus, ha crena da goll privileichou noasus
evidoc'h hepquen? Hac o deus finet,

Coroller, Procurer ar Roue, Deputet eus a
Hennebont.

De Kervelegan, Senechal, Deputet eus a
Guemper.

Ar Breton, Priol eus a Redon, Deputet eus a Vennet.
 Ar Floch, Deputet eus a Hennebont.
 Moyot, Deputet eus a Vrest.
 Keraugon, Deputet eus a Lesneven.
 Blin, Deputet eus a Naounet.
 Ar Golias, Deputet eus a Garaez.
 Gerard, Deputet eus a Roazoun.
 Guinebaud, Deputet eus a Naounet.
 Cottin, Deputet eus a Naounet.
 Latyl, Belec eus an Orator, Deputet eus a Naounet.
 Leiffegues de Rosaven, Deputet eus a Guemper.
 Hingant, Person, Deputet eus a Sant Briec.
 Garnier, Person, Deputet eus a Zol.
 Binot, Deputet eus a Naounet.
 Gabriel, Person, Deputet eus a Vennet.
 Mechin, Person, Deputet eus a Naounet.
 La Coste, Deputet eus a Roazoun.
 Dubourg Lancelot, Person, Deputet eus a Roazoun.
 Symon, Person, Deputet eus a Zol.
 Guegan, Person, Deputet eus a Vennet.
 Delaunay, Priol-Person, Deputet eus a Treguer.
 Bodinier, Deputet eus a Sant Malo.
 Robin de Morhery, Deputet eus a Bloermel.
 Expilly, Person S. Martin, Deputet eus a Leon.
 An Dissez de Pennanrun, Senechal, Deputet eus a Lamballe.
 Boullaire de la Villemoisin, Procurer-Fiscal eus a Lamballe.



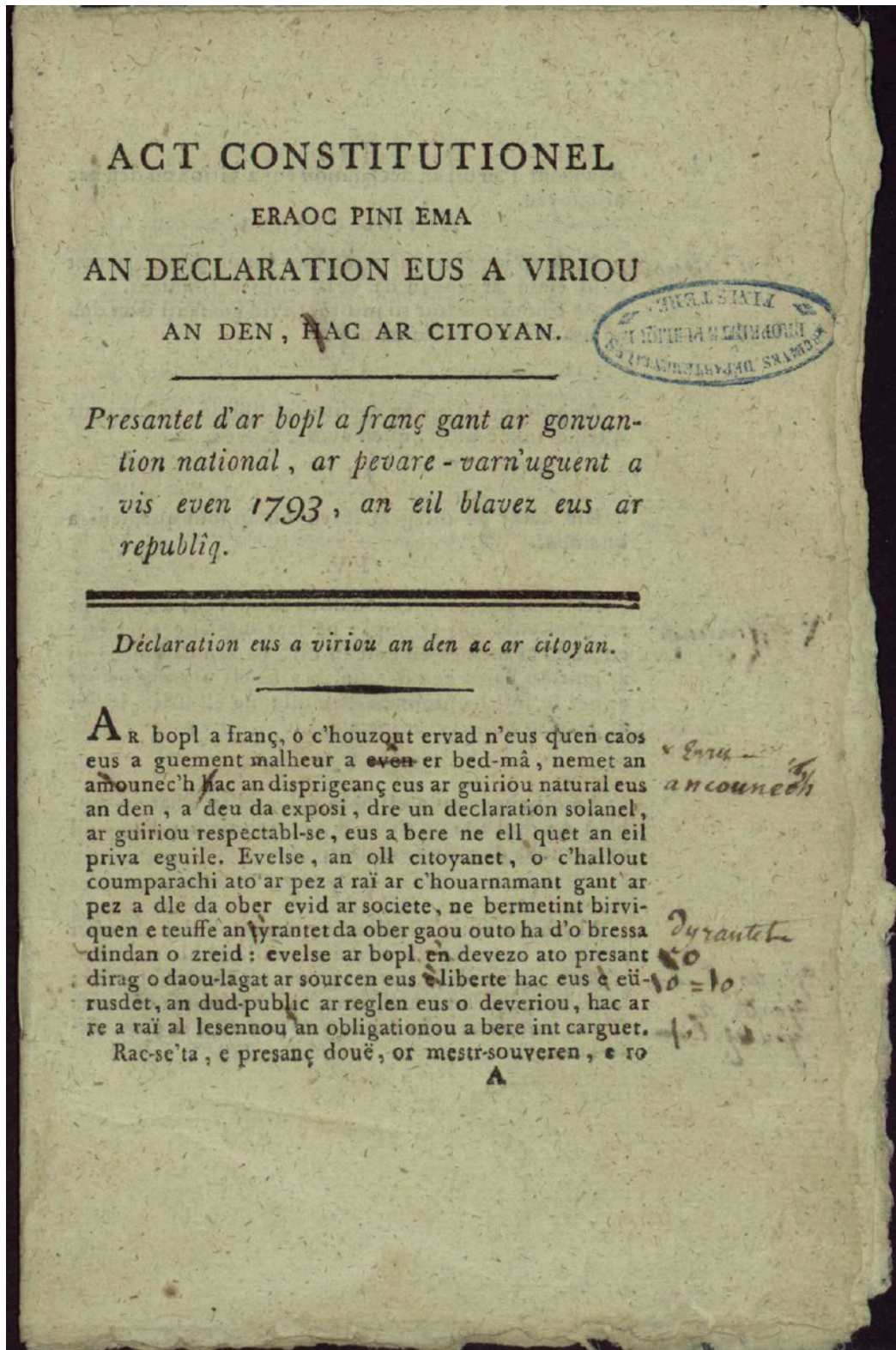
E QUEMPER, eus a Imprimeri Y. I. L. DERRIEN.

(62)

Annexe 3

Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen, en breton, 1793.

Source : Archives départementales de Quimper.



(2)

da anaout d'an oll an declaration eus a viriou an den ha
ar citoyan.

ARTICL QUENTA.

U' asannet

N'oump laqueat tout assemblees var an donar, nemet
evid clasq ar voyen da veza eürus a countant.

1 a

Ar c'houarnamant so instituet evid goaranti d'an den
an usach eus e viriou naturel.

I I.

Ar guiriou-se eo an egalite, al liberte, an assurans
quen evinta e unan, quen evid e zanvez.

I I I.

Dre natur ha dirag al lezen oump tout quement a
quement.

I V.

Différance
14

Al lezen eo an expression libr a solanel eus a volonte
an dann-vula eus ar bopl : ne laca diférance ebet etre
an dud : ar memes eo evit an oll, pa zeu da vouaranti
ar guiriou ha pa zeu da bunissa ; ne ell ordren nemet
ar pez so just ha profitabl d'an oll ; ne ell difen nemet
ar pez so noasus d'ar societe.

V.

An oll citoyanet a ell beza galvet d'ar c'hargou pu-
blici. An dud libr ne roont o moeziou nemet d'an dud
vestuzus ha d'an dud a dalant.

V I.

ajoutez
ajoutez a
lyons

Al liberte eo ar c'hallout en deus peb den da ober
ar pez ne noas quet da viriou ar re all. Al liberte so na-
tura ; e reolen eo ar justig, goarantet eo gant al lezen ;
mas bete pelec'h e c'hell mont ? Ar maxim-mâ el lavar :
N'a ra quet da un al'ar pez ne fell quet dit a ve great dit-
da-unan.

(3)

V I I.

An oll o deus guir da lavaret e public o ompinion ,
pe de lacât dre scrit. Guir o deus ive d'en em assampli
tranquilamant ; peb unan so libr da exerci e religion :
an traou-mâ ne ellont jamæs beza difennet.

V I I I.

An assuranc evit an den, eo ar brotection accordet
gant ar societe da bep unan, evit conservi e bersonach,
e viriou hac e vadou.

I X.

Al lesen a dle lacât dindan e frotection al liberte pu-
blic, hac al liberte particulier eus a peb den, a enep
ar re so laqueët evit gouarn ar bopl, ma falfe dezo ober
gaou outo.

X.

Den ne dle beza accuset, arretet na prisonniet, nemet
er circonstançou merquet gant al lesen, hac ervez ar
formaliteou e devezo ordrenet. Pep den galvet, pe
guemeret dre autorite al lesen, a dle oboissa neuse
souden ; coupabl eo m'ar da da resista.

X I.

Un tyrant eo an hini a rae un dra bennac en hon
enep ; ma na vemp quet er circonstançou merquet
gant al lesen, pe-ma na falfe quet dezàn observi ar for-
maliteou ordrenet gati ; oc'h tud ar seurt-se hon eus
guir da resista.

X I I.

Ar re a deuffe eus o fen o-unan da sollicita, da zili-
vra, da sina, da executi pe da lacât executi actou pere
ne vent quet fountet var al lesen, ar seurt tud-se so tud
fall, hac a dle beza punisset.

A ij

Annexe 4

Questionnaire de l'enquête de l'abbé Grégoire, 1790-1792.

Source : Université Laval, Canada

<https://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/gregoire-questionnaire.htm>

1. L'usage de la langue française est-il universel dans votre contrée. Y parle-t-on un ou plusieurs patois ?
2. Ce patois a-t-il une origine ancienne et connue ?
3. A-t-il beaucoup de termes radicaux, beaucoup de termes composés ?
4. Y trouve-t-on des mots dérivés du celtique, du grec, du latin, et en général des langues anciennes et modernes ?
5. A-t-il une affinité marquée avec le français, avec le dialecte des contrées voisines, avec celui de certains lieux éloignés, où des émigrants, des colons de votre contrée sont allés anciennement s'établir ?
6. En quoi s'éloigne-t-il le plus de l'idiome national ? N'est-ce pas spécialement pour les noms des plantes, des maladies, les termes des arts et métiers, des instruments aratoires, des diverses espèces de grains, du commerce et du droit coutumier ? On désirerait avoir cette nomenclature.
7. Y trouve-t-on fréquemment plusieurs mots pour désigner la même chose ?
8. Pour quels genres de choses, d'occupations, de passions, ce patois est-il plus abondant ?
9. A-t-il beaucoup de mots pour exprimer les nuances des idées et les objets intellectuels ?
10. A-t-il beaucoup de termes contraires à la pudeur ? Ce que l'on doit en inférer relativement à la pureté ou à la corruption des mœurs ?
11. A-t-il beaucoup de jurements et d'expressions particulières aux grands mouvements de colère ?
12. Trouve-t-on dans ce patois des termes, des locutions très-énergiques, et même qui manquent à l'idiome français ?
13. Les finales sont-elles plus communément voyelles que consonnes ?
14. Quel est le caractère de la prononciation ? Est-elle gutturale, sifflante, douce, peu ou fortement accentuée ?
15. L'écriture de ce patois a-t-elle des traits, des caractères autres que le français ?
16. Ce patois varie-t-il beaucoup de village à village ?
17. Le parle-t-on dans les villes ?
18. Quelle est l'étendue territoriale où il est usité ?
19. Les campagnards savent-ils également s'énoncer en français ?
20. Prêchait-on jadis en patois ? Cet usage a-t-il cessé ?
21. A-t-on des grammaires et des dictionnaires de ce dialecte ?
22. Trouve-t-on des inscriptions patoises dans les églises, les cimetières, les places publiques, etc. ?
23. Avez-vous des ouvrages en patois imprimés ou manuscrits, anciens ou modernes, comme droit coutumier, actes publics, chroniques, prières, sermons, livres ascétiques, cantiques, chansons, almanachs, poésie, traductions, etc. ?
24. Quel est le mérite de ces divers ouvrages ?
25. Serait-il possible de se les procurer facilement ?
26. Avez-vous beaucoup de proverbes patois particuliers à votre dialecte et à votre contrée ?
27. Quelle est l'influence respective du patois sur les mœurs et de celles-ci sur votre dialecte ?
28. Remarque-t-on qu'il se rapproche insensiblement de l'idiome français, que certains mots disparaissent, et depuis quand ?

29. Quelle serait l'importance religieuse et politique de détruire entièrement ce patois ?
30. Quels en seraient les moyens ?
31. Dans les écoles de campagne, l'enseignement se fait-il en français ? Les livres sont-ils uniformes ?
32. Chaque village est-il pourvu de maîtres et de maîtresses d'école ?
33. Outre l'art de lire, d'écrire, de chiffrer et le catéchisme, enseigne-t-on autre chose dans ces écoles ?
34. Sont-elles assidûment surveillées par MM. les Curés et Vicaires ?
35. Ont-ils un assortiment de livres pour prêter à leurs paroissiens ?
36. Les gens de la campagne ont-ils le goût de la lecture ?
37. Quelles espèces de livres trouve-t-on plus communément chez eux ?
38. Ont-ils beaucoup de préjugés, et dans quel genre ?
39. Depuis une vingtaine d'années, sont-ils plus éclairés ? leurs mœurs sont-elles plus dépravées ? leurs principes religieux ne sont-ils pas affaiblis ?
40. Quelles sont les causes et quels seraient les remèdes à ces maux ?
41. Quels effets moraux produit chez eux la révolution actuelle ?
42. Trouve-t-on chez eux du patriotisme ou seulement les affections qu'inspire l'intérêt personnel ?
43. Les ecclésiastiques et les ci-devant nobles ne sont-ils pas en butte aux injures grossières, aux outrages des paysans et au despotisme des maires et des municipalités ?

Annexe 5

Rapport du 4 juin 1794

Sur la nécessité et les moyens d'anéantir le patois, et d'universaliser l'usage de la langue française, dit Rapport Grégoire.

CONVENTION NATIONALE.

INSTRUCTION PUBLIQUE.

RAPPORT

Sur la nécessité et les moyens d'anéantir le patois, et d'universaliser l'usage de la langue française,

PAR GRÉGOIRE ;

Séance du 16 prairial, l'an deuxième de la République une et indivisible ;

Suivi du décret de la Convention nationale.

IMPRIMES PAR ORDRE DE LA CONVENTION NATIONALE,

Et envoyés aux autorités constituées, aux sociétés populaires, et à toutes les communes de la République.

LA langue française a conquis l'estime de l'Europe, & depuis un siècle elle y est classique : mon but n'est pas d'assigner les causes qui lui ont assuré cette prérogative. Il y a dix ans qu'au fond de l'Allemagne (à Berlin) on discuta savamment cette question, qui, suivant l'expression d'un écrivain, eût flatté l'orgueil de Rome, empressée à la consacrer dans son histoire comme une de ses belles époques. On connoît les tentatives de la politique romaine pour universaliser sa langue : elle défendoit d'en employer d'autre pour haranguer les ambassadeurs étrangers, pour négocier avec eux ; & malgré ses efforts, elle n'obtint qu'imparfaitement ce qu'un assentiment libre accorde à la langue française. On sait qu'en 1774 elle servit à rédiger le traité entre les Turcs et les Russes. Depuis la paix de Nimégué, elle a été prostituée, pour ainsi dire, aux intrigues des cabinets de l'Europe. Dans sa marche claire & méthodique, la pensée se déroule facilement ; c'est ce qui lui donne un caractère de raison, de probité, que les fourbes eux-mêmes trouvent plus propre à les garantir des ruses diplomatiques.

Si notre idiôme a reçu un tel accueil des tyrans & des cours, à qui la France monarchique donnoit des théâtres, des pompons, des modes & des manières, quel accueil ne doit-il pas se promettre de la part des peuples, à qui la France républicaine révèle leurs droits en leur ouvrant la route de la liberté ?

Mais cet idiôme, admis dans les transactions politiques, usité dans plusieurs villes d'Allemagne, d'Italie, des Pays-Bas, dans une partie du pays de Liège, du Luxembourg, de la Suisse, même dans le Canada & sur les bords du Mississipi, par quelle fatalité est-il encore ignoré d'une très-grande partie des Français ?

À travers toutes les révolutions, le celtique qui fut le premier idiôme de l'Europe, s'est maintenu dans une contrée de la France, & dans quelques cantons des îles britanniques. On sait que les Gallois, les Cornouaillais & les Bas-Bretons s'entendent : cette langue indigène éprouva des modifications successives. Les Phocéens fondèrent, il y a vingt-quatre siècles, de brillantes colonies sur les bords de la Méditerranée ; & dans une chanson des environs de Marseille, on a trouvé récemment des fragments grecs d'une ode de Pindare sur les vendanges. Les Carthaginois franchirent les Pyrénées, & Polybe nous dit que beaucoup de Gaulois apprirent le punique pour converser avec les soldats d'Annibal.

Du joug des Romains, la Gaule passa sous la domination des Francs. Les Alains, les Goths, les Arabes & les Anglais, après y avoir pénétré tour-à-tour, en furent chassés ; & notre langue, ainsi que les divers dialectes usités en France, portent encore les empreintes du passage ou du séjour de ces divers peuples.

La féodalité qui vint ensuite morceler ce beau pays, y conserva soigneusement cette disparité d'idiômes comme un moyen de reconnoître, de ressaisir les serfs fugitifs & de river leurs chaînes. Actuellement encore l'étendue territoriale où certains patois sont usités, est déterminée par les limites de l'ancienne domination féodale. C'est ce qui explique la presque identité des patois de Bouillon & de Nancy, qui sont à 40 lieues de distance, & qui furent jadis soumis aux mêmes tyrans, tandis que le dialecte de Metz, situé à quelques lieues de Nancy, en diffère beaucoup, parce que pendant plusieurs siècles le pays Messin, organisé dans une forme presque républicaine, fut en guerre continuelle avec la Lorraine.

Il n'y a qu'environ quinze départemens de l'intérieur où la langue française soit exclusivement parlée. Encore y éprouve-t-elle des altérations sensibles, soit dans la prononciation, soit par l'emploi des termes impropres & surannés, sur-tout vers Sancerre, où l'on retrouve une partie des expressions de Rabelais, Amyot & Montagne.

Nous n'avons plus de provinces, & nous avons encore environ trente patois qui en rappellent les noms.

Peut-être n'est-il pas inutile d'en faire l'énumération : Le bas-breton, le normand, le picard, le rouchi ou wallon, le flamand, le champenois, le messin, le lorrain, le franc-comtois, le bourguignon, le bressan, le lyonnais, le dauphinois, l'auvergnat, le poitevin, le limousin, le picard, le provençal, le languedocien, le velayen, le catalan, le béarnois, le basque, le rouergat & le gascon ; ce dernier seul est parlé sur une surface de 60 lieues en tout sens.

Au nombre des patois, on doit placer encore l'italien de la Corse, des Alpes-Maritimes, & l'allemand des Haut & Bas-Rhin, parce que ces deux idiômes y sont très-dégénérés.

Enfin, les Nègres de nos colonies, dont vous avez fait des hommes, ont une espèce d'idiome pauvre comme celui des Hottentots, comme la langue franque, qui, dans tous les verbes, ne connoît guères que l'infinif.

Plusieurs de ces dialectes, à la vérité, sont génériquement les mêmes ; ils ont un fonds de physionomie ressemblante, & seulement quelques traits métis tellement nuancés, que des villages voisins, que les divers faubourgs d'une même commune, telle que Salins & Commune-Affranchie, offrent des variantes.

Cette disparité s'est conservée d'une manière plus tranchante dans des villages situés sur les bords opposés d'une rivière, où à défaut de pont, les communications étaient autrefois plus rares. Le passage de Strasbourg à Brest est actuellement plus facile que ne l'étoient jadis certaines courses de vingt lieues ; & l'on cite encore vers St.-Claude, dans le département du Jura, des testamens faits (est-il dit), *à la veille d'un grand voyage* ; car il s'agissoit d'aller à Besançon, qui était la capitale de la province.

On peut assurer sans exagération qu'au moins six millions de Français, sur-tout dans les campagnes, ignorent la langue nationale ; qu'un nombre égal est à-peu-près incapable de soutenir une conversation suivie ; qu'en dernier résultat, le nombre de ceux qui la parlent purement n'excède pas trois millions ; & probablement le nombre de ceux qui l'écrivent correctement est encore moindre.

Ainsi, avec trente patois différens, nous sommes encore, pour le langage, à la tour de Babel, tandis que pour la liberté nous formons l'avant-garde des nations.

Quoiqu'il y ait possibilité de diminuer le nombre des idiômes reçus en Europe, l'état politique du globe bannit l'espérance de ramener les peuples à une langue commune. Cette conception, formée par quelques écrivains, est également hardie & chimérique. Une langue universelle est dans son genre ce que la pierre philosophale est en chimie.

Mais au moins on peut uniformer le langage d'une grande nation, de manière que tous les citoyens qui la composent, puissent sans obstacle se communiquer leurs pensées. Cette entreprise, qui ne fut pleinement exécutée chez aucun peuple, est digne du peuple français, qui centralise toutes les branches de l'organisation sociale, & qui doit être jaloux de consacrer au plutôt, dans une République une & indivisible, l'usage unique & invariable de la langue de la liberté.

Sur le rapport de son Comité de salut public, la Convention nationale décréta, le 8 pluviôse, qu'il seroit établi des instituteurs pour enseigner notre langue dans les départemens où elle est moins connue. Cette mesure, très-salutaire, mais qui ne s'étend pas à tous ceux où l'on parle patois, doit être secondée par le zèle des citoyens. La voix douce de la persuasion peut accélérer l'époque où ces idiômes féodaux auront disparu. Un des moyens les plus efficaces peut-être pour électriser les citoyens, c'est de leur prouver que la connoissance & l'usage de la langue nationale importent à la conservation de la liberté. Aux vrais républicains, il suffit de montrer le bien ; on est dispensé de le leur commander.

Les deux sciences les plus utiles & les plus négligées sont la culture de l'homme & celle de la terre : personne n'a mieux senti le prix de l'une & de l'autre que nos frères les Américains, chez qui tout le monde sait lire, écrire & parler la langue nationale.

L'homme sauvage n'est, pour ainsi dire, qu'ébauché : en Europe, l'homme civilisé est pire ; il est dégradé.

La résurrection de la France s'est opérée d'une manière imposante ; elle se soutient avec majesté : mais le retour d'un peuple à la liberté ne peut en consolider l'existence que par les mœurs & les lumières. Avouons qu'il nous reste beaucoup à faire à cet égard.

Tous les membres du souverain sont admissibles à toutes les places ; il est à désirer que tous puissent successivement les remplir, & retourner à leurs professions agricoles ou mécaniques. Cet état de choses nous présente l'alternative suivante : Si ces places sont occupées par des hommes incapables de s'énoncer, d'écrire correctement dans la langue nationale, les droits des citoyens seront-ils bien garantis par des actes dont la rédaction présentera l'impropriété des termes, l'imprécision des idées, en un mot tous les symptômes de l'ignorance ? Si au contraire cette ignorance exclut des places, bientôt renaîtra cette aristocratie qui jadis employoit le patois pour montrer son affabilité protectrice à ceux qu'on appeloit insolemment *les petites gens*. Bientôt la société sera réinfestée de *gens comme il faut* ; la liberté des suffrages sera restreinte, les cabales seront plus faciles à nouer, plus difficiles à rompre ; &, par le fait, entre deux classes séparées s'établira une sorte d'hierarchie. Ainsi l'ignorance de la langue compromettrait le bonheur social, ou détruirait l'égalité.

Le peuple doit connoître les lois pour les sanctionner & leur obéir ; & telle étoit l'ignorance de quelques communes dans les premières époques de la révolution, que confondant toutes les notions, associant des idées incohérentes & absurdes, elles s'étoient persuadé que le mot *décret* signifioit un *décret de prise de corps* ; qu'en conséquence devoit intervenir un décret pour tuer tous les ci-devant privilégiés ; & l'on m'écrivoit à ce sujet une anecdote qui seroit plaisante, si elle n'étoit déplorable. Dans une commune les citoyens disoient : « Ce seroit pourtant bien dur de tuer M. Geffry ; mais au moins il ne faudroit pas le faire souffrir ». Dans cette anecdote, à travers l'enveloppe de l'ignorance, on voit percer le sentiment naïf d'hommes qui d'avance calculent les moyens de concilier l'humanité avec l'obéissance.

Proposerez-vous de suppléer à cette ignorance par des traductions ? alors vous multipliez les dépenses : en compliquant les rouages politiques, vous en ralentissez le mouvement. Ajoutons que la majeure partie des dialectes vulgaires résistent à la traduction, ou n'en promettent que d'infidèles. Si dans notre langue la partie politique est à peine créée, que peut-elle être dans des idiômes dont les uns abondent à la vérité en expressions sentimentales, pour peindre les douces effusions du cœur, mais sont absolument dénués de termes relatifs à la politique ; les autres sont des jargons lourds & grossiers, sans syntaxe déterminée, parce que la langue est toujours la mesure du génie d'un peuple : les mots ne croissent qu'avec la progression si des idées & des besoins. Leibnitz avoit raison : les mots sont les lettres de change de l'entendement ; si donc il acquiert de nouvelles idées, il lui faut des termes nouveaux ; sans quoi l'équilibre seroit rompu. Plutôt que d'abandonner cette fabrication aux caprices de l'ignorance, il vaut mieux certainement lui donner votre langue ; d'ailleurs, l'homme des campagnes, peu accoutumé à généraliser ses idées, manquera toujours de termes abstraits ; & cette inévitable pauvreté du langage qui resserre l'esprit, mutilera vos adresses & vos décrets, si même elle ne les rend intraduisibles.

Cette disparité de dialectes a souvent contrarié les opérations de vos commissaires dans les départemens. Ceux qui se trouvoient aux Pyrénées-Orientales en octobre 1792 vous écrivoient que, chez les Basques, peuple doux & brave, un grand nombre étoit accessible au fanatisme, parce que l'idiôme est un obstacle à la propagation des lumières. La même chose est arrivée

dans d'autres départemens, où des scélérats fondoient sur l'ignorance de notre langue, le succès de leurs machinations contre-révolutionnaires.

C'est sur-tout vers nos frontières que les dialectes, communs aux peuples des limites opposées, établissent avec nos ennemis des relations dangereuses, tandis que dans l'étendue de la République tant de jargons sont autant de barrières qui gênent les mouvemens du commerce, & atténuent les relations sociales. Par l'influence respective des mœurs sur le langage, du langage sur les mœurs ; ils empêchent l'amalgame politique, & d'un seul peuple en font trente. Cette observation acquiert un grand poids, si l'on considère que, faute de s'entendre, tant d'hommes se sont égorgés, & que souvent les querelles sanguinaires des nations, comme les querelles ridicules des scholastiques, n'ont été que de véritables logomachies. Il faut donc que l'unité de langue entre les enfans de la même famille éteigne les restes des préventions résultantes des anciennes divisions provinciales, & resserre les liens d'amitié qui doivent unir des frères.

Des considérations d'un autre genre viennent à l'appui de nos raisonnemens. Toutes les erreurs se tiennent comme toutes les vérités : les préjugés les plus absurdes peuvent entraîner les conséquences les plus funestes. Dans quelques cantons, ces préjugés sont affoiblis ; mais dans la plupart des campagnes ils exercent encore leur empire. Un enfant ne tombe pas en convulsion, la contagion ne frappe pas une étable, sans faire naître l'idée qu'on a *jeté un sort* : c'est le terme. Si dans le voisinage il est quelque fripon connu sous le nom de *devin*, la crédulité va lui porter son argent, & des soupçons personnels font éclater des vengeances. Il suffiroit de remonter à très-peu d'années, pour trouver des assassinats commis sous prétexte de maléfice.

Les erreurs antiques ne font-elles donc que changer de formes en parcourant les siècles ? Que du temps de Virgile on ait supposé aux magiciennes de Thessalie la puissance d'obscurcir le soleil & de jeter la lune dans un puits ; que dix-huit siècles après on ait cru pouvoir évoquer le diable ; je ne vois là que des inepties diversement modifiées.

En veut-on un exemple plus frappant ? Le génie noir chez les Celtes ; *plus noir que la poix*, dit l'Edda ; l'*éphialtes* des Grecs, les *lémures* des Romains, les *incubes* du moyen âge, le *sotre* vers Lunéville, le *drac* dans le ci-devant Languedoc, le *chaoucebreille* dans quelques coins de la ci-devant Gascogne, sont depuis 40 siècles le texte de mille contes puérils, pour expliquer ce que les médecins nomment le *cochemar*.

Les Romains croyoient qu'il étoit dangereux de se marier au mois de mai ; cette idée s'est perpétuée chez les Juifs ; Astruc l'a retrouvée dans le ci-devant Languedoc.

Actuellement encore les cultivateurs, pour la plupart, sont infatués de toutes les idées superstitieuses que des auteurs anciens, estimables d'ailleurs, comme Aristote, Élien, Plin & Columelle, ont consignées dans leurs écrits : tel est un prétendu secret pour faire périr les insectes, qui des Grecs est passé aux Romains, & que nos faiseurs de maisons rustiques ont répété. C'est sur-tout l'ignorance de l'idiôme national qui tient tant d'individus à une grande distance de la vérité : cependant, si vous ne les mettez en communication directe avec les hommes & les livres, leurs erreurs accumulées, enracinées depuis des siècles, seront indestructibles.

Pour perfectionner l'agriculture, & toutes les branches de l'économie rurale si arriérées chez nous, la connoissance de la langue nationale est également indispensable. Rozier observe que, d'un village à l'autre, les cultivateurs ne s'entendent pas : après cela, dit-il, comment les auteurs qui traitent de la vigne, prétendent-ils qu'on les entendra ? Pour fortifier son observation, j'ajoute que, dans quelques contrées méridionales de la France, le même cep de vigne a trente noms différens. Il en est de même de l'art nautique, de l'extraction des minéraux, des instrumens ruraux, des maladies, des grains & spécialement des plantes. Sur ce dernier article, la nomenclature varie non-seulement dans des localités très-voisines, mais encore dans des

époques très-rapprochées. Le botaniste Villars, qui en donne plusieurs preuves, cite Sollier qui, plus que personne, ayant fait des recherches, dans les villages, sur les dénominations vulgaires des végétaux, n'en a trouvé qu'une centaine bien nommés. Il en résulte que les livres les plus usuels sont souvent inintelligibles pour les citoyens des campagnes.

Il faut donc, en révolutionnant les arts, uniformer leur idiôme technique ; il faut que les connoissances disséminées éclairent toute la surface du territoire français : semblables à ces réverbères qui, sagement distribués dans toutes les parties d'une cité, y répartissent la lumière. Un poète a dit :

*Peut-être qu'un Lycurgue, un Cicéron sauvage,
Est chantre de paroisse ou maire de village.*

Les développemens du génie attesteront cette vérité, & prouveront que sur-tout parmi les hommes de la nature se trouvent les grands hommes.

Les relations des voyageurs étrangers insistent sur le désagrément qu'ils éprouvoient de ne pouvoir recueillir des renseignemens dans les parties de la France, où le peuple ne parle pas français. Ils nous comparent malignement aux Islandais qui, au milieu des frimats d'une région sauvage, connoissent tous l'histoire de leur pays, afin de nous donner le désavantage du parallèle. Un Anglois, dans un écrit qui décèle souvent la jalousie, s'égaie sur le compte d'un marchand qui lui demandoit si en Angleterre il y avoit des arbres & des rivières, & à qui il persuada que d'ici à la Chine, il y avoit environ 200 lieues. Les Français, si redoutables aux Anglais par leurs baïonnettes, doivent leur prouver encore qu'ils ont sur eux la supériorité du génie, comme celle de la loyauté : il leur suffit de vouloir.

Quelques objections m'ont été faites sur l'utilité du plan que je propose. Je vais les discuter.

Penserez-vous, m'a-t-on dit, que les Français méridionaux se résoudront facilement à quitter un langage qu'ils chérissent par habitude & par sentiment ? Leurs dialectes, appropriés au génie d'un peuple qui pense vivement & s'exprime de même, ont une syntaxe où l'on rencontre moins d'anomalie que dans notre langue. Par leurs richesses & leurs prosodies éclatantes, ils rivalisent avec la douceur de l'italien & la gravité de l'espagnol : & probablement, au lieu de la langue des Trouvères, nous parlerions celle des Troubadours, si Paris, le centre du gouvernement, avoit été situé sur la rive gauche de la Loire.

Ceux qui nous font cette objection ne prétendent pas sans doute que d'Astros & Goudouli soutiendront le parallèle avec Pascal, Fénelon & Jean-Jacques. L'Europe a prononcé sur cette langue, qui tour à tour embellie par la main des Grâces, insinue dans les cœurs les charmes de la vertu, ou qui, faisant retentir les accens fiers de la liberté, porte l'effroi dans le repaire des tyrans. Ne faisons point à nos frères du Midi l'injure de penser qu'ils repousseront aucune idée utile à la patrie : ils ont abjuré & combattu le fédéralisme politique ; ils combattront avec la même énergie celui des idiômes. Notre langue & nos cœurs doivent être à l'unisson.

Cependant la connoissance des dialectes peut jeter du jour sur quelques monumens du moyen âge. L'histoire & les langues se prêtent un secours mutuel pour juger les habitudes & le génie d'un peuple vertueux ou corrompu, commerçant, navigateur ou agricole. La filiation des termes conduit à celle des idées ; par la comparaison des mots radicaux, des usages, des formules philosophiques ou proverbes, qui sont les fruits de l'expérience, on remonte à l'origine des nations.

L'histoire étymologique des langues, dit le célèbre Sulzer, seroit la meilleure histoire des progrès de l'esprit humain. Les recherches de Peloutier, Bochart, Gebelin, Bochat, Lebrigand, &c. ont déjà révélé des faits assez étonnans pour éveiller la curiosité & se promettre de grands résultats. Les rapports de l'allemand au persan, du suédois à l'hébreu, de la langue basque à celle du Malabar, de celle-ci à celle des Bohémiens errans, de celle du pays de Vaud à

l'irlandais, la presque identité de l'islandais qui a l'alphabet de Cadmus, composé de dix-sept lettres, avec le punique, son analogie avec l'ancien celtique qui, conservé traditionnellement dans le nord de l'Écosse, nous a transmis les chefs-d'œuvre d'Ossian ; les rapports démontrés entre les langues de l'ancien & du nouveau monde, en établissant l'affinité des peuples par celle des idiômes, prouveront d'une manière irréfutable l'unité de la famille humaine & de son langage, et par la réunion d'un petit nombre d'éléments connus, rapprocheront les langues, en faciliteront l'étude & en diminueront le nombre.

Ainsi la philosophie qui promène son flambeau dans toute la sphère des connaissances humaines, ne croira pas indigne d'elle de descendre à l'examen des patois ; & dans ce moment favorable pour révolutionner notre langue, elle leur dérobera peut-être des expressions enflammées, des tours naïfs qui nous manquent. Elle puisera sur-tout dans le provençal qui est encore rempli d'hellénismes, & que les Anglais même, mais sur-tout les Italiens, ont mis si souvent à contribution.

Presque tous les idiômes ont des ouvrages qui jouissent d'une certaine réputation. Déjà la Commission des arts, dans son instruction, a recommandé de recueillir ces monumens imprimés ou manuscrits ; il faut chercher des perles jusques dans le fumier d'Ennius.

Une objection plus grave en apparence contre la destruction des dialectes rustiques, est la crainte de voir les mœurs s'altérer dans les campagnes. On cite spécialement le *Haut-Pont*, qui, à la porte de Saint-Omer, présente une colonie laborieuse de trois mille individus, distingués par leurs habits courts à la manière des Gaulois, par leurs usages, leur idiôme, & sur-tout par cette probité patriarcale & cette simplicité du premier âge.

Comme rien ne peut compenser la perte des mœurs, il n'y a pas à balancer pour le choix entre le vice éclairé & l'innocence vertueuse. L'objection eût été insoluble sous le règne du despotisme. Dans une monarchie, le scandale des palais insulte à la misère des cabanes, & comme il y a des gens qui ont trop, nécessairement d'autres ont trop peu. Le luxe & l'orgueil de tyranneaux prêtres, nobles, financiers, gens du barreau & autres enlevoient une foule d'individus à l'agriculture & aux arts.

De là cette multitude de femmes-de-chambre, de valets-de-chambre, de laquais, qui reportoient ensuite dans leurs hameaux des manières moins gauches, un langage moins rustre, mais une dépravation contagieuse qui gangrenoit les villages. De tous les individus qui après avoir habité les villes, retournoient sous le toit paternel, il n'y avait guères de bons que les vieux soldats.

Le régime républicain a opéré la suppression de toutes les castes parasites, le rapprochement des fortunes, le nivellement des conditions. Dans la crainte d'une dégénération morale, des familles nombreuses d'estimables campagnards avoient pour maxime de n'épouser que dans leur parenté. Cet isolement n'aura plus lieu, parce qu'il n'y a plus en France qu'une seule famille. Ainsi la forme nouvelle de notre gouvernement & l'austérité de nos principes repoussent toute parité entre l'ancien & le nouvel état des choses. La population refluera dans les campagnes, & les grandes communes ne seront plus des foyers putrides, d'où sans cesse la fainéantise & l'opulence exhaloient le crime. C'est là sur-tout que les ressorts moraux doivent avoir plus d'élasticité. Des mœurs ! sans elles point de République, & sans République point de mœurs.

Tout ce qu'on vient de dire appelle la conclusion que, pour extirper tous les préjugés, développer toutes les vérités, tous les talents, toutes les vertus, fondre tous les citoyens dans la masse nationale, simplifier le mécanisme & faciliter le jeu de la machine politique, il faut identité de langage. Le temps amènera sans doute d'autres réformes nécessaires dans le costume, les manières & les usages. Je ne citerai que celui d'ôter le chapeau pour saluer, qui devrait être remplacé par une forme moins gênante & plus expressive.

En avouant l'utilité d'anéantir les patois, quelques personnes en contestent la possibilité : elles se fondent sur la ténacité du peuple dans ses usages. On m'allègue les Morlaques qui ne mangeoient pas de veau il y a 14 siècles, & qui sont restés fidèles à cette abstinence ; les Grecs, chez qui, selon Guys, se conserve avec éclat la danse décrite, il y a trois mille ans, par Homère dans son bouclier d'Achille.

On cite Tournefort, au rapport duquel les Juifs de Pruse en Natolie, descendans de ceux qui depuis long-temps avoient été chassés d'Espagne, parloient espagnol comme à Madrid. On cite les protestans réfugiés à la révocation de l'édit de Nantes, dont la postérité a tellement conservé l'idiôme local, que dans la Hesse & le Brandebourg, on retrouve les patois gascon & picard.

Je crois avoir établi que l'unité de l'idiôme est une partie intégrante de la révolution ; & dès-lors plus on m'opposera de difficultés, plus on me prouvera la nécessité d'opposer des moyens pour les combattre. Dût-on n'obtenir qu'un demi-succès, mieux vaudroit encore faire un peu de bien que de n'en point faire. Mais répondre par des faits, c'est répondre péremptoirement ; & tous ceux qui ont médité sur la manière dont les langues naissent, vieillissent & meurent, regarderont la réussite comme infaillible.

Il y a un siècle qu'à Dieuse un homme fut exclus d'une place publique parce qu'il ignoroit l'allemand, & cette langue est déjà repoussée à grande distance au-delà de cette commune. Il y a cinquante ans que dans sa *Bibliothèque des auteurs de Bourgogne* Papillon disoit, en parlant des noëls de la Monnoie : « Ils conserveront le souvenir d'un idiôme qui commence à se perdre comme la plupart des autres patois de la France ». Papon a remarqué la même chose dans la ci-devant Provence. L'usage de prêcher en patois s'étoit conservé dans quelques contrées. Mais cet usage diminuoit sensiblement ; il s'étoit même éteint dans quelques communes, comme à Limoges. Il y a une vingtaine d'années qu'à Périgueux il étoit encore honteux de *francimander*, c'est-à-dire, de parler français. L'opinion a tellement changé, que bientôt sans doute il sera honteux de s'énoncer autrement. Par-tout ces dialectes se dégrossissent, se rapprochent de la langue nationale ; cette vérité résulte des renseignemens que m'ont adressés beaucoup de sociétés populaires.

Déjà la révolution a fait passer un certain nombre de mots français dans tous les départements, où ils sont presque universellement connus, & la nouvelle distribution du territoire a établi de nouveaux rapports qui contribuent à propager la langue nationale.

La suppression de la dîme, de la féodalité, du droit coutumier, l'établissement du nouveau système des poids & mesures entraînent l'anéantissement d'une multitude de termes qui n'étoient que d'un usage local.

Le style gothique de la chicane a presque entièrement disparu, & sans doute le code civil en secouera les derniers lambeaux.

En général dans nos bataillons on parle français, & cette masse de républicains qui en aura contracté l'usage, le répandra dans ses foyers. Par l'effet de la révolution, beaucoup de ci-devant citadins iront cultiver leurs terres ; il y aura plus d'aisance dans les campagnes ; on ouvrira des canaux & des routes ; on prendra, pour la première fois, des mesures efficaces pour améliorer les chemins vicinaux ; les fêtes nationales, en contribuant à détruire les tripots, les jeux de hasard qui sont l'école des fripons & qui ont désolé tant de familles, donneront au peuple des plaisirs dignes de lui : l'action combinée de ces opérations diverses doit tourner au profit de la langue française.

Quelques moyens moraux, & qui ne sont pas l'objet d'une loi, peuvent encore accélérer la destruction des patois.

Le 14 janvier 1790, l'Assemblée constituante ordonna de traduire ses décrets en dialectes vulgaires. Le tyran n'eut garde de faire une chose qu'il croyoit utile à la liberté. Au

commencement de sa session, la Convention nationale s'occupa du même objet. Cependant j'observerai que, si cette traduction est utile, il est un terme où cette mesure doit cesser ; car ce seroit prolonger l'existence des dialectes que nous voulons proscrire, & s'il faut encore en faire usage, que ce soit pour exhorter le peuple à les abandonner.

Associez à vos travaux ce petit nombre d'écrivains qui rehaussent leurs talents par leur républicanisme. Répandez avec profusion, dans les campagnes sur-tout, non de gros livres (communément ils épouvantent le goût & la raison), mais une foule d'opuscules patriotiques, qui contiendront des notions simples & lumineuses, que puisse saisir l'homme à conception lente, & dont les idées sont obtuses ; qu'il y ait de ces opuscules sur tous les objets relatifs à la politique, & aux arts, dont j'ai déjà observé qu'il falloit uniformer la nomenclature. C'est la partie la plus négligée de notre langue : car malgré les réclamations de Leibnitz, la ci-devant Académie française, à l'imitation de celle *della Crusca*, ne jugea pas à-propos d'embrasser cet objet dans la confection de son dictionnaire, qui en a toujours fait désirer un autre.

Je voudrois des opuscules sur la météorologie, qui est d'une application immédiate à l'agriculture. Elle est d'autant plus nécessaire, que jusqu'ici le campagnard, gouverné par les sottises astrologiques, n'ose encore faucher son pré sans la permission de l'almanach.

J'en voudrois même sur la physique élémentaire. Ce moyen est propre à flétrir une foule de préjugés ; & puisque inévitablement l'homme des campagnes se formera une idée sur la configuration de la terre, pourquoi, dit quelqu'un, ne pas lui donner la véritable ? Répétons-le : *toutes les erreurs se donnent la main, comme toutes les vérités.*

De bons journaux sont une mesure d'autant plus efficace, que chacun les lit ; & l'on voit avec intérêt les marchandes à la halle, les ouvriers dans les ateliers, se cotiser pour les acheter, & de concert faire la tâche de celui qui lit.

Les journalistes (qui devraient donner plus à la partie morale) exercent une sorte de magistrature d'opinion propre à seconder nos vues, en les reproduisant sous les yeux des lecteurs : leur zèle à cet égard nous donnera la mesure de leur patriotisme.

Parmi les formes variées des ouvrages que nous proposons, celle du dialogue peut être avantageusement employée. On sait combien elle a contribué au succès des *magasins des enfans, des adolescents, &c.*

Sur-tout qu'on n'oublie pas d'y mêler de l'historique. Les anecdotes sont le véhicule du principe, & sans cela il échappera. L'importance de cette observation sera sentie par tous ceux qui connoissent le régime des campagnes. Outre l'avantage de fixer les idées dans l'esprit d'un homme peu cultivé, par-là, vous mettez en jeu son amour-propre, en lui donnant un moyen d'alimenter la conversation ; sinon quelque plat orateur s'en empare, pour répéter tous les contes puérils de la bibliothèque bleue, des commères & du sabat, & l'on ose d'autant moins le contredire, que c'est presque toujours un vieillard qui assure avoir ouï, vu & touché.

Le fruit des lectures utiles en donnera le goût ; & bientôt seront vouées au mépris ces brochures souillées de lubricité ou d'imprécations convulsives qui exaltent les passions, au lieu d'éclairer la raison ; & même ces ouvrages prétendus moraux dont actuellement on nous inonde, qui sont inspirés par l'amour du bien, mais à la rédaction desquels n'ont présidé ni le goût ni la philosophie.

Au risque d'essayer des sarcasmes, dont il vaut mieux être l'objet que l'auteur, ne craignons pas de dire que les chansons, les poésies lyriques importent également à la propagation de la langue & du patriotisme : ce moyen est d'autant plus efficace, que la construction symétrique des vers favorise la mémoire ; elle y place le mot & la chose.

Il étoit bien pénétré de cette vérité, ce peuple harmonieux, pour ainsi dire, chez qui la musique étoit un ressort entre les mains de la politique. Chrysisse ne crut pas se ravalier en faisant des

chansons pour les nourrices. Platon leur ordonne d'en enseigner aux enfants. La Grèce en avoit pour toutes les grandes époques de la vie & des saisons, pour la naissance, les noces, les funérailles, la moisson, les vendanges ; sur-tout elle en avoit pour célébrer la liberté. La chanson d'Harmodius & d'Aristogiton qu'Athénée nous a conservée, étoit chez eux ce qu'est parmi nous l'air des Marseillois : & pourquoi le comité d'instruction publique ne feroit-il pas, dans ce genre, un triage avoué par le goût & le patriotisme ?

Des chansons historiques & descriptives, qui ont la marche sentimentale de la romance, ont pour les citoyens des campagnes un charme particulier. N'est-ce pas là l'unique mérite de cette strophe mal agencée, qui fait fondre en larmes les nègres de l'île de Saint-Vincent ? C'est une romance qui faisoit pleurer les bons Morlaques, quoique le voyageur Fortis, avec une âme sensible, n'en fût pas affecté. C'est là ce qui fit le succès de *Géneviève du Brabant*, & qui assurera celui d'une pièce attendrissante de Berquin. Avez-vous entendu les échos de la Suisse répéter, dans les montagnes, les airs dans lesquels Lavater célèbre les fondateurs de la liberté helvétique ? Voyez si l'enthousiasme qu'inspirent ces chants républicains, n'est pas bien supérieur aux tons langoureux des Barcaroles de Venise, lorsqu'ils répètent les octaves galantes du Tasse.

Substituons donc des couplets rians & décens à ces stances impures ou ridicules, dont un vrai citoyen doit craindre de souiller sa bouche ; que, sous le chaume & dans les champs les paisibles agriculteurs adoucissent leurs travaux en faisant retentir les accens de la joie, de la vertu & du patriotisme. La carrière est ouverte aux talens : espérons que les poètes nous feront oublier les torts des gens de lettres dans la révolution.

Ceci conduit naturellement à parler des spectacles. La probité, la vertu, sont à l'ordre du jour, & cet ordre du jour doit être éternel. Le théâtre ne s'en doute pas, puisqu'on y voit encore, dit-on, tour à tour préconiser les mœurs & les insulter : il y a peu qu'on a donné *le Cocher supposé*, par *Hauteroche*. Poursuivons l'immoralité sur la scène : de plus, chassons-en le jargon par lequel on établit encore entre les citoyens égaux une sorte de démarcation. Sous un despote, Dufresny, Dancourt, &c. pouvaient impunément amener sur le théâtre des acteurs qui, en parlant un demi patois, excitaient le rire ou la pitié : toutes les convenances doivent actuellement proscrire ce ton. Vainement m'objecterez-vous que Plaute introduit dans ses pièces, des hommes qui articuloient le latin barbare des campagnes d'Ausonie ; que les Italiens, & récemment encore Goldoni, produisent sur la scène leur marchand vénitien, & le patois bergamasque de Brighella, &c. Ce qu'on nous cite pour un exemple à imiter, n'est qu'un abus à réformer.

Je voudrais que toutes les municipalités admissent dans leurs discussions, l'usage exclusif de la langue nationale ; je voudrais qu'une police sage fit rectifier cette foule d'enseignes qui outragent la grammaire, & fournissent aux étrangers l'occasion d'aiguiser l'épigramme ; je voudrais qu'un plan systématique répudiât les dénominations absurdes des places, rues, quais & autres lieux publics : j'ai présenté des vues à cet égard.

Quelques sociétés populaires du midi discutent en Provençal : la nécessité d'universaliser notre idiôme leur fournit une nouvelle occasion de bien mériter de la patrie. Eh ! pourquoi la Convention nationale ne feroit-elle pas aux citoyens l'invitation civique de renoncer à ces dialectes, & de s'énoncer constamment en français ?

La plupart des législateurs anciens & modernes ont eu le tort de ne considérer le mariage que sous le point de vue de la reproduction de l'espèce. Après avoir fait la première faute de confondre la nubilité & la puberté, qui ne sont des époques identiques que chez l'homme de la nature, oublierons-nous que, lorsque les individus veulent s'épouser, ils doivent garantir à la patrie qu'ils ont les qualités morales pour remplir tous les devoirs de citoyens, tous les devoirs de la paternité ? Dans certains cantons de la Suisse, celui qui veut se marier doit préalablement

justifier qu'il a son habit militaire, son fusil & son sabre. En consacrant chez nous cet usage, pourquoi les futurs époux ne seroient-ils pas soumis à prouver qu'ils savent lire, écrire & parler la langue nationale ? Je conçois qu'il est facile de ridiculiser ces vues : il est moins facile de démontrer qu'elles sont déraisonnables. Pour jouir du droit de cité, les Romains n'étaient-ils pas obligés de faire preuve qu'ils savaient lire & nager ?

Encourageons tout ce qui peut être avantageux à la patrie ; que dès ce moment l'idiôme de la liberté soit à l'ordre du jour, & que le zèle des citoyens proscrive à jamais les jargons, qui sont les derniers vestiges de la féodalité détruite. Celui qui, connoissant à demi notre langue, ne la parloit que quand il étoit ivre ou en colère, sentira qu'on peut en concilier l'habitude avec celle de la sobriété & de la douceur. Quelques locutions bâtarde, quelques idiotismes prolongeront encore leur existence dans le canton où ils étoient connus. Malgré les efforts de Desgrouais, les *gasconismes corrigés* sont encore à corriger. Les citoyens de Saintes iront encore voir leur *borderie*, ceux de Blois leur *closerie*, & ceux de Paris leur *métairie*. Vers Bordeaux on défrichera des *landes*, vers Nîmes des *garrigues* ; mais enfin les vraies dénominations prévaudront même parmi les ci-devant Basques & Bretons, à qui le gouvernement aura prodigué ses moyens : & sans pouvoir assigner l'époque fixe à laquelle ces idiômes auront entièrement disparu, on peut augurer qu'elle est prochaine.

Les accents feront une plus longue résistance, & probablement les peuples voisins des Pyrénées changeront encore pendant quelque temps les *e* muets en *é* fermés, le *b* en *v*, les *f* en *h*. À la Convention nationale on retrouve les inflexions & les accents de toute la France. Les finales traînantes des uns, les consonnes gutturales ou nazales des autres, ou même des nuances presque imperceptibles, décèlent presque toujours le département de celui qui parle.

L'organisation, nous dit-on, y contribue. Quelques peuples ont une inflexibilité d'organe qui se refuse à l'articulation de certaines lettres : tels sont les Chinois, qui ne peuvent prononcer la dentale *r* ; les Hurons qui, au rapport de La Hontan, n'ont pas de labiale, &c. Cependant si la prononciation est communément plus douce dans les plaines, plus fortement accentuée dans les montagnes ; si la langue est plus paresseuse dans le nord & plus souple dans le midi ; si, généralement parlant, les Vitriats & les Marseillais grassaient, quoique situés à des latitudes un peu différentes, c'est plutôt à l'habitude qu'à la nature qu'il faut en demander la raison. Ainsi n'exagérons pas l'influence du climat. Telle langue est articulée de la même manière dans des contrées très-distantes ; tandis que dans le même pays la même langue est diversement prononcée. L'accent n'est donc pas plus irréformable que les mots.

Je finirai ce discours en présentant l'esquisse d'un projet vaste & dont l'exécution est digne de vous ; c'est celui de révolutionner notre langue : j'explique ma pensée.

Les mots étant les liens de la société & les dépositaires de toutes nos connoissances, il s'ensuit que l'imperfection des langues est une grande source d'erreurs. Condillac vouloit qu'on ne pût faire un raisonnement faux sans faire un solécisme, & réciproquement : c'est peut-être exiger trop. Il seroit impossible de ramener une langue au plan de la nature, & de l'affranchir entièrement des caprices de l'usage : le sort de toutes les langues est d'éprouver des modifications ; il n'est pas jusqu'aux lingères qui n'aient influé sur la nôtre, & supprimé l'aspiration de l'*h* dans les *toiles d'Hollande*. Quand un peuple s'instruit, nécessairement sa langue s'enrichit, parce que l'augmentation des connoissances établit des alliances nouvelles entre les paroles & les pensées & nécessite des termes nouveaux. Vouloir condamner une langue à l'invariabilité sous ce rapport, ce seroit condamner le génie national à devenir stationnaire ; & si, comme on l'a remarqué depuis Homère jusqu'à Plutarque, c'est-à-dire, pendant mille ans, la langue grecque n'a pas changé, c'est que le peuple qui la parloit a fait très-peu de progrès dans ce laps de siècles.

Mais ne pourroit-on pas au moins donner un caractère plus prononcé, une consistance plus décidée à notre syntaxe, à notre prosodie ; faire à notre idiôme les améliorations dont il est susceptible, & sans en altérer le fonds, l'enrichir, le simplifier, en faciliter l'étude aux nationaux & aux autres peuples. *Perfectionner une langue*, dit Michaelis, *c'est augmenter le fonds de sagesse d'une nation.*

Sylvius, Duclos & quelques autres ont fait d'inutiles efforts pour assujettir la langue écrite à la langue parlée ; & ceux qui proposent encore aujourd'hui d'écrire comme on prononce, seroient bien embarrassés d'expliquer leur pensée, d'en faire l'application, puisque les rapports de l'écriture à la parole étant purement conventionnels, la connoissance de l'une ne donnera jamais celle de l'autre ; toutefois il est possible d'opérer sur l'orthographe des rectifications utiles.

2°. Quiconque a lu Vaugelas, Bouhours, Ménage, Hardouin, Olivet & quelques autres, a pu se convaincre que notre langue est remplie d'équivoques & d'incertitudes. Il seroit également utile & facile de les fixer.

3°. La physique & l'art social, en se perfectionnant, perfectionnent la langue : il est une foule d'expressions qui par-là ont acquis récemment une acception accessoire ou même entièrement différente. Le terme *souverain* est enfin fixé à son véritable sens, & je maintiens qu'il seroit utile de faire une revue générale des mots, pour donner de la justesse aux définitions. Une nouvelle grammaire & un nouveau dictionnaire ne paroissent aux hommes vulgaires qu'un objet de littérature. L'homme qui voit à grande distance, placera cette mesure dans ses conceptions politiques. Il faut qu'on ne puisse apprendre notre langue sans pomper nos principes.

4°. La richesse d'un idiôme n'est pas d'avoir des synonymes ; s'il y en avoit dans notre langue ce seroient sans doute *monarchie* & *crime*, ce seroient *république* & *vertu*. Qu'importe que l'Arabe ait trois cents mots pour exprimer un serpent ou un cheval ? La véritable abondance consiste à exprimer toutes les pensées, tous les sentimens & leurs nuances. Jamais sans doute le nombre des expressions n'atteindra celui des affections & des idées : c'est un malheur inévitable auquel sont condamnées toutes les langues ; cependant on peut atténuer cette privation.

5°. La plupart des idiômes, même ceux du nord, y compris le russe qui est le fils de l'esclavon, ont beaucoup d'imitatifs, d'augmentatifs, de diminutifs & de péjoratifs. Notre langue est une des plus indigentes à cet égard ; son génie paroît y répugner ; cependant, sans encourir le ridicule qu'on répandit avec raison sur le boursoufflage scientifique de Baïf, Ronsard & Jodelet, on peut se promettre quelques heureuses acquisitions ; déjà Pougens a fait une ample moisson de privatifs, dont la majeure partie sera probablement admise.

Dans le dictionnaire de Nicod, imprimé en 1606, sous le Z il n'y avoit que six mots ; dans celui de la ci-devant académie française, édition de 1718, il y en avoit douze ; sous la syllabe *Be*, Nicod n'avoit que 45 termes ; celui de l'Académie, même édition, en avoit 217, preuve évidente que dans cet intervalle l'esprit humain a fait des progrès, puisque ce sont les inventions nouvelles qui déterminent la création des mots ; & cependant Barbasan, la Ravalière, & tous ceux qui ont suivi les révolutions de la langue française, déplorent la perte de beaucoup d'expressions énergiques & d'inversions hardies exilées par le caprice, qui n'ont pas été remplacées, & qu'il seroit important de faire revivre.

Pour compléter nos familles de mots, il est encore d'autres moyens : le premier seroit d'emprunter des idiômes étrangers les termes qui nous manquent, & de les adapter au nôtre, sans toutefois se livrer aux excès d'un néologisme ridicule. Les Anglais ont usé de la plus grande liberté à cet égard, & de tous les mots qu'ils ont adoptés, il n'en est pas, sans doute, de mieux naturalisé chez eux, que celui de *perfidiousness*.

Le second moyen, c'est de faire disparaître toutes les anomalies résultantes, soit des verbes réguliers & défectifs, soit des exceptions aux règles générales. À l'institution des sourds-muets, les enfans qui apprennent la langue française ne peuvent concevoir cette bizarrerie, qui contredit la marche de la nature dont ils sont les élèves ; & c'est sous sa dictée qu'ils donnent à chaque mot décliné, conjugué ou construit, toutes les modifications qui, suivant l'analogie des choses, doivent en dériver.

« Il y a dans notre langue, disoit un royaliste, une hiérarchie de style, parce que les mots y sont classés comme les sujets dans une monarchie. » Cet aveu est un trait de lumière pour quiconque réfléchit. En appliquant l'inégalité des styles à celle des conditions, on peut tirer des conséquences qui prouvent l'importance de mon projet dans une démocratie.

Celui qui n'auroit pas senti cette vérité, seroit-il digne d'être législateur d'un peuple libre ? Oui, la gloire de la Nation & le maintien de ses principes commandent une réforme.

On disoit de Quinault qu'il avoit *désossé* notre langue par tout ce que la galanterie a de plus efféminé, & tout ce que l'adulation a de plus abject. J'ai déjà fait observer que la langue française avoit la timidité de l'esclavage, quand la corruption des courtisans lui imposoit des lois : c'étoit le jargon des coteries & des passions les plus viles. L'exagération du discours plaçoit toujours au-delà ou en-deçà la vérité. Au lieu d'être *peinés* ou *réjouis*, on ne voyoit que des gens *désespérés* ou *enchantés* : bientôt il ne seroit plus resté rien de laid ni de beau dans la nature ; on n'auroit trouvé que de *l'exécration* ou du *divin*.

Il est temps que le style mensonger, que les formules serviles disparaissent, & que la langue ait par-tout ce caractère de véracité & de fierté laconique qui est l'apanage des républicains. Un tyran de Rome voulut autrefois introduire un mot nouveau : il échoua, parce que la législation des langues fut toujours démocratique. C'est précisément cette vérité qui vous garantit le succès. Prouvez à l'univers qu'au milieu des orages politiques, tenant d'une main sûre le gouvernail de l'état, rien de ce qui intéresse la gloire de la nation ne vous est étranger.

Si la Convention nationale accueille les vues que je lui soumets au nom du Comité d'instruction publique, encouragés par son suffrage, nous ferons une invitation aux citoyens qui ont approfondi la théorie des langues pour concourir à perfectionner la nôtre, & une invitation à tous les citoyens pour universaliser son usage. La nation, entièrement rajeunie par vos soins, triomphera de tous les obstacles ; & rien ne ralentira le cours d'une révolution qui doit améliorer le sort de l'espèce humaine.

D É C R E T .

La Convention nationale, après avoir entendu le rapport de son comité d'instruction publique, décrète :

Le comité d'instruction publique présentera un rapport sur les moyens d'exécution pour une nouvelle grammaire & un vocabulaire nouveau de la langue française. Il présentera des vues sur les changemens qui en faciliteront l'étude & lui donneront le caractère qui convient à la langue de la liberté.

La Convention décrète que le rapport sera envoyé aux autorités constituées, aux sociétés populaires & à toutes les communes de la République.

Annexe 6

Rapport du Comité de salut public sur les idiomes, dit Rapport Barère, 27 janvier 1794

Source : Université Laval, Canada
<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/barere-rapport.htm>

Bertrand Barère de Vieuzac Le 8 pluviôse an II (27 janvier 1794)

Citoyens, les tyrans coalisés ont dit : l'ignorance fut toujours notre auxiliaire le plus puissant; maintenons l'ignorance; elle fait les fanatiques, elle multiplie les contre-révolutionnaires; faisons rétrograder les Français vers la barbarie : servons-nous des peuples mal instruits ou de ceux qui parlent un idiome différent de celui de l'instruction publique.

Le comité a entendu ce complot de l'ignorance et du despotisme.

Je viens appeler aujourd'hui votre attention sur la plus belle langue de l'Europe, celle qui, la première, a consacré franchement les droits de l'homme et du citoyen, celle qui est chargée de transmettre au monde les plus sublimes pensées de la liberté et les plus grandes spéculations de la politique.

Longtemps elle fut esclave, elle flatta les rois, corrompit les cours et asservit les peuples ; longtemps elle fut déshonorée dans les écoles, et mensongère dans les livres de l'éducation publique ; astucieuse dans les tribunaux, fanatique dans les temples, barbare dans les diplômes, amollie par les poètes, corruptrice sur les théâtres, elle semblait attendre ou plutôt désirer une plus belle destinée.

Épurée enfin, et adoucie par quelques auteurs dramatiques, ennoblie et brillante dans les discours de quelques orateurs, elle venait de reprendre de l'énergie, de la raison et de la liberté sous la plume de quelques philosophes que la persécution avait honorés avant la révolution de 1789. Mais elle paraissait encore n'appartenir qu'à certaines classes de la société ; elle avait pris la teinte des distinctions nobiliaires ; et le courtisan, non content d'être distingué par ses vices et ses dépravations, cherchait encore à se distinguer dans le même pays par un autre langage. On eût dit qu'il y avait plusieurs nations dans une seule.

Cela devait exister dans un gouvernement monarchique, où l'on faisait ses preuves pour entrer dans une maison d'éducation, dans un pays où il fallait un certain ramage pour être de ce qu'on appelait la bonne compagnie, et où il fallait siffler la langue d'une manière particulière pour être un homme comme il faut.

Ces puériles distinctions ont disparu avec les grimaces des courtisans ridicules et les hochets d'une cour perverse. L'orgueil même de l'accent plus ou moins pur ou sonore n'existe plus, depuis que des citoyens rassemblés de toutes les parties de la République ont exprimé dans les assemblées nationales leurs vœux pour la liberté et leurs pensées pour la législation commune. Auparavant, c'étaient des esclaves brillants de diverses nuances ; ils se disputaient la primauté de mode et de langage. Les hommes libres se ressemblent tous ; et l'accent vigoureux de la liberté et de l'égalité est le même, soit qu'il sorte de la bouche d'un habitant des Alpes ou des Vosges, des Pyrénées ou du Cantal, du Mont-Blanc ou du Mont-Terrible, soit qu'il devienne l'expression des hommes dans des contrées centrales, dans des contrées maritimes ou sur les frontières.

Quatre points du territoire de la République méritent seuls de fixer l'attention du législateur révolutionnaire sous le rapport des idiomes qui paraissent les plus contraires à la propagation de l'esprit public et présentent des obstacles à la connaissance des lois de la République et à leur exécution.

Parmi les idiomes anciens, welches, gascons, celtiques, wisigoths, phocéens ou orientaux, qui forment quelques nuances dans les communications des divers citoyens et des pays formant le territoire de la République, nous avons observé (et les rapports des représentants se réunissent sur ce point avec ceux des divers agents envoyés dans les départements) que l'idiome appelé bas-breton, l'idiome basque, les langues allemande et italienne ont perpétué le règne du fanatisme et de la superstition, assuré la domination des prêtres, des nobles et des praticiens, empêché la révolution de pénétrer dans neuf départements importants, et peuvent favoriser les ennemis de la France.

Je commence par le bas-breton. Il est parlé exclusivement dans la presque totalité des départements du Morbihan, du Finistère, des Côtes-du-Nord, d'Île-et-Vilaine, et dans une grande partie de la Loire-Inférieure. Là l'ignorance perpétue le joug imposé par les prêtres et les nobles; là les citoyens naissent et meurent dans l'erreur : ils ignorent s'il existe encore des lois nouvelles.

Les habitants des campagnes n'entendent que le bas-breton; c'est avec cet instrument barbare de leurs pensées superstitieuses que les prêtres et les intrigants les tiennent sous leur empire, dirigent leurs consciences et empêchent les citoyens de connaître les lois et d'aimer la République. Vos travaux leur sont inconnus, vos efforts pour leur affranchissement sont ignorés. L'éducation publique ne peut s'y établir, la régénération nationale y est impossible. C'est un fédéralisme indestructible que celui qui est fondé sur le défaut de communication des pensées ; et si les divers départements, seulement dans les campagnes, parlaient divers idiomes, de tels fédéralistes ne pourraient être corrigés qu'avec des instituteurs et des maîtres d'école dans plusieurs années seulement.

Les conséquences de cet idiome, trop longtemps perpétué et trop généralement parlé dans les cinq départements de l'Ouest, sont si sensibles que les paysans (au rapport de gens qui y ont été envoyés) confondent le mot loi et celui de religion, à un tel point que, lorsque les fonctionnaires publics leur parlent des lois de la République et des décrets de la Convention, ils s'écrient dans leur langage vulgaire : Est-ce qu'on veut nous faire sans cesse changer de religion ?

Quel machiavélisme dans les prêtres d'avoir fait confondre la loi et la religion dans la pensée de ces bons habitants des campagnes! Jugez, par ce trait particulier, s'il est instant de s'occuper de cet objet. Vous avez ôté à ces fanatiques égarés les saints par le calendrier de la République; ôtez-leur l'empire des prêtres par l'enseignement de la langue française.

Dans les départements du Haut et du Bas-Rhin, qui a donc appelé, de concert avec les traîtres, le Prussien et l'Autrichien sur nos frontières envahies ? l'habitant des campagnes qui parle la même langue que nos ennemis, et qui se croit ainsi bien plus leur frère et leur concitoyen que le frère et le concitoyen des Français qui lui parlent une autre langue et ont d'autres habitudes.

Le pouvoir de l'identité du langage a été si grand qu'à la retraite des Allemands plus de vingt mille hommes des campagnes du Bas-Rhin sont émigrés. L'empire du langage et l'intelligence qui régnait entre nos ennemis d'Allemagne et nos concitoyens du département du Bas-Rhin est si incontestable qu'ils n'ont pas été arrêtés dans leur émigration par tout ce que les hommes ont de plus cher, le sol qui les a vus naître, les dieux pénates et les terres qu'ils avaient fertilisées. La différence des conditions, l'orgueil, ont produit la première émigration qui a donné à la France des milliards ; la différence du langage, le défaut

d'éducation, l'ignorance ont produit la seconde émigration qui laisse presque tout un département sans cultivateurs. C'est ainsi que la contre-révolution s'est établie sur quelques frontières en se réfugiant dans les idiomes celtiques ou barbares que nous aurions dû faire disparaître.

Vers une autre extrémité de la République est un peuple neuf, quoique antique, un peuple pasteur et navigateur, qui ne fut jamais ni esclave ni maître, que César ne put vaincre au milieu de sa course triomphante dans les Gaules, que l'Espagne ne put atteindre au milieu de ses révolutions, et que le despotisme de nos despotes ne put soumettre au joug des intendants : je veux parler du peuple basque. Il occupe l'extrémité des Pyrénées-Occidentales qui se jette dans l'Océan. Une langue sonore et imagée est regardée comme le sceau de leur origine et l'héritage transmis par leurs ancêtres. Mais ils ont des prêtres, et les prêtres se servent de leur idiome pour les fanatiser; mais ils ignorent la langue française et la langue des lois de la République. Il faut donc qu'ils l'apprennent, car, malgré la différence du langage et malgré leurs prêtres, ils sont dévoués à la République qu'ils ont déjà défendue avec valeur le long de la Bidassoa et sur nos escadres.

Un autre département mérite d'attirer vos regards : c'est le département de Corse. Amis ardents de la liberté, quand un perfide Paoli et des administrateurs fédéralistes ligués avec des prêtres ne les égarent pas, les Corses sont des citoyens français ; mais, depuis quatre ans de révolution, ils ignorent nos lois, ils ne connaissent pas les événements et les crises de notre liberté.

Trop voisins de l'Italie, que pouvaient-ils en recevoir ? des prêtres, des indulgences, des Adresses séditeuses, des mouvements fanatiques. Pascal Paoli, Anglais par reconnaissance, dissimulé par habitude, faible par son âge, Italien par principe, sacerdotal par besoin, se sert puissamment de la langue italienne pour pervertir l'esprit public, pour égayer le peuple, pour grossir son parti ; il se sert surtout de l'ignorance des habitants de Corse, qui ne soupçonnent pas même l'existence des lois françaises, parce qu'elles sont dans une langue qu'ils n'entendent pas. Il est vrai qu'on traduit depuis quelques mois notre législation en italien; mais ne vaut-il pas mieux y établir des instituteurs de notre langue que des traducteurs d'une langue étrangère ?

Citoyens, c'est ainsi que naquit la Vendée ; son berceau fut l'ignorance des lois ; son accroissement fut dans les moyens employés pour empêcher la révolution d'y pénétrer, et alors les dieux de l'ignorance, les prêtres réfractaires, les nobles conspirateurs, les praticiens avides et les administrateurs faibles ou complices ouvrirent une plaie hideuse dans le sein de la France : écrasons donc l'ignorance, établissons des instituteurs de langue française dans les campagnes !

Depuis trois ans les assemblées nationales parlent et discutent sur l'éducation publique ; depuis longtemps le besoin des écoles primaires se fait sentir; ce sont des subsistances morales de première nécessité que les campagnes vous demandent ; mais peut-être sommes-nous encore trop académiques et trop loin du peuple pour lui donner les institutions les plus adaptées à ses plus pressants besoins.

Les lois de l'éducation préparent à être artisan, artiste, savant, littérateur, législateur et fonctionnaire public ; mais les premières lois de l'éducation doivent préparer à être citoyens ; or, pour être citoyen, il faut obéir aux lois, et, pour leur obéir, il faut les connaître. Vous devez donc au peuple l'éducation première qui le met à portée d'entendre la voix du législateur. Quelle contradiction présentent à tous les esprits les départements du Haut et du Bas-Rhin, ceux du Morbihan, du Finistère, d'Ille-et-Vilaine, de la Loire-Inférieure, des Côtes-du-Nord, des Basses-Pyrénées et de la Corse? Le législateur parle une langue que ceux qui doivent exécuter et obéir

n'entendent pas. Les anciens ne connurent jamais des contrastes aussi frappants et aussi dangereux.

Il faut populariser la langue, il faut détruire cette aristocratie de langage qui semble établir une nation polie au milieu d'une nation barbare.

Nous avons révolutionné le gouvernement, les lois, les usages, les mœurs, les costumes, le commerce et la pensée même ; révolutionnons donc aussi la langue, qui est leur instrument journalier.

Vous avez décrété l'envoi des lois à toutes les communes de la République ; mais ce bienfait est perdu pour celles des départements que j'ai déjà indiqués. Les lumières portées à grands frais aux extrémités de la France s'éteignent en y arrivant, puisque les lois n'y sont pas entendues. Le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton; l'émigration et la haine de la République parlent allemand; la contre-révolution parle l'italien, et le fanatisme parle le basque. Cassons ces instruments de dommage et d'erreur.

Le comité a pensé qu'il devait vous proposer, comme mesure urgente et révolutionnaire, de donner à chaque commune de campagne des départements désignés un instituteur de langue française, chargé d'enseigner aux jeunes personnes des deux sexes, et de lire, chaque décade, à tous les autres citoyens de la commune, les lois, les décrets et les instructions envoyés de la Convention. Ce sera à ces instituteurs de traduire vocalement ces lois pour une intelligence plus facile dans les premiers temps. Rome instruisait la jeunesse en lui apprenant à lire dans la loi des douze tables. La France apprendra à une partie des citoyens la langue française dans le livre de la Déclaration des Droits.

Ce n'est pas qu'il n'existe d'autres idiomes plus ou moins grossiers dans d'autres départements; mais ils ne sont pas exclusifs, mais ils n'ont pas empêché de connaître la langue nationale. Si elle n'est pas également bien parlée partout, elle est du moins facilement entendue. Les clubs, les Sociétés patriotiques, sont des écoles primaires pour la langue et pour la liberté ; elles suffiront pour la faire connaître dans les départements où il reste encore trop de vestiges de ces patois, de ces jargons maintenus par l'habitude et propagés par une éducation négligée ou nulle. Le législateur doit voir d'en haut, et ne doit ainsi apercevoir que les nuances très prononcées, que les différences énormes ; il ne doit des instituteurs de langue qu'au pays, qui, habitué exclusivement à un idiome, est pour ainsi dire isolé et séparé de la grande famille.

Ces instituteurs n'appartiendront à aucune fonction de culte quelconque; point de sacerdoce dans l'enseignement public ; de bons patriotes, des hommes éclairés, voilà les premières qualités nécessaires pour se mêler d'éducation.

Les Sociétés populaires indiqueront des candidats : c'est de leur sein, c'est des villes que doivent sortir ces instituteurs ; c'est par les représentants du peuple, envoyés pour établir le gouvernement révolutionnaire, qu'ils seront choisis.

Leur traitement sera payé par le trésor public. La République doit l'instruction élémentaire à tous les citoyens ; leur traitement n'éveillera pas la cupidité ; il doit satisfaire aux besoins d'un homme dans les campagnes ; il sera de 100 frs par mois. L'assiduité prouvée par des autorités constituées sera la caution de la République dans le paiement qu'elle fera à ces instituteurs, qui vont remplir une mission plus importante qu'elle ne paraît d'abord. Ils vont créer des hommes à la liberté, attacher des citoyens à la patrie, et préparer l'exécution des lois en les faisant connaître.

Cette proposition du comité aura peut-être une apparence frivole aux yeux des hommes ordinaires, mais je parle à des législateurs populaires, chargés de présider à la plus belle des révolutions que la politique et l'esprit humain aient encore éprouvées.

Si je parlais à un despote, il me blâmerait; dans la monarchie même chaque maison, chaque commune, chaque province, était en quelque sorte un empire séparé de mœurs, d'usages, de lois, de coutumes et de langage. Le despote avait besoin d'isoler les peuples, de séparer les pays, de diviser les intérêts, d'empêcher les communications, d'arrêter la simultanéité des pensées et l'identité des mouvements. Le despotisme maintenait la variété des idiomes : une monarchie doit ressembler à la tour de Babel; il n'y a qu'une langue universelle pour le tyran : celle de la force pour avoir l'obéissance, et celle des impôts pour avoir de l'argent.

Dans la démocratie, au contraire, la surveillance du gouvernement est confiée à chaque citoyen; pour le surveiller il faut le connaître, il faut surtout en connaître la langue.

Les lois d'une République supposent une attention singulière de tous les citoyens les uns sur les autres, et une surveillance constante sur l'observation des lois et sur la conduite des fonctionnaires publics. Peut-on se la promettre dans la confusion des langues, dans la négligence de la première éducation du peuple, dans l'ignorance des citoyens ?

D'ailleurs, combien de dépenses n'avons-nous pas faites pour la traduction des lois des deux premières assemblées nationales dans les divers idiomes parlés en France ! Comme si c'était à nous à maintenir ces jargons barbares et ces idiomes grossiers qui ne peuvent plus servir que les fanatiques et les contre-révolutionnaires !

Laisser les citoyens dans l'ignorance de la langue nationale, c'est trahir la patrie; c'est laisser le torrent des lumières empoisonné ou obstrué dans son cours ; c'est méconnaître les bienfaits de l'imprimerie, car chaque imprimeur est un instituteur public de langue et de législation.

Laissez-vous sans fruit sur quelque partie du territoire, cette belle invention qui multiplie les pensées et propage les lumières, qui reproduit les lois et les décrets, et les étend dans huit jours sur toute la surface de la République; une invention qui rend la Convention nationale présente à toutes les communes, et qui seule peut assurer les lumières, l'éducation, l'esprit public et le gouvernement démocratique d'une grande nation? Citoyens, la langue d'un peuple libre doit être une et la même pour tous.

Dès que les hommes pensent, dès qu'ils peuvent coaliser leurs pensées, l'empire des prêtres, des despotes et des intrigants touche à sa ruine. Donnons donc aux citoyens l'instrument de la pensée publique, l'agent le plus sûr de la révolution, le même langage.

Eh quoi ! tandis que les peuples étrangers apprennent sur tout le globe la langue française ; tandis que nos papiers publics circulent dans toutes les régions; tandis que le Journal Universel et le Journal des Hommes Libres sont lus chez toutes les nations d'un pôle à l'autre, on dirait qu'il existe en France six cent mille Français qui ignorent absolument la langue de leur nation et qui ne connaissent ni les lois, ni la révolution qui se font au milieu d'eux !

Ayons l'orgueil que doit donner la prééminence de la langue française depuis qu'elle est républicaine, et remplissons un devoir. Laissons la langue italienne consacrée aux délices de l'harmonie et aux expressions d'une poésie molle et corruptrice.

Laissons la langue allemande, peu faite pour des peuples libres jusqu'à ce que le gouvernement féodal et militaire, dont elle est le plus digne organe, soit anéanti.

Laissons la langue espagnole pour son inquisition et ses universités jusqu'à ce qu'elle exprime l'expulsion des Bourbons qui ont détrôné les peuples de toutes les Espagnes.

Quant à la langue anglaise, qui fut grande et libre le jour qu'elle s'enrichit de ces mots, la majesté du peuple, elle n'est plus que l'idiome d'un gouvernement tyrannique et exécrationnel, de la banque et des lettres-de-change.

Nos ennemis avaient fait de la langue française la langue des cours; ils l'avaient avilie. C'est à nous d'en faire la langue des peuples, et elle sera honorée.

Il n'appartient qu'à une langue qui a prêté ses accents à la liberté et à l'égalité; à une langue qui a une tribune législative et deux mille tribunes populaires, qui a de grandes enceintes pour agiter de vastes assemblées, et des théâtres pour célébrer le patriotisme ; il n'appartient qu'à la langue française qui, depuis quatre ans, se fait lire par tous les peuples, qui décrit à toute l'Europe la valeur de quatorze armées, qui sert d'instrument à la gloire de la reprise de Toulon, de Landau, du Fort Vauban et à l'anéantissement des armées royales; il n'appartient qu'à elle de devenir la langue universelle.

Mais cette ambition est celle du génie de la liberté ; il la remplira. Pour nous, nous devons à nos concitoyens, nous devons à l'affermissement de la République de faire parler sur tout son territoire la langue dans laquelle est écrite la Déclaration des droits de l'Homme.

Voici le projet :

La Convention nationale, après avoir entendu le rapport de son comité de salut public, décrète :

Art. I. Il sera établi dans dix jours, à compter du jour de la publication du présent décret, un instituteur de langue française dans chaque commune de campagne des départements du Morbihan, du Finistère, des Côtes-du-Nord et dans la partie de la Loire-Inférieure dont les habitants parlent l'idiome appelé bas-breton.

Art. II. Il sera procédé à la même nomination d'un instituteur de la langue française dans chaque commune des campagnes des départements du Haut et Bas-Rhin, dans le département de la Corse, dans la partie du département de la Moselle, du département du Nord, du Mont-Terrible, des Alpes maritimes, et de la partie des Basses-Pyrénées dont les habitants parlent un idiome étranger.

Art. III. Il ne pourra être choisi un instituteur parmi les ministres d'un culte quelconque, ni parmi ceux qui auront appartenu à des castes ci-devant privilégiées ; ils seront nommés par les représentants du peuple, sur l'indication faite par les sociétés populaires.

Art. IV. Les instituteurs seront tenus d'enseigner tous les jours la langue française et la Déclaration des droits de l'Homme à tous les jeunes citoyens des deux sexes que les pères, mères et tuteurs seront tenus d'envoyer dans les écoles publiques ; les jours de décade ils donneront lecture au peuple et traduiront vocalement les lois de la république en préférant celles relatives à l'agriculture et aux droits des citoyens.

Art. V. Les instituteurs recevront du trésor public un traitement de 1500 livres par an, payables à la fin de chaque mois, à la caisse du district, sur le certificat de résidence donné par les municipalités, d'assiduité et de zèle à leurs fonctions donné par l'agent national près chaque commune. Les sociétés populaires sont invitées à propager l'établissement des clubs pour la traduction vocale des décrets et des lois de la république, et à multiplier les moyens de faire connaître la langue française dans les campagnes les plus reculées.

Le Comité de salut public est chargé de prendre à ce sujet toutes les mesures qu'il croira nécessaires. (Projet décrété)

Annexe 7

Rapport Merlin de Douai, 20 juillet 1794

Source : Alain Alcouffe, Ulrike Brummert, « Les politiques linguistiques des États-Généraux à Thermidor », in *Lengas, La question linguistique au sud au moment de la révolution française*, n° 17, 1985.

Rapport fait au nom du comité de législation, sur les idiômes étrangers employés dans les Actes.

Citoyens, vous avez pris des mesures, le 8 pluviôse, pour faire insensiblement disparaître la diversité des idiômes et ramener tous les citoyens à l'unité de langage, signe précieux de l'unité de gouvernement.

Mais ces mesures seraient bien illusoires si vous ne vous empressiez d'arrêter, dans plusieurs départements de la République, un abus qui tend, non seulement à perpétuer, mais même à nécessiter, à rendre indispensable l'intelligence des idiômes barbares qu'on y parle encore.

Votre comité de législation a eu plusieurs fois occasion de remarquer que, dans les départements du Haut et du Bas-Rhin, on se permet de rédiger en allemand les actes les plus importants de la procédure criminelle.

Le commissaire national du district de Bergues, séant à Dunkerque, nous mande que dans cette partie du département du Nord on ne se fait aucun scrupule d'enregistrer des actes écrits en langue flamande. Et sans doute, ni le département du Morbihan ni celui du Finistère ne sont exempts du même reproche, quant à l'usage du bas-breton.

Je n'ai pas besoin de vous faire sentir combien peuvent être funestes à la liberté nationale les conséquences de ces usages monstrueux. Les considérations majeures qui vous ont été exposées sur cette grande matière, par votre comité de salut public, à la séance du 8 pluviôse, sont encore présentes à vos esprits. Je dirai seulement que si les tyrans François 1^{er}, Charles IX et Louis XIII ont cru nécessaire, pour détacher de la cour de Rome ceux qu'ils osaient appeler leurs sujets, d'interdire l'usage du latin dans les actes publics, et de consacrer cette défense par l'article III de l'ordonnance de 1539, par l'art. XXXV de celle de 1563, et par l'art. XXVII de celle de 1629 ; si le tyran Louis XIV a jugé utile, pour faire oublier la domination espagnole aux habitants du Roussillon, de rendre, en février 1700, un édit qui leur a défendu l'usage du catalan dans les procédures et dans les contrats notariés ; si le même despote a cru que, pour effacer dans l'esprit des Alsaciens et des Flamands les relations qui les avaient si longtemps liés à la maison d'Autriche, il était à propos de ne leur permettre de plaider, ni en flamand, ni en allemand, nous pouvons bien, pour consolider la liberté du peuple, employer de semblables mesures, et à notre tour nous devons faire servir à l'affermissement de la République ce qui autrefois n'a fait que river les fers de nos ancêtres.

Votre comité de législation me charge, en conséquence, de vous présenter le projet de décret suivant :

Article premier

À compter du jour de la publication de la présente loi, nul acte public ne pourra, dans quelque partie que ce soit du territoire de la République, être écrit qu'en langue française.

Article 2

Après le mois qui suivra la publication de la présente loi, il ne pourra être enregistré aucun acte, même sous seing privé, s'il n'est écrit en langue française.

Article 3

Tout fonctionnaire ou officier public, tout agent du Gouvernement qui, à dater du jour de la publication de la présente loi, dressera, écrira ou souscrira, dans l'exercice de ses fonctions, des procès-verbaux, jugements, contrats ou autres actes généralement quelconques conçus en idiomes ou langues autres que la française, sera traduit devant le tribunal de police correctionnelle de sa résidence, condamné à six mois d'emprisonnement, et destitué.

Article 4

La même peine aura lieu contre tout receveur du droit d'enregistrement qui, après le mois de la publication de la présente loi, enregistrera des actes, même sous seing privé, écrits en idiomes ou langues autres que le français.

Annexe 8

Loi du 9 août 1879 relative à l'établissement des écoles normales primaires.

Source : Journal officiel du 10 août 1879.



Loi du 9 août 1879 relative à l'établissement des écoles normales primaires.

Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté,

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Art. 1^{er}.- Tout département devra être pourvu d'une école normale d'instituteurs et d'une école normale d'institutrices, suffisantes pour assurer le recrutement de ses instituteurs communaux et de ses institutrices communales.

Ces établissements devront être installés dans le laps de quatre ans, à partir de la promulgation de la présente loi.

Un décret du Président de la République pourra, sur l'avis conforme du conseil supérieur de l'instruction publique, autoriser deux départements à s'unir pour fonder et entretenir en commun, soit l'une ou l'autre de leurs écoles normales, soit toutes les deux. Les départements procéderont, dans ce cas, conformément aux dispositions des articles 89 et 90 de la loi du 10 août 1871 sur les conseils généraux.

Art.2.- L'installation première et l'entretien annuel des écoles normales primaires sont des dépenses obligatoires pour les départements.

Art. 3.- Les dépenses de loyer, de mobilier et d'entretien des bâtiments des écoles normales primaires seront imputées sur les ressources du budget ordinaire, dans les conditions indiquées

aux articles 60 (1^{er} §) et 61 (1^{er} §) de la loi du 10 août 1871.

Art. 4.- Il est pourvu aux dépenses scolaires annuelles des écoles normales primaires au moyen des centimes spéciaux affectés au service de l'enseignement primaire; l'inscription d'office au budget départemental pourra être faite par le ministre compétent.

Si ces ressources ne suffisent pas, le ministre de l'instruction publique accordera une subvention dans les conditions déterminées par le quatrième paragraphe de l'article 40 de la loi du 15 mars 1850.

Art. 5.- En outre des subventions qui pourront leur être accordées pour la construction et l'installation de leurs écoles normales, en considération de leur situation pécuniaire et de leurs sacrifices, les départements pourront être admis à participer à l'avance de 60.000.000 indiquée au deuxième paragraphe de l'article 1^{er} de la loi instituant la caisse pour la construction des écoles.

Les plans et devis des constructions ou des aménagements projetés devront être soumis à l'approbation du ministre de l'instruction publique.

Lorsque les demandes d'emprunt auront été reconnues admissibles, les emprunts ne pourront avoir lieu que s'ils sont autorisés conformément aux lois en vigueur.

Art. 6.- Les avances aux départements seront faites pour trente

et un an au plus. Elles seront remboursées à la caisse pour la construction des écoles au moyen du versement semestriel d'une somme de 2 fr. 50 c. par chaque 100 fr. empruntés.

Ce versement, continué pendant soixante-deux semestres, libérera le département en intérêt et amortissement.

Des termes de remboursement plus courts pourront être stipulés. Dans ce cas, les versements semestriels devront être calculés de manière à tenir compte à la caisse, en outre de l'amortissement, d'un intérêt fixe à 3 pour 100 l'an.

Art. 7.- Il sera passé, entre la caisse pour la construction des écoles et les départements dûment autorisés à contracter des emprunts, des traités particuliers relatant la quotité et les termes d'exigibilité des avances consenties par la caisse, ainsi que les conditions de remboursement de ces avances.

La présente loi, délibérée et adoptée par le Sénat et par la Chambre des députés, sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 9 août 1879.

JULES GREVY.

Par le Président de la République :

Le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts :

JULES FERRY.

Annexe 9

Loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques, dite loi Jules Ferry de 1881.

Source : Légifrance.

LOI ÉTABLISSANT LA GRATUITÉ ABSOLUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES 16 JUIN 1881

Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté,
Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Art. 1. – Il ne sera plus perçu de rétribution scolaire dans les écoles primaires publiques, ni dans les salles d'asile publiques.

Le prix de pension dans les écoles normales est supprimé.

Art. 2. – Les quatre centimes spéciaux créés par les articles 40 de la loi du 15 mars 1850 et 7 de la loi du 19 juillet 1875, pour le service de l'instruction primaire, sont obligatoires pour toutes les communes, compris dans leurs ressources ordinaires et votés sans le concours des plus imposés.

Les communes auront la faculté de s'exonérer de tout ou partie de ces quatre centimes en inscrivant au budget, avec la même destination, une somme égale au produit des centimes supprimés, somme qui pourra être prise soit sur le revenu des dons et legs, soit sur une portion quelconque de leurs ressources ordinaires et extraordinaires.

Art. 3. – Les prélèvements à effectuer en faveur de l'instruction primaire sur les revenus ordinaires des communes, en vertu de l'article 40 de la loi du 15 mars 1850, porteront exclusivement sur les ressources ci-après énumérées :

1° Les revenus en argent des biens communaux;

2° La part revenant à la commune sur l'imposition des chevaux et voitures et sur les permis de chasse ;

3° La taxe sur les chiens ;

4° Le produit net des taxes ordinaires d'octroi ;

5° Les droits de voirie et les droits de location aux halles, foires et marchés.

Ces revenus sont affectés, jusqu'à concurrence d'un cinquième, aux dépenses ordinaires et obligatoires afférentes à la commune pour le service de ses écoles primaires publiques.

Sont désormais exemptées de tout prélèvement sur leurs revenus ordinaires les communes dans lesquelles la valeur du centime additionnel au principal des quatre contributions directes n'atteint pas vingt francs (20 fr.).

Art. 4. – Les quatre centimes spéciaux établis par les articles 40 de la loi du 15 mars 1850, 14 de la loi du 10 avril 1867, et 7 de la loi du 19 juillet 1875, au principal des quatre contributions directes, pour le service de l'instruction primaire, sont obligatoires pour les départements.

Toutefois, les départements auront la faculté de s'exonérer de tout ou partie de cette imposition, en inscrivant à leur budget, avec la même destination, une somme égale au produit des centimes supprimés, somme qui pourra être prise soit sur le revenu des dons et legs, soit sur une portion quelconque de leurs ressources ordinaires ou extraordinaires.

Art. 5. – En cas d'insuffisance des ressources énumérées aux articles 2, 3 et 4 de la présente loi, les dépenses seront couvertes par une subvention de l'État.

Art. 6. – Le traitement des instituteurs et institutrices, titulaires et adjoints actuellement en exercice, ne pourra, dans aucun cas, devenir inférieur au plus élevé des traitements dont ils auront joui pendant les trois années qui auront précédé l'application de la présente loi.

Le taux de rétribution servant à déterminer le montant du traitement éventuel, établi par l'article 9 de la loi du 10 avril 1867, sera fixé, chaque année, par le ministre, sur la proposition du préfet, après avis du conseil départemental.

Un décret fixera la quotité des traitements en ce qui concerne les salles d'asile ou les classes enfantines.

Art. 7. – Sont mises au nombre des écoles primaires publiques donnant lieu à une dépense obligatoire pour la commune, à la condition qu'elles soient créées conformément aux prescriptions de l'article 2 de la loi du 10 avril 1867 :

1° Les écoles communales de filles qui sont ou seront établies dans les communes de plus de 400 âmes ;

2° Les salles d'asile ;

3° Les classes intermédiaires entre la salle d'asile et l'école primaire, dites classes enfantines, comprenant des enfants des deux sexes et confiées à des institutrices pourvues du brevet de capacité ou du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile.

La présente loi, délibérée et adoptée par le Sénat et par la Chambre des députés, sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 16 juin 1881.

Jules GREVY

Par le Président de la République :

*Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique
et des Beaux-Arts,
JULES FERRY*

*Le Ministre de l'Intérieur, et des Cultes,
CONSTANS*

Annexe 10

Loi du 28 mars 1882, sur l'enseignement obligatoire, dite loi Jules Ferry de 1882.

Source : Légifrance.

LOI SUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE OBLIGATOIRE DU 28 MARS 1882

Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté,
Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Art. 1. – L'enseignement primaire comprend :

L'instruction morale et civique ;

La lecture et l'écriture ;

La langue et les éléments de la littérature française ;

La géographie, particulièrement celle de la France ;

L'histoire, particulièrement celle de la France jusqu'à nos jours ;

Quelques notions usuelles de droit et d'économie politique ;

Les éléments des sciences naturelles physiques et mathématiques ; leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels, travaux manuels et usage des outils des principaux métiers ;

Les éléments du dessin, du modelage et de la musique ;

La gymnastique ;

Pour les garçons, les exercices militaires ;

Pour les filles, les travaux à l'aiguille.

L'article 23 de la loi du 15 mars 1850 est abrogé.

Art. 2. – Les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires.

L'enseignement religieux est facultatif dans les écoles privées.

Art. 3. – Sont abrogées les dispositions des articles 18 et 44 de la loi du 15 mars 1850, en ce qu'elles donnent aux ministres des cultes un droit d'inspection, de surveillance et de direction dans les écoles primaires publiques et privées et dans les salles d'asile, ainsi que le paragraphe 2 de l'article 31 de la même loi qui donne aux consistoires le droit de présentation pour les instituteurs appartenant aux cultes non catholiques.

Art. 4. – L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus ; elle peut être donnée soit dans les établissements d'instruction primaire ou secondaire, soit dans les écoles publiques ou libres, soit dans les familles, par le père de famille lui-même ou par toute personne qu'il aura choisie.

Un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles.

Art. 5. – Une commission municipale scolaire est instituée dans chaque commune pour surveiller et encourager la fréquentation des écoles.

Elle se compose du maire, président ; d'un des délégués du canton et, dans les communes comprenant plusieurs cantons, d'autant de délégués qu'il y a de cantons, désignés par l'inspecteur d'académie ; de membres désignés par le conseil municipal en nombre égal, au plus, au tiers des membres de ce conseil.

A Paris et à Lyon, il y a une commission pour chaque arrondissement municipal. Elle est présidée, à Paris, par le maire ; à Lyon, par un des adjoints ; elle est composée d'un des délégués cantonaux désigné par l'inspecteur d'académie, de membres désignés par le conseil municipal, au nombre de trois à sept par chaque arrondissement.

Le mandat des membres de la Commission scolaire, désignés par le conseil municipal, durera jusqu'à l'élection d'un nouveau conseil municipal.

Il sera toujours renouvelable.

L'inspecteur primaire fait partie de droit de toutes les commissions scolaire instituées dans son ressort.

Art. 6. – Il est institué un certificat d'études primaires ; il est décerné après un examen public auquel pourront se présenter les enfants dès l'âge de onze ans.
Ceux qui, à partir de cet âge, auront obtenu le certificat d'études primaires, seront dispensés du temps de scolarité obligatoire qui leur restait à passer.

Art. 7. – Le père, le tuteur, la personne qui a la garde de l'enfant, le patron chez qui l'enfant est placé devra, quinze jours au moins avant l'époque de la rentrée des classes, faire savoir au maire de la commune s'il entend faire donner à l'enfant l'instruction dans la famille ou, dans une école publique ou privée ; dans ces deux derniers cas, il indiquera l'école choisie.
Les familles domiciliées à proximité d'une ou plusieurs écoles publiques ont la faculté de faire inscrire leurs enfants à l'une ou l'autre de ces écoles qu'elle soit ou non sur le territoire de leurs communes, à moins qu'elle ne compte déjà le nombre maximum d'élèves autorisé par les règlements.
En cas de contestation, et sur la demande soit du maire, soit des parents, le Conseil départemental statue en dernier ressort.

Art. 8. – Chaque année le maire dresse, d'accord avec la Commission municipale scolaire, la liste de tous les enfants âgés de six à treize ans, et avise les personnes qui ont charge de ces enfants de l'époque de la rentrée des classes.
En cas de non-déclaration, quinze jours avant l'époque de la rentrée, de la part des parents et autres personnes responsables, il inscrit d'office l'enfant à l'une des écoles publiques et en avertit la personne responsable.
Huit jours avant la rentrée des classes, il remet aux directeurs d'écoles publiques et privées la liste des enfants qui doivent suivre leurs écoles. Un double de ces listes est adressé par lui à l'inspecteur primaire.

Art. 9. – Lorsqu'un enfant quitte l'école, les parents ou les personnes responsables doivent en donner immédiatement avis au maire et indiquer de quelle façon l'enfant recevra l'instruction à l'avenir.

Art. 10. – Lorsqu'un enfant manque momentanément l'école, les parents ou les personnes responsables doivent faire connaître au directeur ou à la directrice les motifs de son absence.
Les directeurs et les directrices doivent tenir un registre d'appel qui constate, pour chaque classe, l'absence des élèves inscrits. A la fin de chaque mois, ils adresseront au maire et à l'inspecteur primaire un extrait de ce registre, avec l'indication du nombre des absences et des motifs invoqués.
Les motifs d'absence seront soumis à la Commission scolaire. Les seuls motifs réputés légitimes sont les suivants : maladie de l'enfant, décès d'un membre de la famille, empêchements résultant de la difficulté accidentelle des communications. Les autres circonstances exceptionnellement invoquées seront également appréciées par la Commission.

Art. 11. – Tout directeur d'école privée, qui ne se sera pas conformé aux prescriptions de l'article précédent, sera, sur le rapport de la Commission scolaire et de l'inspecteur primaire, déféré au Conseil départemental.
Le Conseil départemental pourra prononcer les peines, suivantes : 1° l'avertissement ; 2° la censure ; 3° la suspension pour un mois au plus et, en cas de récidive dans l'année scolaire, pour trois mois au plus.

Art. 12. – Lorsqu'un enfant se sera absenté de l'école quatre fois dans le mois, pendant au moins une demi-journée, sans justification admise par la Commission municipale scolaire, le père, le tuteur ou la personne responsable sera invité, trois jours au moins à l'avance, à comparaître dans la salle des actes de la mairie devant ladite commission, qui lui rappellera le texte de la loi et lui expliquera son devoir.
En cas de non-comparution, sans justification admise, la Commission appliquera la peine énoncée dans l'article suivant.

Art. 13. – En cas de récidive dans les douze mois qui suivront la première infraction, la Commission municipale scolaire ordonnera l'inscription pendant quinze jours ou un mois, à la porte de la mairie, des nom, prénoms et qualités de la personne responsable, avec l'indication du fait relevé contre elle.
La même peine sera appliquée aux personnes qui n'auront pas obtempéré aux prescriptions de l'article 9.

Art. 14. – En cas d'une nouvelle récidive, la Commission scolaire ou, à son défaut, l'inspecteur primaire devra adresser une plainte au juge de paix. L'infraction sera considérée comme une contravention et pourra entraîner condamnation aux peines de police, conformément aux articles 479, 480 et suivants du Code pénal.

L'article 463 du même code est applicable.

Art. 15. – La Commission scolaire pourra accorder aux enfants demeurant chez leurs parents ou leur tuteur, lorsque ceux-ci en feront la demande motivée, des dispenses de fréquentation scolaire ne pouvant dépasser trois mois par année en dehors des vacances.

Ces dispenses devront, si elles excèdent quinze jours, être soumises à l'approbation de l'inspecteur primaire.

Ces dispositions ne sont pas applicables aux enfants qui suivront leurs parents ou tuteurs, lorsque ces derniers s'absenteront temporairement de la commune. Dans ce cas, un avis donné verbalement ou par écrit au maire ou à l'instituteur suffira.

La Commission peut aussi, avec l'approbation du Conseil départemental, dispenser les enfants employés dans l'industrie et arrivés à l'âge de l'apprentissage d'une des deux classes de la journée ; la même faculté sera accordée à tous les enfants employés, hors de leur famille, dans l'agriculture.

Art. 16. – Les enfants qui reçoivent l'instruction dans la famille doivent, chaque année, à partir de la fin de la deuxième année d'instruction obligatoire, subir un examen qui portera sur les matières de l'enseignement correspondant à leur âge dans les écoles publiques, dans des formes et suivant des programmes qui seront déterminés par arrêtés ministériels rendus en Conseil supérieur.

Le jury d'examen sera composé de : l'inspecteur primaire, ou son délégué, président, un délégué cantonal ; une personne munie d'un diplôme universitaire ou d'un brevet de capacité ; les juges seront choisis par l'inspecteur d'académie. Pour l'examen des filles, la personne brevetée devra être une femme.

Si l'examen de l'enfant est jugé insuffisant et qu'aucune excuse ne soit admise par le jury, les parents sont mis en demeure d'envoyer leur enfant dans une école publique ou privée dans la huitaine de la notification et de faire savoir au maire quelle école ils ont choisie.

En cas de non-déclaration, l'inscription aura lieu d'office, comme il est dit à l'article 8.

Art. 17. – La Caisse des écoles, instituée par l'article 15 de la loi du 10 avril 1867, sera établie dans toutes les communes. Dans les communes subventionnées dont le centime n'excède pas 30 francs, la Caisse aura droit, sur le crédit ouvert pour cet objet au Ministère de l'Instruction publique, à une subvention au moins égale au montant des subventions communales.

La répartition des secours se fera par les soins de la Commission scolaire.

Art. 18. – Des arrêtés ministériels, rendus sur la demande des inspecteurs d'académie et des Conseils départementaux, détermineront chaque année les communes où, par suite d'insuffisance des locaux scolaires, les prescriptions des articles 4 et suivants sur l'obligation ne pourraient être appliquées.

Un rapport annuel, adressé aux Chambres par le Ministre de l'Instruction publique, donnera la liste des communes auxquelles le présent article aura été appliqué.

La présente loi, délibérée et adoptée par le Sénat et par la Chambre des députés, sera exécutée comme loi de l'État.

JULES GRÉVY

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,
JULES FERRY

Annexe 11

Article de Jean Jaurès « L'éducation populaire et les "patois" », août 1911.

Source : *La dépêche*, 15 août 1911.

« L'Éducation Populaire et les "patois" »

Il y a un an, dans le loisir d'esprit de nos vacances parlementaires, j'avais discuté la thèse de ceux qui croient pouvoir ressusciter en France une civilisation méridionale autonome et faire de la langue et de la littérature du Languedoc et de la France un grand instrument de culture. J'avais établi, je crois, qu'il y a là une grande part de chimère, que la langue et la littérature de la France étaient désormais et seraient de plus en plus pour tous les Français le moyen essentiel de civilisation, qu'au demeurant l'entreprise méridionale n'avait pas le caractère « populaire » et spontané qu'on affectait d'y voir ; qu'elle était pour une large part l'œuvre préméditée de bourgeois cultivés, pénétrés des lettres classiques, et qui avaient retrouvé et ranimé, par érudition autant que par inspiration des sources longtemps endormies ; j'ajouterai qu'au demeurant la création littéraire de ces hommes était souvent raffinée, plus large et virgilienne, mais de forte tradition païenne avec Fourès ; amoureuse, vivante, et passionnée mais de tour et de souvenir hellénique chez Aubanel ; et que seuls ceux qui connaissaient les grands chemins battus du Parnasse et de l'Olympe pouvaient goûter tout le charme de ces sentiers sinueux de la poésie méridionale qui courent en feston le long des grandes routes glorieuses.

Mais je disais aussi avec une force de conviction qui ne fait que s'accroître que ce mouvement du génie méridional pouvait être utilisé pour la culture du peuple du Midi. Pourquoi ne pas profiter de ce que la plupart des enfants de nos écoles connaissent et parlent encore ce que l'on appelle d'un nom grossier « le patois ». Ce ne serait pas négliger le français : ce serait le mieux apprendre, au contraire, que de le comparer familièrement dans son vocabulaire, sa syntaxe, dans ses moyens d'expression, avec le languedocien et le provençal. Ce serait, pour le peuple de la France du Midi, le sujet de l'étude linguistique la plus vivante, la plus familière, la plus féconde pour l'esprit.

Par là serait exercée cette faculté de comparaison et de raisonnement, cette habitude de saisir entre deux objets voisins, les ressemblances et les différences, qui est le fond même de l'intelligence. Par là aussi, le peuple de notre France méridionale connaît un sentiment plus direct, plus intime, plus profond de nos origines latines. Même sans apprendre le latin, ils seraient conduits, par la comparaison systématique du français et du languedocien ou du provençal, à entrevoir, à reconnaître le fonds commun de latinité d'où émanent le dialecte du Nord et le dialecte du Midi. Des siècles d'histoire s'éclaireraient en lui et, penché sur cet abîme, il entendrait le murmure lointain des sources profondes.

Et tout ce qui donne de la profondeur à la vie est un grand bien. Aussi, le sens du mystère qui est pour une grande part le sens de la poésie, s'éveille dans l'âme. Et elle reçoit une double et grandiose leçon de tradition et de révolution, puisqu'elle a, dans cette chose si prodigieuse et si familière à la fois qu'est le langage, la révélation que tout subsiste et que tout se transforme. Le parler de Rome a disparu, mais il demeure jusque dans le patois de nos paysans comme si leurs pauvres chaumières étaient bâties avec les pierres des palais romains.

Du même coup, ce qu'on appelle « le patois », est relevé et comme magnifié. Il serait facile aux éducateurs, aux maîtres de nos écoles de montrer comment, aux XIIe et XIIIe siècles, le dialecte du Midi était un noble langage de courtoisie, de poésie et d'art ; comment il a perdu le gouvernement des esprits par la primauté politique de la France du Nord, mais que de merveilleuses ressources subsistent en lui. Il est un des rameaux de cet arbre magnifique qui couvre de ses feuilles bruissantes l'Europe du soleil, l'Italie, l'Espagne, le Portugal. Quiconque connaîtrait bien notre languedocien et serait averti par quelques exemples de ses

particularités phonétiques qui le distinguent de l'italien, de l'espagnol, du catalan, du portugais, serait en état d'apprendre très vite une de ces langues.

Et même si on ne les apprend pas, en effet, c'est un agrandissement d'horizon de sentir cette fraternité du langage avec les peuples latins. Elle est bien plus visible et sensible dans nos dialectes du Midi que dans la langue française, qui est une sœur aussi pour les autres langues latines, mais une sœur un peu déguisée, une sœur « qui a fait le voyage de Paris ». L'Italie, l'Espagne, le Portugal s'animent pour de plus hauts destins, pour de magnifiques conquêtes de civilisation et de liberté. Quelle joie et quelle force pour notre France du Midi si, par une connaissance plus rationnelle et plus réfléchie de sa propre langue et par quelques comparaisons très simples avec le français d'une part, avec l'espagnol et le portugais d'autre part, elle sentait jusque dans son organisme la solidarité profonde de sa vie avec toute la civilisation latine !

Dans les quelques jours que j'ai passés à Lisbonne, il m'a semblé plus d'une fois, à entendre dans les rues les vifs propos, les joyeux appels du peuple, à lire les enseignes des boutiques, que je me promenais dans Toulouse qui serait restée une capitale, qui n'aurait pas subi, dans sa langue une déchéance historique et qui aurait gardé, sur le fronton de ses édifices, comme à la devanture de ses plus modestes boutiques, aux plus glorieuses comme aux plus humbles enseignes, ses mots d'autrefois, populaires et royaux. De se sentir en communication avec la beauté classique par les œuvres de ses poètes, de se sentir en communication par sa substance même avec les plus nobles langues des peuples latins, le langage de la France méridionale recevra un renouveau de fierté et de vie. Notre languedocien et notre provençal ne sont guère plus que des baies désertées, où ne passe plus le grand commerce du monde ; mais elles ouvrent sur la grande mer des langages et des races latines, sur cette « seigneurie bleue » dont parle le grand poète du Portugal. Il faut apprendre aux enfants la facilité des passages et leur montrer par delà la barre un peu ensablée, toute l'ouverture de l'horizon.

J'aimerais bien que les instituteurs, dans leurs Congrès, mettent la question à l'étude. C'est de Lisbonne que j'ai écrit ces lignes, au moment de partir pour un assez lointain voyage, où je retrouverai d'ailleurs, de l'autre côté de l'Atlantique, le génie latin en plein épanouissement. C'est de la pointe de l'Europe latine que j'envoie à notre France du Midi cette pensée filiale, cet acte de foi en l'avenir, ces vœux de l'enrichissement de la France totale par une meilleure mise en œuvre des richesses du Midi latin.

Annexe 12

Article de Jean Jaurès à Saint-Jean-de-Luz, octobre 1911.

Source : *Revue de l'enseignement primaire*, octobre 1911.

Il y a quelques semaines, j'ai eu l'occasion d'admirer en pays basque, comment un antique langage, qu'on ne sait à quelle famille rattacher, n'avait pas disparu. Dans les rues de Saint-Jean-de-Luz on n'entendait guère parler que le basque, par la bourgeoisie comme par le peuple ; et c'était comme la familiarité d'un passé profond et mystérieux continué dans la vie de chaque jour. Par quel prodige cette langue si différente de toutes autres s'est-elle maintenue en ce coin de terre ?

Mais quand j'ai voulu me rendre compte de son mécanisme, je n'ai trouvé aucune indication. Pas une grammaire basque, pas un lexique basque dans Saint-Jean-de-Luz où il y a pourtant de bonnes librairies. Quand j'interrogeais les enfants basques, jouant sur la plage, ils avaient le plus grand plaisir à me nommer dans leur langue le ciel, la mer, le sable, les parties du corps humain, les objets familiers ! Mais ils n'avaient pas la moindre idée de sa structure, et quoique plusieurs d'entre eux fussent de bons élèves de nos écoles laïques, ils n'avaient jamais songé à appliquer au langage antique et original qu'ils parlaient dès l'enfance, les procédés d'analyse qu'ils sont habitués à appliquer à la langue française. C'est évidemment que les maîtres ne les y avaient point invités. Pourquoi cela, et d'où vient ce délaissement ? Puisque ces enfants parlent deux langues, pourquoi ne pas leur apprendre à les comparer et à se rendre compte de l'une et de l'autre ? Il n'y a pas de meilleur exercice pour l'esprit que ces comparaisons ; cette recherche des analogies et des différences en une matière que l'on connaît bien est une des meilleures préparations de l'intelligence. Et l'esprit devient plus sensible à la beauté d'une langue basque, par comparaison avec une autre langue il saisit mieux le caractère propre de chacun, l'originalité de sa syntaxe, la logique intérieure qui en commande toutes les parties et qui lui assure une sorte d'unité organique.

Ce qui est vrai du basque est vrai du breton. Ce serait une éducation de force et de souplesse pour les jeunes esprits ; ce serait aussi un chemin ouvert, un élargissement de l'horizon historique. Mais comme cela est plus vrai encore et plus frappant pour nos langues méridionales, pour le limousin, le languedocien, le provençal !

Ce sont, comme le français, des langues d'origine latine, et il y aurait le plus grand intérêt à habituer l'esprit à saisir les ressemblances et les différences, à démêler par des exemples familiers les lois qui ont présidé à la formation de la langue française du Nord et de la langue française du Midi. Il y aurait pour les jeunes enfants, sous la direction de leurs maîtres, la joie de charmantes et perpétuelles découvertes. Ils auraient aussi un sentiment plus net, plus vif, de ce qu'a été le développement de la civilisation méridionale, et ils pourraient prendre goût à bien des œuvres charmantes du génie du Midi, si on prenait soin de les rajeunir un peu, de les rapprocher par de très légères modifications du provençal moderne et du languedocien moderne.

Même sans étudier le latin, les enfants verraient apparaître sous la langue française du Nord et sous celle du Midi, et dans la lumière même de la comparaison, le fonds commun de latinité, et les origines profondes de notre peuple de France s'éclaireraient ainsi, pour le peuple même, d'une pénétrante clarté. Amener les nations et les races à la pleine conscience d'elles-mêmes est une des plus hautes œuvres de civilisation qui puissent être tentées. De même que l'organisation collective de la production et de la propriété suppose une forte éducation des individus, tout un système de garanties des efforts individuels et des droits individuels, de même la réalisation de l'unité humaine ne sera féconde et grande que si les peuples et les races, tout en associant leurs efforts, tout en agrandissant et complétant leur culture propre par la culture des autres, maintiennent et avivent dans la vaste

Internationale de l'humanité, l'autonomie de leur conscience historique et l'originalité de leur génie.

J'ai été frappé de voir, au cours de mon voyage à travers les pays latins, que, en combinant le français et le languedocien, et par une certaine habitude des analogies, je comprenais en très peu de jours le portugais et l'espagnol. J'ai pu lire, comprendre et admirer au bout d'une semaine les grands poètes portugais. Dans les rues de Lisbonne, en entendant causer les passants, en lisant les enseignes, il me semblait être à Albi ou à Toulouse.

Si, par la comparaison du français et du languedocien, ou du provençal, les enfants du peuple, dans tout le Midi de la France, apprenaient à retrouver le même mot sous deux formes un peu différentes, ils auraient bientôt en main la clef qui leur ouvrirait, sans grands efforts, l'italien, le catalan, l'espagnol, le portugais. Et ils se sentiraient en harmonie naturelle, en communication aisée avec ce vaste monde des races latines, qui aujourd'hui, dans l'Europe méridionale et dans l'Amérique du Sud, développe tant de forces et d'audacieuses espérances. Pour l'expansion économique comme pour l'agrandissement intellectuel de la France du Midi, il y a là un problème de la plus haute importance, et sur lequel je me permets d'appeler l'attention des instituteurs."

Annexe 13

Circulaire du 14 août 1925 sur l'utilisation des idiomes locaux pour l'enseignement du français, dite circulaire de Monzie

Source : *Revue pédagogique*, n° 5, mai 1925, pp. 208-212.

Utilisation des idiomes locaux pour l'enseignement du français

Circulaire Ministérielle du 14 Août 1925

(AUX RECTEURS)

Confirmant la réponse faite par mon prédécesseur aux Recteurs de Bordeaux, Toulouse, Aix et Montpellier à la date du 20 Décembre 1924, je crois devoir écarter les suggestions émises par divers congrès depuis 1914 et tendant à l'utilisation des idiomes locaux (basque, breton, gascon et langue d'oc en général) pour l'enseignement du français dans les écoles primaires. « *Cette méthode, disait M. François Albert, est très discutable... on ne voit pas comment le basque et le breton pourraient servir à l'enseignement du français* ». Si je me préoccupe d'ajouter à cette fin de non-recevoir, c'est parce que plusieurs bons Français animés d'un zèle de renaissance ont réclamé que l'Etat fixât en cette matière sa position et fit au régionalisme sa part ou sa place définie.

Ils insistent pour obtenir que les Instituteurs parlant un patois soient autorisés à l'utiliser dans leurs classes et donnent à leurs élèves des versions et des thèmes, comme s'il s'agissait de langues "nobles" telles que le latin et le grec. Ils demandent que dans les écoles normales on accorde une place à l'enseignement scientifique des parlers locaux, soutenant que la connaissance du patois en sus du français augmente la valeur sociale de l'homme par la seule gymnastique bilingue qu'elle suppose. C'est pour servir de point de départ et pour servir d'appui à l'enseignement du français que l'introduction du patois à l'école primaire est sollicitée, sinon réclamée sur le mode irrité de la polémique.

Est-il donc vrai que le dialecte local puisse servir à l'enseignement du français. Ce n'est à cette heure l'avis d'aucun pédagogue qualifié. Qui songe à mettre en œuvre le breton, le basque ou le flamand pour faciliter l'intelligence du français ? Faudra-t-il édicter des règles différentes selon les régions et classer les idiomes d'après les services qu'ils seraient susceptibles de rendre à la pédagogie primaire. Comment, au surplus, accorder une telle proposition avec les méthodes générales de l'enseignement, avec la méthode directe dont il est usé pour apprendre l'allemand ou l'anglais ? Se servira-t-on du languedocien comme truchement du français, tandis que le mot d'ordre moderne est l'apprentissage du français par le français ? Les objections valables se multiplient, sans qu'apparaisse en sens contraire aucun argument décisif.

Je sais bien que l'étude d'une langue autre que la langue maternelle nous initie au mécanisme linguistique de notre propre langue, mais je sais aussi que savoir une langue étrangère, c'est posséder le moyen de connaître directement la civilisation et la littérature du peuple qui la parle, c'est accroître d'autant notre propre valeur humaine et sociale. Il n'est pas indifférent à la formation de nos maîtres d'apprendre n'importe qu'elle langue étrangère. Le maître qui aura appris le français et le basque aura-t-il autant élargi ses capacités humaines et sociales que celui qui saura le français et l'allemand, le français et l'anglais, le français et l'espagnol ou l'italien, ou le russe, ou toute autre langue

étrangère riche de toute la vie intellectuelle et sentimentale d'un grand peuple moderne, expression de toute son activité et de toute sa prospérité économique ?

Je n'ignore pas non plus quels services éminents l'étude des patois rend de plus en plus à l'histoire de la langue française, et je rends ici hommage aux professeurs et aux érudits qui, penchés sur ces fleurs de notre terroir en ont étudié avec amour toutes les variétés. Mais ce sont là matières d'enseignement supérieur, ce sont recherches de savants. Notre Ecole normale primaire qui a des tâches précises et multiples, ne peut rien distraire ni de son temps ni de ses efforts pour ces études.

A l'école primaire, nos Instituteurs doivent habituer les enfants à mettre sous les mots toute la réalité qu'ils expriment. Le danger à éviter, c'est que nos enfants puissent employer des mots et des phrases sans leur donner toujours leur sens exact. Or, la traduction d'un mot français par un mot patois dispenserait trop souvent les maîtres et les élèves de cet effort salutaire — sans doute ils pourront avoir deux mots pour exprimer une même réalité — mais soucieux de rapprocher les deux lexiques, ils risquent peut-être de ne plus rapprocher les mots des choses elles-mêmes. La traduction des mots les dispenserait de la vision des choses. Et d'autre part, quand nous faisons effort pour donner à tous les enfants de France une même langue claire et nette, où les mots et les phrases traduisent sans ambiguïté ni incertitude les idées ou les sentiments de chacun, ne serait-ce point se contredire soi-même que de fournir aux mots et aux tournures dialectales la facilité et la tentation de s'introduire dans le français de nos écoles ?

Mais si j'envisage le problème en surplombant ces disputes de méthodes, j'ai le devoir de me demander s'il est bon d'encourager les divisions linguistiques. L'exemple de la Belgique — “ terre d'expériences ” a dit quelqu'un — n'est pas pour nous disposer à cette entreprise, encore bien que l'unité morale et patriotique de ce noble pays ait paru rendre inoffensives les revendications du flamingantisme naissant. La France, si unie qu'elle soit, ne l'est jamais trop.

Depuis le temps où François 1^{er} faisait, en 1539, la monarchie des écritures, en ordonnant que toutes les pièces de justice et d'administration seraient écrites en français, tous nos Gouvernements ont professé une commune et constante doctrine d'unification linguistique. " Comme il est de conséquence d'accoutumer les peuples des pays cédés..... à nos mœurs et à nos coutumes, il n'y a rien qui puisse y contribuer davantage qu'en faisant en sorte que les enfants apprennent la langue française, afin qu'elle y devienne aussi familière que l'allemande et que par la suite des temps elle puisse mesme, sinon abroger l'usage de cette dernière, du moins avoir la préférence dans l'opinion des habitants du pays ". Cette politique, définie dans une lettre de Colbert à son frère, le 12 Mars 1666, a toujours été la nôtre, non pas seulement à l'égard des populations d'Alsace, mais à l'égard de tous les sujets français de l'intérieur, selon l'expression habituelle en Alsace.

Aussi bien, c'est un strasbourgeois, ARBOGAST, qui inspire le texte du 5 Brumaire, an II où il est dit : " l'Enseignement public est partout dirigé de manière qu'un de ses premiers bienfaits soit que la langue française devienne en peu de temps la langue familière de toutes les parties de la République. Dans toutes les parties de la République l'instruction ne se fait qu'en langue française ". Ni classe en latin, ni école en patois : l'unification par l'enseignement public du français.

En dépit des vicissitudes que devait subir cet enseignement public sous le Directoire et le Consulat, l'essentiel de ces prescriptions révolutionnaires a subsisté dans les instructions données par Napoléon à ses préfets et ses évêques. L'enquête sur les idiomes à laquelle il est procédé de 1806 à 1813 tend à les dénombrer pour les mieux combattre au bénéfice de la langue unique. Cette même continuité de politique par la langue s'affirme au cours des années de laïcisation républicaine : M. FALLIÈRES, par une circulaire du 30 Octobre 1890 ; M. WALDECK-ROUSSEAU, par une dépêche du 26 Janvier 1901 prohibaient l'usage des dialectes dans les prédications et les leçons de catéchisme. Par 339 voix contre 185, le 16 Janvier 1903, la Chambre des Députés approuvait

M. Emile COMBES, Président du Conseil et Ministre des Cultes, d'avoir renouvelé ces prohibitions et cela après un débat prolongé, au cours duquel le Chef du Gouvernement avait exposé la doctrine traditionnelle et continue dont j'ai trop rapidement évoqué l'histoire.

Je rattache mes instructions à cette doctrine. L'école laïque, pas plus que l'Eglise concordataire, ne saurait abriter des parlars concurrents d'une langue française dont le culte jaloux n'aura jamais assez d'autels. Il m'est permis de faire observer, en outre, qu'il reste encore trop d'illettrés parmi nous pour que nous puissions distraire en faveur des plus respectables parlars régionaux ou locaux une portion de l'effort nécessaire à la propagation du bon français. "Celui-là seul est vraiment français du cœur à l'âme et de la tête aux pieds qui sait, parle et lit la langue française". Jusqu'à ce que cette définition de Musset soit applicable à l'unanimité des citoyens adultes, l'enseignement des patois devra être considéré comme un luxe et je vous prie de croire que notre époque n'est guère favorable aux dépenses de luxe pour le compte de la collectivité.

Enfin, j'observe qu'il n'est pas nécessaire de pratiquer le langage local pour pratiquer tous les devoirs du régionalisme, pour s'employer à la sauvegarde des chers monuments du passé, pour prendre un rôle dans cette reconstitution méthodique des histoires locales à laquelle se passionnent les régimes les plus subversifs. Les remarquables travaux des Instituteurs sur les sujets du régionalisme n'ont qu'un défaut : celui d'être insuffisamment mis en valeur. Je vous serais obligé de noter et de signaler par tous les moyens ceux de ces travaux extra-scolaires qui auront retenu votre attention personnelle. Veillez commenter à l'occasion, aux maîtres qui marquent à l'idéologie un goût exclusif, le mot célèbre de Kant : "Les idées sans la réalité sont vides". La réalité, c'est le sol et son histoire qui l'a façonnée. L'étude de cette histoire est de plus d'importance actuelle que la renaissance des patois sous l'égide d'un Etat sollicité par d'autres soins impérieux.

Annexe 14

Vœu du conseil municipal de Tréglonou, nord-Finistère, en faveur de l'enseignement de la langue bretonne, 31 janvier 1937.

Source : Archives départementales de Quimper.

71: 19 E

SOUS-PREFECTURE
26 FEV 1937
DE BREST

LE CONSEIL MUNICIPAL de TRÉGLONOU
réuni le 31 janvier 1937
sous la présidence de : *Jeanne Marie, et de tous les membres composant le Comité, à l'exception de M. De Rivieucq,*
Le Bras, Moudon & Viers

Emu de la situation qui est faite au breton, langue maternelle de la presque totalité de la population qu'il représente ;

- 1° Considérant que savoir et étudier sa langue est pour chaque famille humaine, petite ou grande, un droit absolu, inaliénable, imprescriptible et sacré ;
- 2° Considérant que la guerre de 1914, dont la Bretagne a souffert plus qu'aucune autre province de France, a été faite pour libérer les minorités de l'Europe Centrale et Orientale dont le libre développement culturel était entravé ;
- 3° Considérant que la France a ainsi toujours donné des preuves de sa sollicitude pour les intérêts matériels et moraux des petits peuples ;
- 4° Considérant que la langue arabe est enseignée dans les départements français d'Algérie, la langue allemande dans les départements français d'Alsace, les diverses langues particulières dans tous les pays d'Europe ;
- 5° Considérant que les langues celtiques sont enseignées officiellement dans tous les pays où elles sont encore parlées : Ecosse, Irlande, Pays de Galles ;
- 6° Considérant que la connaissance du breton, langue celtique, est pour nous une supériorité à laquelle nous ne saurions renoncer sans nous interdire la connaissance d'un magnifique héritage intellectuel, littéraire et artistique ;
- 7° Considérant l'intérêt supérieur qu'il y a pour la France et pour l'humanité à sauvegarder les derniers vestiges d'une antique civilisation et d'une riche littérature malheureusement en grande partie disparue ;
- 8° Considérant la situation inférieure qui est faite à la langue bretonne, langue maternelle d'un million de Français, proscrite de l'école et de l'administration ;
- 9° Considérant que le régime actuel est, pour une bonne part responsable de la grande proportion des illettrés que l'on rencontre en Bretagne,

« Décidé à soulever une fois de plus devant l'opinion publique et devant le pouvoir central la question de la langue bretonne »,

« Persuadé que le présent vœu traduit fidèlement l'opinion et la volonté de la population qu'il représente et de toute la Bretagne en général, indépendamment de toute question de classe, de croyance ou de parti ».

Emet le vœu : Que le Gouvernement se préoccupe de la question de la langue bretonne,
Demande : Qu'elle soit enseignée officiellement en même temps que le français dans toutes les écoles publiques de Basse-Bretagne.
Réclame en outre : Son entrée officielle dans l'enseignement secondaire à titre de seconde langue facultative valable pour l'obtention des titres et diplômes.

Ont signé : Le Maire,
Les Adjoints,
Tous les Conseillers municipaux sans exception,
Pour copie certifiée conforme au registre des délibérations.

PREFECTURE
27 FEV 1937
DU FINISTÈRE

ARCHIVES
FINISTÈRE

SOUS-PREFECTURE
REPUBLICQUE FRANÇAISE
BREST

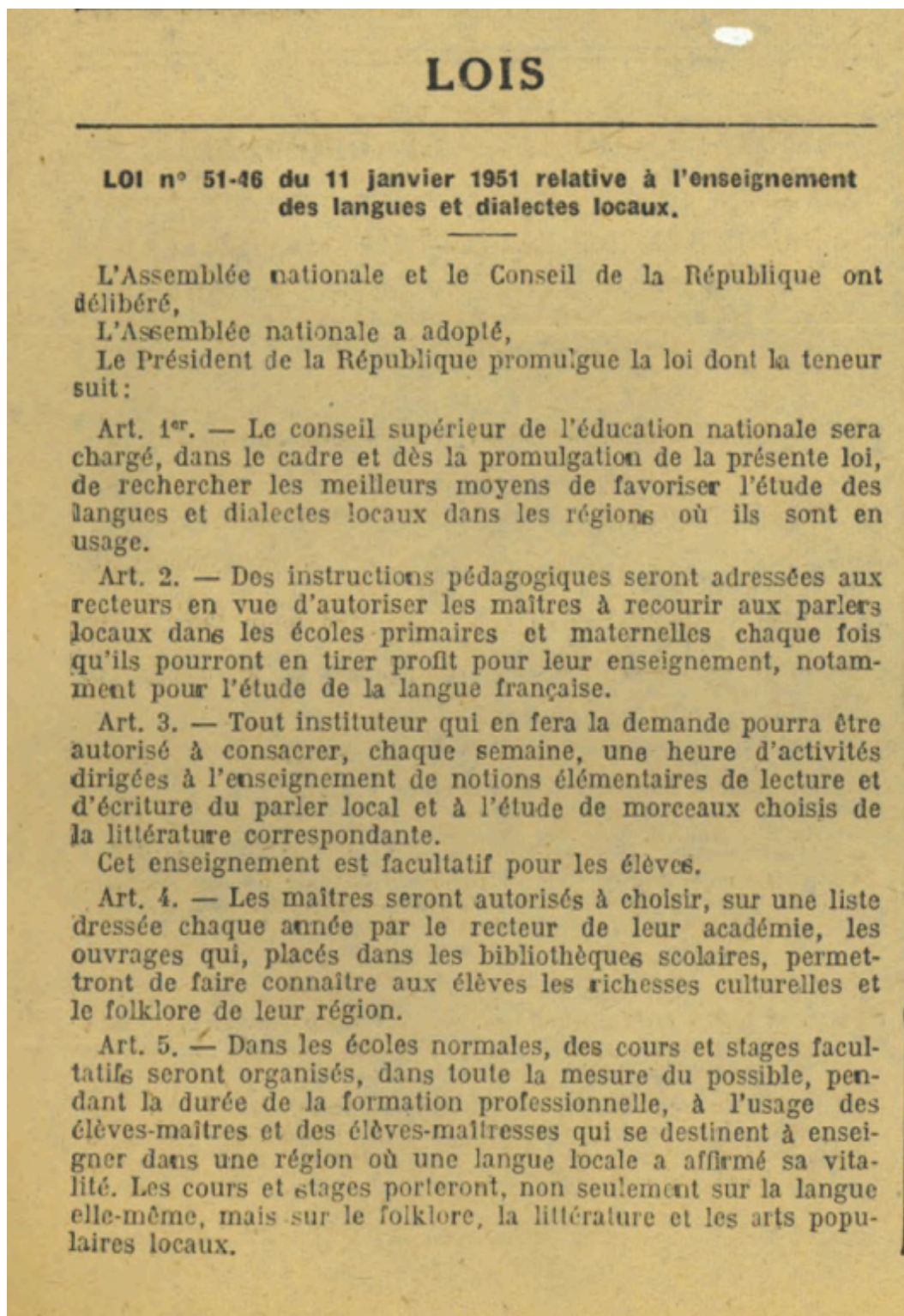
Le Maire,
Jeanne Marie

115

Annexe 15

Loi du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, dite Loi Deixonne.

Source : *Journal Officiel des lois et décrets*, 13 janvier 1951, p. 483.



Art. 6. — Dans les lycées et collèges, l'enseignement facultatif de toutes les langues et dialectes locaux, ainsi que du folklore, de la littérature et des arts populaires locaux, pourra prendre place dans le cadre des activités dirigées.

Art. 7. — Après avis des conseils de faculté et des conseils d'université, et sur proposition du conseil supérieur de l'éducation nationale, il pourra être créé, dans la mesure des crédits disponibles, des instituts d'études régionalistes comportant notamment des chaires pour l'enseignement des langues et littératures locales, ainsi que de l'ethnographie folklorique.

Art. 8. — De nouveaux certificats de licence et diplômes d'études supérieures, des thèses de doctorat sanctionneront le travail des étudiants qui auront suivi ces cours.

Art. 9. — Dans les universités où il est possible d'adjoindre au jury un examinateur compétent, une épreuve facultative sera inscrite au programme du baccalauréat. Les points obtenus au-dessus de la moyenne entreront en ligne de compte pour l'attribution des mentions autres que la mention « passable ».

Art. 10. — Les articles 2 à 9 inclus de la présente loi seront applicables, dès la rentrée scolaire qui en suivra la promulgation, dans les zones d'influence du breton, du basque, du catalan et de la langue occitane.

Art. 11. — Les articles 7 et 8 donneront lieu notamment aux applications suivantes :

a) A Rennes, un institut d'études celtiques organisera un enseignement des langues et littératures celtiques et de l'ethnographie folklorique ;

b) A l'université de Bordeaux et à l'institut d'études ibériques de Bordeaux, un enseignement de la langue et de la littérature basques sera organisé ;

c) Un enseignement de la langue et de la littérature catalanes sera organisé à l'université de Montpellier, à l'université de Toulouse, à l'institut d'études hispaniques de Paris et à l'institut d'études ibériques de Bordeaux ;

d) Un enseignement de la langue, de la littérature, de l'histoire occitanes sera organisé dans chacune des universités d'Aix-en-Provence, Montpellier et Toulouse.

La présente loi sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 11 janvier 1954.

VINCENT AURIOL.

Par le Président de la République :
Le président du conseil des ministres,

R. PLEVEN.

Le ministre de l'éducation nationale,
PIERRE-OLIVIER LAPIE.

Annexe 16

Témoignages sur le *signum* et le *bata scór* ou *tally stick* en Irlande, collectés entre 1936 et 1940 par la National Folklore Commission.

Source 1 (notée SOS) :

Seán Ó Suilleabháin, « Bata Scóir », in Eoin Ó Riain, John Ryan SJ (ed.), *Féilsgríbhinn Eóin Mhic Néill*, Comhartha na dTrí gCoinneal/At the sign of the Three Candles, Dublin, 1940, pp. 551-566.

Source 2 (notée TSC)

« *The School's Collection* » (« la collection des écoles ») des archives de la *Folklore Commission*. <https://www.duchas.ie/en/cbes>

Source 3 : s'ajoutent aux témoignages précédents deux textes, d'une part le témoignage de William Wilde, publié dans son ouvrage *Irish Popular Superstitions* en 1852, et repris par Ó Suilleabháin, et d'autre part un témoignage collecté pour la National Folklore Commission mais publié dans la revue *Béaloidéas* en 1940.

Les entretiens étaient effectués pour partie en anglais et pour partie en irlandais. Seuls ceux qui sont en irlandais sont traduits, par Éamon O'Ciosain

Comté de Kerry

Témoignage 1

Collecteur : Eibhlin Ni Leathlobhair

Informateur : Eamonn Ó Leathlobhair (60 ans), de Ballinskelligs, comté de Kerry.

« Il y a environ cent ans, il y avait une petite école à Baile 'n Sgeilg. L'homme qui y enseignait était surnommé « le maître boiteux » parce qu'il avait une jambe courte. C'était une grande trahison de parler un tant soit peu en gaélique à cette époque. La punition infligée à tous ceux que le maître entendait parler irlandais était de leur accrocher un petit bâton au cou, qui s'appelait le Signum. C'était une grande honte et un sujet de moquerie pour les autres garçons. Le Signum était accroché depuis longtemps à au cou d'un garçon nommé Donnchadh Ó Laoghaire et il se démenait pour s'en séparer. Un matin, en approchant de la porte de l'école, il a entendu un autre garçon parler irlandais. Mon âme au diable, Paddy O Shea parle irlandais. Le maître l'a entendu jurer, il l'a amené dans la salle de classe, il lui a bien chauffé les côtes¹ et il a attaché le bâton plus fermement (Ndt : autour de son cou). »²

Témoignage 2

Informateur : Tadhg Murchadha (Tadhg Murphy), de An Coirreán (Waterville), Uibh Ráthach (Iveragh),

« Les signes qu'on utilisait dans les anciennes écoles dans notre secteur de l'ouest pour supprimer le gaélique étaient le "singlum", et le "cheval blanc".

Le "singlum" était une corde de paille. J'entendais souvent mon père (paix à son âme) en parler. Il l'avait vu utiliser dans l'école où il était lui-même. Tout élève qu'on surprenait à parler gaélique, le maître attachait cette corde comme un collier autour du cou de l'enfant. Il devait le porter jusqu'à la maison et le ramener à l'école le lendemain, et même le porter pendant une semaine ou un mois jusqu'à ce qu'il attrape un autre élève qui parle gaélique.

¹ Il l'a bien battu.

² TSC, Volume 0478, p. 070.

Mon père avait un camarade et voisin, Pádraig Ó Súilleabháin (je le connaissais bien). Ils sont tous les deux morts maintenant. Et ce Pádraig Ó Súilleabháin a été attrapé une fois en train de parler irlandais, et le maître d'école lui a mis la corde de paille. Il avait honte, le pauvre enfant, ce qui n'est pas étonnant, de ramener ce signe chez ses parents. Mais ce n'était pas le pire, car il devait le ramener à l'école le lendemain et peut-être le surlendemain.

Mon père a dit que le jour où on a attaché la corde à Pádraig, il a passé la nuit avec l'oreille collée à sa porte pour voir s'il pouvait le surprendre en train de dire un mot en gaélique afin de lui refiler la corde le lendemain.

Mon père savait très bien qu'il était là et il est resté bouche cousue jusqu'à ce qu'il s'endorme, de sorte que Pádraig n'a pas pu l'attraper, et c'était assez difficile parce que ma grand-mère ne parlait pas un seul mot d'anglais.

Ce voisin, Pádraig, était parent avec le maître d'école, et pour autant que je me souviens, le maître d'école est venu chez ses parents ce même soir ; et Pádraig et mon père et le maître d'école ont fait route ensemble vers l'école le lendemain matin.

Le maître d'école a eu pitié de Pádraig, peut-être parce qu'il était un parent à lui, et ça lui faisait de la peine de voir la corde de paille attachée autour du cou de son parent. Et au premier endroit, au premier trou qu'ils ont croisé, il a dit en anglais à Pádraig :

"Yerrah, throw it in there from you, Patsy !" ("Allez, jette-le là-dedans") et on suppose que Patsy l'a fait volontiers.

Le "cheval blanc" était un bout de bois. On l'utilisait dans les anciennes écoles de la paroisse de Dromad quand mon beau-père était enfant, mais on n'y taillait aucune encoche : donc ce n'était pas tout à fait la même chose que le bata scóir, pas du tout. On va donc avoir un récit à propos du cheval blanc ci-dessous. »¹

Témoignage 3

Informateur : Cill an Ghoirtín, de Uibh Ráthach (Iveragh), à propos de Pádraig Mac Gearailt (Patrick Fitzgerald) (décédé).

« Il y a à peu près 60 ans, quand j'allais à l'école, on donnait un *signal* à tout élève qui parlait un mot de gaélique, ou qui jurait. Si on jurait on te punissait également, et le nom du *signal* était "le cheval blanc" (*an capall bán*), et le maître n'oubliait jamais quel élève portait ce cheval blanc l'après-midi, et la personne qui le portait était certaine d'attraper trois coups durs.

Un jour, c'est un garçon qui s'appelait Domhnall Ó Conaill qui le portait, et nous sommes rentrés de l'école et nous avons mangé notre dîner. Je suis sorti et j'ai trouvé les vaches de ce Domhnall Ó Conaill dans notre champ, et je lui ai dit en anglais de faire partir les vaches de mon champ.

Il m'a demandé où elles se trouvaient, et je lui ai dit qu'elles étaient dans Leath-Ghleann. Il a tout de suite crié *an capall bán* ("le cheval blanc").

« Pourquoi tu me donnerais le cheval blanc, ou pourquoi tu m'en veux ? », ai-je dit.

« N'as-tu pas parlé gaélique ? », dit-il.

« Je n'ai pas parlé », j'ai dit, « et je ne prends pas le cheval blanc ».

Les choses en sont restées là jusqu'à ce que j'aille à l'école le lendemain matin, et l'après-midi le maître n'a pas oublié, au moment où les enfants sortaient, de demander qui portait le cheval blanc. Personne n'a répondu. Le maître a alors demandé qui le portait la veille l'après-midi. Domhnall Ó Conaill a répondu que c'était lui et qu'il l'avait donné à Pádraig ic Cearail (Mac Gearailt) (Ndt : le conteur) la veille.

Pádraig Mac Gearailt (Ndt : c'est-à-dire lui-même) a répondu qu'il n'avait pas de raison de le porter. Ó Conaill a dit qu'il avait tout à fait des raisons de le porter parce qu'il avait parlé gaélique.

« Je n'ai pas parlé gaélique », ai-je dit, « mais je lui ai demandé de sortir ses vaches d'une partie de notre terre qui s'appelle Leath-Ghleann et je trouvais pas de mot d'anglais pour le nom de lieu Leath-Ghleann », ai-je dit, et Mac Uí Chonaill a répondu que je pouvais l'appeler *half-Glen* ».

¹ SOS, pp. 557-558.

« Eh bien, je ne serai pas sévère cette fois-ci », dit le maître, « je pense que tu ne connaissais pas le mot *Half-Glen* pour le traduire. Je ne te donnerai pas de coup cette fois-ci, et tu donnes le cheval blanc à quelqu'un d'autre, et, en effet, je ne l'ai pas gardé longtemps. A à peu près un quart de mile de l'école, à un endroit qui s'appelle Póirse na Spride, je marchais à côté d'un garçon de la famille de Curráin, et je l'ai provoqué jusqu'à ce qu'il commence à parler gaélique et à jurer, et j'ai déclaré le cheval blanc et qu'il le porte longtemps, et en effet nous étions toujours contents de le refiler à quelqu'un d'autre.

C'était un bout de bois bien taillé avec un trou au milieu, c'était ça le cheval blanc, et quand l'autre enfant, Mac Uí Churráin, est allé à l'école le lendemain, on lui a demandé pourquoi on lui avait donné le cheval blanc, et il a dit qu'il avait juré et parlé gaélique, et si on était inculpé des deux méfaits, on avait droit à trois coups. »¹

Témoignage 4

Informateur : Micheal Scannail, Maître d'école à Cluain Chaoín (Clonkeen), Killamey.

« Dans ce coin-là il n'y avait qu'une seule personne qui pouvait dire qu'il avait entendu parler des bataí scóir, c'était Conchubhar Ó hÉaluighthe de Cluain Chaoín. C'était un bâton de bois d'à peu près un pied de long, et on le portait sur une corde autour du cou. C'était un *signum*. Ils n'étaient pas utilisés dans l'école nationale du lieu (construite en 1860). C'est le maître d'école qui fournissait les bouts de bois. L'élève qui parlait gaélique le portait. Il portait ce bout de bois tant qu'il était à l'école, et le bout de bois restait à l'école.

On faisait des encoches dans le bout de bois avec un couteau quand on entendait l'enfant dire un mot de gaélique. Punitons :

(en anglais dans le texte)

"Un mot n'est rien

Deux mots c'est quelque chose

Trois mots c'est une claque

Et quatre mots un 'hoising'²"

Le *signum* ne se portait pas à la maison. Personne à la maison n'y a pris part. Les gens du coin pensaient de tout ce stratagème (en anglais) : « souvent une bonne 'patate' pousse sans anglais ». Conchubhar pense que les bataí scóir ont été en usage dans ce coin jusqu'à à peu près 1852. »³

Témoignage 5

Collecteur : Sighle Aherne

Informateur : M. Moriarty, Cromane, comté de Kerry.

« Il y a de nombreuses années, lorsque les écoles ont été construites pour la première fois, les élèves étaient punis pour avoir parlé en irlandais. L'ancienne *hedge school* de Glownaguillagh avait été construite dans l'actuelle cour de récréation et le nom du professeur était le Ballán Bán. À sa mort, un enseignant du nom de Mac Hugh a été nommé dans la vieille école en ruine. Ses instructions étaient de ne pas permettre qu'un mot d'irlandais soit prononcé dans l'école. Le *signum*, une pancarte à encoches, était accroché au cou de chaque élève et chaque fois que les élèves prononçaient un mot d'irlandais, une encoche était gravée sur la pancarte, puis l'élève était puni. L'irlandais était la langue parlée par la plupart des gens et les enfants connaissaient très peu l'anglais. Ce qu'ils savaient d'anglais était très mauvais et ce n'était qu'une traduction de l'irlandais.

Un jour, le professeur a rencontré un de ses élèves, et il était impatient de savoir où était le père du garçon, et il lui a demandé : "Où travaille ton père aujourd'hui mon garçon". Le garçon le comprenait à peine, mais commença à dire dans son esprit en irlandais "*Cá bhfuil t-athair*

¹ SOS, pp. 557-558.

² Une autre forme du mot, hoisting, signifie mettre l'enfant sur le dos d'un grand garçon et le rouer de coups pendant un bon moment, sans pitié.

³ SOS, pp. 559-560.

ag obair indhiú a bhuachail' ("Où travaille ton père aujourd'hui, mon garçon ?"). Le garçon a répété la réponse en irlandais plusieurs fois dans sa tête, mais avait peur de le dire à haute voix par crainte d'être puni pour avoir parlé irlandais. Ce qu'il dirait s'il n'avait pas peur serait : "*Tá sé shíos ag bun an gáirdín ag piocadh braim-fhéir*" ("il est en bas au fond du jardin en train de désherber" / "il est en bas du jardin, à arracher le chiendent"), mais ayant peur de le dire ainsi il l'a traduit en anglais du mieux qu'il a pu et c'est ce qu'il a dit. "Il est en bas dans le – en dehors le jardin en train de cueillir - de l'herbe". »¹

Témoignage 6

Collecteur : John Shea

Informateur : Patrick Shea (56 ans), Cromane, Dooks, comté de Kerry.

« La *hedge school* de cet endroit était la maison de Tim Sullivan à Lower Cromane. Le maître Lyon était venu de Caragh Bridge et certains de ses élèves l'avaient suivi. Il avait un *signum* à l'école. C'est un signe, ou une indication, que tel élève parlait irlandais. L'élève devait le rapporter à la maison pour la nuit et le rapporter à l'école le lendemain. Quand il entendait un autre parler irlandais, il le lui donnait. Le *signum* à l'école de Cromane était une mâchoire d'âne. »²

Témoignage 7

Collecteur : Michéal Ó Mathghamhna, comté de Waterford.

Informateur : Domhnall Ó Mathghamhna, Baile a' Chaodha (Crobally Upper), comté de Waterford. (grand-père du collecteur).

« Quand les gens allaient à l'école il y a longtemps, ils avaient leurs *bátaí scóir* et ils n'avaient pas le droit de parler gaélique. Pour chaque mot, une encoche était faite dans le bâton. Quand ils rentraient chez eux, ils recevaient un coup pour chaque encoche. »
A reçu ces informations de son grand-père Domhnall Ó Mathghamhna.³

Comté de Mayo

Témoignage 1

Collectrice et informatrice : Máire Ní Chróinín, maîtresse d'école.

Lieu : Eachléim (Aughleam), de Cuan an Fhód Duibh (Blacksod Bay).

Stick : A thin piece of bog-deal about five inches wide, and from eight to ten inches long.

Cord : Three or four strands of flaxen thread twisted or plaited together. Worn suspended from the neck by cord and hanging down in front. Two holes were made in the stick for the cord.

Local name : *Maide Scóir*.

"Sticks were used in the National School nearest my home, Kilmore Erris. It is situated in the Mullet peninsula, three miles from Belmullet. The sticks were supplied by the teachers.

The stick was worn at school ; the children were punished by the teacher every day according to the number of marks put on the stick by the parents the evening before. It did not rotate from pupil to pupil. Each child had one, just as each child has a school-satchel nowadays, and like the satchel, it was worn at school and taken off when the child went home. It usually hung on a nail in the kitchen until required the next day, and the parents marked it every night with a piece of flint.

¹ TSC, Volume 0472, p. 050.

² TSC, Volume 0437, p. 009.

³ TSC, Volume 0641, pp. 182-183.

Punishment was administered at school by the teachers, but marking was done by the parents at home. Children did not wear the *maidí scóir* at home. The parents marked the sticks, and the teacher punished the child according to the marking on the stick. I do not know when the *maidí scóir* ceased to be used in Kilmore Erris National School, but they were used in Carratigue National School up to 1876. Carratigue is situated in the parish of Kilcommon, near Benwee Head in the north of Erris.”¹

Témoignage 2

Informateur: Antoine Ó Maoilearca, 87 ans², de Cluainte Cille, Bangor Erris.

Collecteur : Mícheál Mac Énrí.

Texte publié dans « Bataí Scóir », in *Béaloidéas*, vol. 10, n° 1/2, 1940.

« On parlait seulement l'anglais toute la journée dans cette école de Bangor Erris³. C'est une tante à moi qui était la maîtresse. Mon premier livre était *Reading made easy* ("La lecture facile"). Il y avait peu d'enfants à l'école. On demandait aux parents de payer un penny ou deux par semaine mais les familles n'avaient pas cet argent le plus souvent, quand ils le donnaient elle le prenait.

Nous étions cinq enfants et mon père et ma mère nous ont mis le *bata scór* à tous pour que nous ne parlions pas irlandais. Le plus souvent, c'est notre mère qui nous disait de parler anglais et elle obligeait mon père à nous mettre les bâtons. Elle ne savait pas l'anglais elle-même, mais elle le comprenait un peu. Mon père était instruit en anglais et en gaélique, et il avait été maître d'école pendant l'année des "miches de pain"⁴. Il tenait école chez lui. Mon père est mort en 1906 à l'âge de 86 ans. C'est lui qui fabriquait les bâtons, avec du bois et une corde de laine (...). Les enfants le portaient du matin au soir, puis ils l'enlevaient.

Une encoche était taillée dans le bâton à chaque fois qu'on parlait gaélique. Les entailles étaient faites par des voisins, ou d'autres personnes, ou alors ils venaient rapporter à tes parents que leurs enfants parlaient en gaélique. Une entaille pour chaque fois ou chaque mot. Et on était battu par notre père à la fin de la journée.

Parfois on nous battait bien fort, d'autres fois on n'appliquait pas la punition. On nous disait "je te laisse cette fois-ci, mais ne le refais pas, car je ne laisserai pas passer deux fois".

On avait peur de parler irlandais. C'était difficile car nos grands-parents ne savaient pas du tout l'anglais et ils nous disaient qu'ils ne savaient pas ce que nous leur demandions lorsque nous allions leur demander quelque chose. Les autres enfants dans la vallée étaient pareils, leurs parents ne savaient pas un mot d'anglais et eux ne savaient pas un mot non plus avant de fréquenter l'école.

Ces gens qui ne savaient point l'anglais ne mettaient pas les bâtons à leurs enfants, mais tout parent qui savait l'anglais le faisait.

On taillait les bâtons des deux côtés, et lorsque les bâtons étaient couverts d'entailles, on les effaçait avec un couteau et on recommençait.

D'habitude seuls les parents taillaient les bâtons, les autres personnes qu'on rencontrait ne le faisaient pas. Mais si quelqu'un t'en voulait, cette personne venait dire à tes parents que tu avais parlé irlandais pour que tu sois battu.

Les enfants avaient peur qu'on leur mette le bâton. Si on entendait un enfant sans bâton parler irlandais, on le menaçait de lui mettre le bâton et il avait peur. On rapportait aux parents s'ils avaient été entendus parlant irlandais sur le chemin de l'école. Ma mère nous incitait à parler anglais sinon on ne trouverait pas de travail ailleurs en Irlande ou en Angleterre.

On ne portait pas les bâtons sur le chemin de l'école afin d'éviter les moqueries des autres enfants.

¹ SOS, pp. 554-555.

² Donc né en 1851 ou 1853.

³ Comté de Mayo, nord-ouest de l'Irlande.

⁴ Ndt : probable allusion à la période du *Poor Law Act*, une loi pour les pauvres votée en 1838, qui prévoyait un « *poor relief* » (« secours aux pauvres »).

On ne portait pas les bâtons à l'école, mais on y parlait anglais tout le temps. On les gardait à la maison et on nous les mettait lorsque nous rentrions après l'école. Alors on nous demandait si on avait parlé irlandais sur le chemin de l'aller ou du retour, et si nous disions que oui, on nous battait.

On ne parlait pas un mot d'irlandais à l'école et celui/celle qui ne parlait pas anglais restait toute la journée debout, muet, écoutant les autres enfants, comme un imbécile.

(...)

Nous parlions irlandais et anglais en allant et en revenant de l'école lorsque personne ne nous écoutait.

En fin de compte, je n'ai passé que 5 ou 6 semaines dans cette école, qui a été fermée alors. J'ai appris l'anglais par mon père à la maison.

On nous disait souvent "que feras-tu si tu ne sais pas l'anglais ? Tu ne pourras pas aller en Angleterre (travailler) ou trouver du travail dans le pays plus à l'est d'ici (vers Ballina) parce que c'est l'anglais qu'on parle là-bas." Les hommes chez nous allaient dans la campagne à l'est d'ici faire les travaux des champs.

(...)

Après la fermeture de l'école, cela a continué. Les gens âgés nous conseillaient de parler anglais.

Témoignage 3

Informateur : Mícheál Mac Enrí, maître d'école, de Beannchor Iorrais (Bangor Erris), Béal an Atha (Ballina).

« Il y a à peu près 80 ans (c'est-à-dire vers 1860) on utilisait les bata scóir pour les enfants dans notre secteur. On faisait un trou dans un bout de bois ou un petit bloc de bois, on mettait une ficelle dans ce trou pour l'attacher au cou d'un enfant, et si on entendait cet enfant parler gaélique à la maison, en allant à l'école ou en rentrant de l'école, ou à tout autre moment, n'importe qui pouvait faire une entaille dans le bloc à chaque fois que l'enfant parlait gaélique, et le lendemain le maître d'école donnait un coup à chacun des enfants pour chaque entaille dans son bâton.

Il y avait autre chose aussi : si le maître d'école lui-même entendait un enfant parler gaélique à l'école, il mettait un bonnet d'âne de papier sur la tête de cet enfant pour le rendre ridicule devant les autres enfants, et ce pauvre enfant devait porter le bonnet d'âne pendant la journée, et parfois on expulsait l'enfant de l'école publiquement, avec son bonnet d'âne, pour en faire un sujet de ridicule. »¹

Comté de Waterford

Témoignage 1

Collecteur: Nicolas Breathnach, de Lios Fionghaile, Dungarvan.

« Il y a très peu de récits dans ce secteur à propos des bataí scóir. J'ai entendu mon oncle en parler, Qu'il repose en paix. Mais je n'ai entendu personne d'autre, et je viens d'interroger plusieurs personnes à ce sujet.

Il portait ce bout de bois autour du cou, avec le bâton qui pendait. On appelait ça les bataí scóir. L'enfant le portait en rentrant à la maison ; certains pères frappaient leurs enfants. Chaque fois qu'il y avait une entaille, ça signifiait qu'on avait dit un mot d'irlandais. Le prêtre voyait ça également et lui frappait les enfants avec le fouet. Et s'il y avait trois entailles dans le bout de bois, le prêtre lui donnait trois coups de fouet en plus des coups auxquels il avait

¹ SOS, p. 555.

droit de la part du maître d'école. On frappait les enfants à l'école et chez eux. Les enfants portaient les bouts de bois à la maison, et ils étaient parfois punis à la maison. »¹

Témoignage 2

Collecteur : Pádraig Ó Cuirrín, Baile na Móna (Ballynamona), comté de Waterford.

Informateur : Pádraig Ó Cuirrín, Baile na Móna (Ballynamona), comté de Waterford (père du collecteur).

« Il y a longtemps, lorsqu'un garçon ou une fille parlait gaélique, un bâton de comptage était placé autour du cou du garçon ou de la fille.

Pour chaque mot gaélique prononcé par l'enfant, le bâton était entaillé. Lorsque l'enfant rentrait à la maison, son père lui donnait un coup de bâton pour chaque encoche.

Quand mon grand-père allait à l'école, il parlait gaélique et on mettait un *bata scóir* autour de son cou. Une fois, il a prononcé dix mots en gaélique et dix encoches ont été faites dans le bâton, une pour chaque mot, puis il a été mis dehors.

Quand il est rentré chez lui, son père lui a donné un coup pour chaque encoche dans le bâton. Mon père a fourni cette information. »²

Témoignage 3

Collecteur : Pádraig de Róiste, Cruadh Bhaile (Crobally Upper), comté de Waterford.

Informateur : Pádraig de Róiste, Cruadh Bhaile (Crobally Upper), comté de Waterford (père du collecteur).

« Ils avaient aussi les *bataí scóir* à l'école et une encoche était faite dans le bâton de comptage de tout enfant qui lâchait un mot en irlandais. Et le soir, cette personne recevait un coup pour chaque mot d'irlandais qu'elle avait prononcé tout au long de la journée. Le bâton de comptage était un morceau de bois d'environ un pied de long (et roulé en cercle). Parfois, le maître ne les frappait pas du tout mais ils étaient battus par le père à la maison. »³

Comté de Donegal

Témoignage 1

Collecteur : Seán Ó hEochaidh, de Cruachlann, Teileann (Teelin).

Informateur : Séamus Ó Caiside (81 ans), de Ceapach, Teileann.

« Je ne trouve pas d'informations dans ce secteur sur le fait qu'on aurait utilisé ce *bata scóir* à l'école d'État ici. Le seul récit que j'ai pu trouver, on ne peut pas trouver mieux, c'est celui que m'a donné le conteur Séamus Ó Caiside (81 ans), de Ceapach, Teilionn. Il est allé à l'école, me dit-il, vers l'année 1855, et voici le récit qu'il donne de la pratique de son temps :

« Je n'ai jamais entendu parler des *bataí scóir* à l'école de Teilinn, mais quand j'allais à l'école, on nous punissait pour avoir parlé gaélique. Celui qui parlait gaélique, on lui mettait une corde autour du cou, et pour chaque mot d'irlandais qu'il prononçait, jusqu'à trois heures de l'après-midi, on mettait un nœud, ou une "spool" ou quelque chose, ou un petit bouton, par exemple, sur la corde, et on avait droit à un coup en fin de journée pour chaque bouton qu'on portait sur cette corde.

Il nous arrivait souvent d'avoir tant de boutons autour du cou que notre tête arrivait presque à nos pieds en fin de journée. Et le maître avait tant de coups à donner à trois heures quand l'école finissait qu'il devait enlever son manteau, et il passait une heure à frapper les élèves

¹ SOS, p. 562.

² TSC, Volume 0641, p. 183.

³ TSC, Volume 0641, p. 181.

avec un grand bâton vert. Il devait se reposer trois ou quatre fois, et du coup il était si fatigué que les derniers n'étaient pas frappés aussi durement que les premiers à être punis. Il y avait aussi une autre punition : il nous mettait debout devant le mur, le nez contre le mur, avec interdiction de dire un seul mot du matin jusqu'à trois heures de l'après-midi. Il ne nous laissait pas sortir à midi, il ne nous laissait pas manger notre bout de pain non plus. Et puis sur la route l'après-midi, en sortant de l'école, il était là à nous guetter et à écouter, et s'il trouvait un élève qui parlait gaélique, cet élève était puni le lendemain matin à l'école. Souvent une bande d'élèves, la nuit - surtout les nuits sombres -, se réunissait, et nous le chassions (Ndt : le maître d'école) avec des mottes de tourbe, ou parfois des pierres. C'était bien fait pour lui parce qu'il nous opprimait beaucoup à essayer de nous faire parler une langue dont on ne savait aucun mot, pas plus que les canards. »¹

Témoignage 2

Informateur : Padhraic Mac Ailín (Patrick Maccallen), maître d'école à Ard Leathan, An Clochán (Cloghan), Donegal.

« C'est le nom de ces bâtons (*an cipín scóir*) qu'on utilisait autrefois dans ce secteur, me dit-on. C'est le maître qui les avait, et quand il entendait un enfant parler gaélique, il accrochait le bout de bois au cou de l'enfant. C'était la première punition.

Ce *cipín scóir* était fait de n'importe quelle sorte de bois, il était souvent rond (un peu comme un rond de soldat). Il y avait donc un bout de ficelle qui passait par le milieu du bout de bois, une ficelle quelconque.

Quand le maître d'école entendait un enfant parler gaélique pour la deuxième fois, il taillait le bout de bois, et cela valait un coup à l'élève. A mesure que les encoches étaient ajoutées, les coups devenaient plus fréquents aussi. Ce bout de bois n'était pas transmis d'un élève à l'autre, mais tout enfant surpris à parler gaélique devait le porter.

Le maître mettait un numéro sur chaque bout de bois, et comme ça on savait à qui appartenait chaque bout de bois. Le maître les taillait avec un couteau. Les enfants ne les emmenaient pas chez eux. Il ne reste aucun spécimen de ce bout de bois. »²

Témoignage 3

Informateur indirect : Proinnsias Ó Gallchobhair (Proinnsias Gallagher), de Tulach na gCloigeann, à Na Gleanntai (Glenties).

Témoin direct : Sean Mac Giolla Easbuic (Sean Gillespie), de Taobh Fliuch, à Na Gleanntai

« Quand mon père allait à l'école il y a 110 ans (Ndt : c'est-à-dire vers 1830), les *bataí scóir* étaient en usage à cette époque-là. Il allait à une école à Dís Aird. Les murs de l'école sont encore là mais on n'y fait plus école depuis soixante ans. Le maître de l'époque s'appelait Paidí Ó Fiograigh.

La maître d'école faisait le tour des maisons d'où venaient les élèves. Il expliquait aux parents l'utilisation des *bataí scóir* et leur disait de bien veiller à faire une entaille dans le bâton à chaque fois que l'enfant parlait gaélique à la maison. La plupart des gens étaient si opprimés par les Anglais en ce temps-là qu'ils taillaient le bout de bois à chaque fois que leur enfant parlait gaélique, mais quelques parents ici et là n'ont jamais taillé le bout de bois. Celui que portait mon père n'a jamais été taillé, et par ailleurs il n'est jamais rentré à la maison avec.

Il y avait un *bata scóir* pour chaque enfant. Le maître d'école l'attachait autour du cou de l'enfant quand il quittait l'école pour rentrer à la maison. Quand il revenait le lendemain, la première chose que faisait le maître d'école c'était de regarder le *bata scóir* pour voir combien d'entailles il y avait dessus. Le pauvre enfant avait donc droit à autant de coups violents pour chaque entaille. »³

¹ SOS, pp. 563-564.

² SOS, p.563.

³ SOS, pp. 564-565.

Comté de Galway

Témoignage 1

Collecteur : Mícheál Ó Riagáin, de Coilleach, Spiddal, à l'ouest de Galway.

Informateurs : « de vieilles personnes dans le secteur entre Spiddal et Carraroe », sur la côte sud du Connemara.

« Les enfants portaient le *bata scóir*, ou le petit bout de bois, autour du cou. Il était fait d'un bois peu valorisé en général. Sa longueur variait, entre la taille d'un pouce et la longueur de la paume de la main pour les grands morceaux de bois. La corde était si courte que l'enfant ne pouvait pas vérifier combien d'encoches on avait taillées dans son bâton. Le « *cipín scóir* » est le nom qu'on lui donnait couramment.

Ces bâtons étaient utilisés dans les écoles mais leur usage n'était pas le même dans toutes les écoles du secteur entre Carraroe et Spiddal. Dans certaines écoles c'était un bout de bois avec un trou dedans ; ce bout de bois était attaché dans le manteau de certains enfants. Le maître d'école parfois le rapprochait de son oreille et il faisait semblant d'entendre le bout de bois qui le renseignait sur le nombre de fois où l'enfant avait parlé irlandais. C'était souvent les maîtres d'école qui fournissaient le bois, mais aussi les parents des enfants.

Chaque matin l'enfant avait droit à cinq coups pour chaque encoche taillée dans le bout de bois par les parents. Chaque enfant avait le sien. Ils le portaient en rentrant de l'école chaque après-midi. C'était les parents qui taillaient les encoches chaque après-midi. Le lendemain matin ils allaient à l'école. Le maître les frappait. Le fil avec lequel ce bout de bois était cousu sur les vêtements était assez solide (un fil comme une ligne de pêche) pour que les enfants ne puissent pas le couper. Parfois on faisait des nœuds autour du bâton au lieu de le remplacer par un neuf.

Parfois ils les portaient à la maison mais qu'ils le portent ou pas ils étaient toujours marqués. Les parents des enfants taillaient les bouts de bois d'habitude. Ce que voulait le père de l'enfant c'est qu'il soit battu pour avoir parlé irlandais. Dans la région de Carraroe, on a cessé de les utiliser il y a 55 ans, (Ndt : c'est-à-dire vers 1885). Les gens qui allaient à l'école dans les secteurs de Spiddal et Cnoc, plus à l'est, il y a 60 ans (Ndt : en 1880) disent qu'ils n'ont jamais entendu parler de ces bâtons. Apparemment selon les vieilles personnes, on ne les a pas utilisés à Spiddal ou Cnoc depuis 70 ans (Ndt : c'est-à-dire depuis les années 1870), sinon plus. Les maîtres d'école à Cnoc et Spiddal jouaient un tour qui était d'attraper l'enfant qui parlait irlandais, de le mettre sur le dos d'un autre enfant et de le rouer alors de coups. Là aussi les maîtres mettaient le bout de bois près des oreilles pour faire semblant de se renseigner, plus souvent qu'à Carraroe bien que cela se pratiquait là-bas également. »¹

Témoignage 2

Rapporté par William Wilde dans *Irish Popular Superstitions*, 1852, repris par Ó Suilleabháein.

Some years ago we were benighted on a summer evening by the shores of Loch Ina, near the foot of those picturesque mountains, called the twelve pins of Benna-Beola, in Connemara. Our guide conducted us to a neighbouring village, where we were received for the night with that hospitality which has for ever been the characteristic of those wild mountaineers. While supper was preparing and the potatoes laughing and steaming in the skieh, the children gathered round to have a look at the stranger and one of them, a little boy about eight years of age, addressed a short sentence in Irish to his sister but, meeting the father's eye, he immediately covered back, having to all appearance committed some heinous fault. The man called the child to him, said nothing, but drawing forth from its dress a little stick, commonly called a scoreen or tally, which was suspended by a string round the neck, put an additional notch in it with his penknife'. Upon our enquiry into the cause of this proceeding, we were told that it was done to prevent the child speaking Irish ; for every time he attempted to do so a

¹ SOS, pp. 553-554.

new nick was put in his tally, and, when these amounted to a certain number, summary punishment was inflicted upon him by the schoolmaster. Every child in the village was authorized to insert the fatal nick. We asked the father if he did not love the Irish language – indeed, the man scarcely spoke any other ; “I do”, said he, his eye kindling with enthusiasm ; “sure it is the talk of the ould country, and the ould times, the language of my father and all that’s gone before me – the speech of these mountains, and lakes, and these glens, where I was bred and born ; but you know”, he continued, “the children must have larnin’, and, as they tache no Irish in the National School, we must have recourse to this to instigate them to talk English”. Upon further inquiry we found that the school alluded to was upwards of three miles distant, and that one of the able-bodied villagers escorted the children there each day, summer and winter, occasionally carrying the weak, and conducting the party with safety across the fords, and through some difficult passes which intervened. We have known a young man, who had assumed a very *fine* English accent, twitted with the circumstance of his having once carried the “score”, by being told : “Arrah, leave off your English ; tishn’t so long since the beam was round your neck”.

Comté de Clare

Témoignage 1

Informateur : Sean Mac Mathghamhna (Sean Mac Mahon), de Luach, Doolin, Comté de Clare.

« Mícheál Ó Tighernaigh, de Luach, m’a dit qu’il a vu le bata scóir dans la *hedge school*, (la petite école privée), où officiait un maître d’école qui s’appelait Liddy. Ce maître d’école mettait le bout de bois autour du cou de l’élève, et s’il lui arrivait de dire un seul mot de gaélique à la maison, le père allait chercher un couteau, et il taillait une encoche dans le bout de bois, et si l’enfant disait vingt mots, il faisait une encoche à chaque fois. Donc quand l’enfant se présentait devant le maître d’école, il portait visiblement les signes de sa culpabilité, et il avait par conséquent droit à un coup de bâton ou de canne pour chaque encoche sur le bout de bois. Mícheál m’a dit qu’une fois il avait maudit le maître d’école et en réaction son père avait taillé profondément le bout de bois. Du coup le lendemain il avait eu une double punition, comme c’était le cas à chaque fois que le maître d’école voyait une entaille plus profonde sur le bout de bois. Mais Tighernaigh était plus malin parce que ce jour-là il a réussi à porter un bout de bois où il n’y avait aucune encoche. C’est dans le village plus loin, qu’on appelle Baile Chuitín, qu’enseignait Liddy dans une cabane, quand Mícheál Ó Tighernaigh allait à son école, et il m’a dit que c’était ce genre de bout de bois qu’il portait sous le cou quand il allait à l’école. »¹

Témoignage 2

Collecteur : Sean Ó Flannagáin, de Na Cairthíní Beaga, An Tobar (Tubber), Comté de Galway.
Informateur : Mr. James Moylan, de Boland’s Lane, Comté de Galway.

“The following I have recorded from Mr. James Moylan (90), Boland’s Lane, Co. Galway, who remembers the *bataí scóir* being used near New Quay:

“I have not seen the stick myself, and can give no description, but it must have been of hazel-wood, the commonest near New Quay. One stick only was used and kept in the National School, and was worn by the “guilty one”, during school hours. The children “spied” on each other. The “guilty one” was called up, the *bataí scóir* hung around his neck, a notch cut on it by the teacher, and a sound “horse-whipping” given. In the morning the “horse-whipping” and spying took place. To my knowledge the parents knew nothing about it.

“The *bataí scóir* ceased to be used in 1866. The first National Teacher appointed in New Quay was a one Mr. Connolly. He used the *bataí scóir*, and he was the only one I knew of that used it. He was not acting under orders of the Board, and did it in order to make a name for himself.

¹ SOS, p. 560.

Mr Connolly died in 1869. He had retired a few years before that (about 1866) and that finished the *bata scóir* to my knowledge”.¹

Comté de Monaghan

Témoignage 1

Informateur : Aodh Ó Domhnaill (Hugh O'Donnell), de Rann na Feirste (Ranafast), Donegal.

« J'ai entendu moi-même un prêtre du comté de Monaghan parler de ces *bata scóir*, et il disait que les enfants les portaient également à la maison, et les mères aidaient les instituteurs en taillant des encoches dans les bouts de bois si les enfants parlaient gaélique. »²

Comté de Sligo

Témoignage 1

Collecteur : Sean O'Kane, Dromore West.

Informateur : John Fox, Farren-mac-Farrell, Dromore West.

“In South Sligo, south and east of the Ox Mountain, the *bataí scóir* were in use. I have often heard my mother speak of them. If she lived she would be 92 years now.

As far as I remember, the *bata* was a seasoned red sally or hazel rod, length 6 ins. to 12 ins. Each pupil attending school had one of these (what she called) “*Cipíní* ». It was carried generally with the school books in a strap, or with the books in a school bag. It was something worn hanging from the neck by a piece of cord. For every word of Irish the child spoke at home the parents or parent put a nick or cut in the *cipín*. Before commencing work each morning the teacher made each class or division of the school to stand out on the floor in a line or half-circle. Each pupil was ordered to show up his or her *cipín*. For every nick in the *cipín* the pupil received a slap with a good stout hazel rod. When the *cipíní* had been examined and punishment administered, they were put up for the day, and were not called for till next morning, when the same ordeal was repeated. Each pupil kept his own *bata* or *cipín* ; it did not rotate after punishment from pupil to pupil.

Children did not carry or wear the *bata* at home, but it was always available in whatever place the books were kept for the parents to mark it.”³

Comté de Cork

Témoignage 1

Collecteur : Diarmuid Ó Muimhneachain (Diarmuid Moynihan), maître d'école à Cnoc na Groighe (Knocknagree).

Informateur : Donnchadh Ó Duinneachdha (68 ans), de Screathan à Knocknagree.

“The *bataí scóir* were about 10 inches in length and 1 inch in width. They were worn suspended from the neck by means of a black tape. The tape was made into a bow in front. School children had to wear these on entering the school each morning and until they left school each evening. “Score” sticks were supplied by the Principal teacher, and if they were lost or accidentally destroyed, new ones were issued. Clever boys who had a “bad” record conveniently mislaid the sticks and asked for new ones, but the “toughs” intentionally came to school without the sticks and put up the plea that they forgot them. These latter were punished severely, but all to no avail. They elected to suffer the punishment in school rather than the gibes of their schoolmates outside school.

¹ SOS, pp. 560-561.

² SOS, p. 557.

³ SOS, pp. 555-556.

A notch was cut on the side of the stick when it was proved that a pupil had used a word or a phrase in Irish, or had saluted somebody in Irish, or had sung an Irish song or rhyme, either during or before or after school hours. The complaint came from the pupil's schoolmates to the master (if he had not overheard for himself). The master wrote the complaint on a book kept for the purpose, and had the complaint corroborated by other pupils. On conclusive proof the notch was cut. My informant states that, as far as he remembers, there was no corporal punishment for the "crime" at his period. He thinks the "score" sticks were abandoned about 1880.

Usually on Monday mornings there was an abundant crop of complaints. Saturday and Sunday were (to the minds of the pupils) free days, and the rigid and exacting regulations were forgotten for the time being. Three or four or more children or young men (as many of the pupils were then) would join in games, *etc.*, during the week-end, and, perhaps, in the heat and excitement of the game some would use their mother tongue subconsciously, but when Monday morning came their playmates of Saturday had turned informers, and many notches were the result of the master's strict enquiries.

Mr. Dennehy also states that the parents in his school days never bothered about the record of their children. They did not speak or chastise them for their score, and he is of opinion that the "Book of Complaints" was sent to the Authorities at certain times."¹

Comté de Cavan

Témoignage 1

Collecteur : Pádraig Mac Gréine, maître d'école à Ballinalee,.

Informateur : Rev. E. J. Boylan, C.C., Ballinalee, à propos de son père James Boylan.

"The following information was given to me by Rev. E. J. Boylan, C.C., Ballinalee, Co. Longford. Father Boylan belongs to Co. Cavan (townland : Drumhoura ; parish : Mullahoran ; barony : Clonmahon). His informant was his father, James Boylan, died 1931, age 86.

James Boylan attended a hedge school from 1850-1858. This school was in the townland of Drumnacliff, now embodied with the townlands of Annagh, Garrow and Drumhoura proper, in the townlands of Drumhoura. The score stick, as it was called, was used in his time. It was a piece of sally (*sailleach*) rod about 18 ins. in length, with the bark left on. Every morning a score stick was hung around each child's neck, and whenever a child spoke Irish during the day the teacher cut a ring in the stick. In the evening the rings were counted and a slap given for each ring."²

Comté de Tipperary

Témoignage 1

Collecteur: Daithy Ó Ceanntabhail, maître d'école à Croom, comte de Limerick.

Informateur: Mrs Thomas Moore, Croom, née à Ballinard, près de Shronell, Comté de Tipperary.

"The stick was something under two feet long. It was sufficiently long to accept thirty-one scores or notches. It was made of either larch or beech, was rounded and smooth, and in diameter (cross-section) was more than an inch. At one end of it was a hole through which passed a thong, usually of leather, was passed. The end of the thong which passed through the hole was then tied in a loop to its own longer stretch, the end of which again was looped.

The stick was used in the local National School, but my mother only barely remembered its use, and I cannot say that she ever had a *bata scóir* herself. She would be about 80 years of age now (1936) if she were alive. The name of it I cannot remember, but I think "score" was in

¹ SOS, pp. 561-562.

² SOS, p. 556.

the name. The stick was made and supplied by the parent who sent it, scoreless of course, by his child to the master.

There was a number of nails driven into the wall of the school, and on each nail was hung by the free loop a *bata scóir*. The name of the child was written on the wall under its own *bata*. Accordingly the school wall held rows of them. When the child spoke in Irish, the master took down that child's stick and scored it. He cut a notch about half an inch long and a quarter-inch deep in it, and hung it up till the next offence was committed. The sticks were kept in the school till the end of the month, and then examined by the master. He punished the child, and when the offence was very frequently committed by the child the father used to have a hand in the punishment."¹

Comté de Longford

Témoignage 1

Collecteur : Cáit Bean Uí Bhrádaigh (Mme Cáit, épouse Brady), maîtresse d'école à Bunlahy, Granard.

Informateur : Patrick Dolan, de Coolcor, Granard.

"Patrick Dolan (76), Coolcor, Granard, tells me that 'scores of times' he heard his mother (a native of Colmcille Parish) talk with the neighbours around Coolcor about the 'tally', as they called it. Mrs Dolan died in 1905, aged 86.

The tally was a piece of stick or *cipín* which each scholar had to bring to school everyday. The parents were supposed to put a nick in the stick for every word of Irish the child spoke at home ; the teacher, or some special pupil, notched it for any word spoken in school. Every day the teacher inspected the tallies, and each child was punished for every nick in the tally. A large card was kept in the school and the names of "the worst offenders" were written on this ; each week their scores were counted and entered on this card, which was hung up in the school. In some districts the parson visited the school and looked up the names and scores on the card so as to let the landlord know.

The children were encouraged to inform not only on their comrades, but even on their own parents. The child who gave most information during the week was made head of the class for the following week. If the parents continued to speak the language, or if they failed to mark the tallies, they were often given a notice to quit, and then evicted.

The landlords did as much to kill the language as the Government. The fear of the punishment, which was more severe the oftener the children were found speaking Irish, made many of them stay from school altogether, and this is why so many of the old people were without the learning."²

Comté de Wexford

Témoignage 1

Informateur : Sean de Buitléir, Woodgraique, Duncormick.

Loch Carman

"It was called a stick in Wexford and was in use from the years 1820 to 1830, or perhaps to the year 1836. There was a cord from one end of the stick, and this had a loop on the end, and this was tied around the boy's neck. Of course he always carried the stick and cord with him. If he did anything wrong he had to cut a mark in the stick with his own hands and then he got beaten with it. It was said at the time that the boys had to cut the stick to beat themselves."³

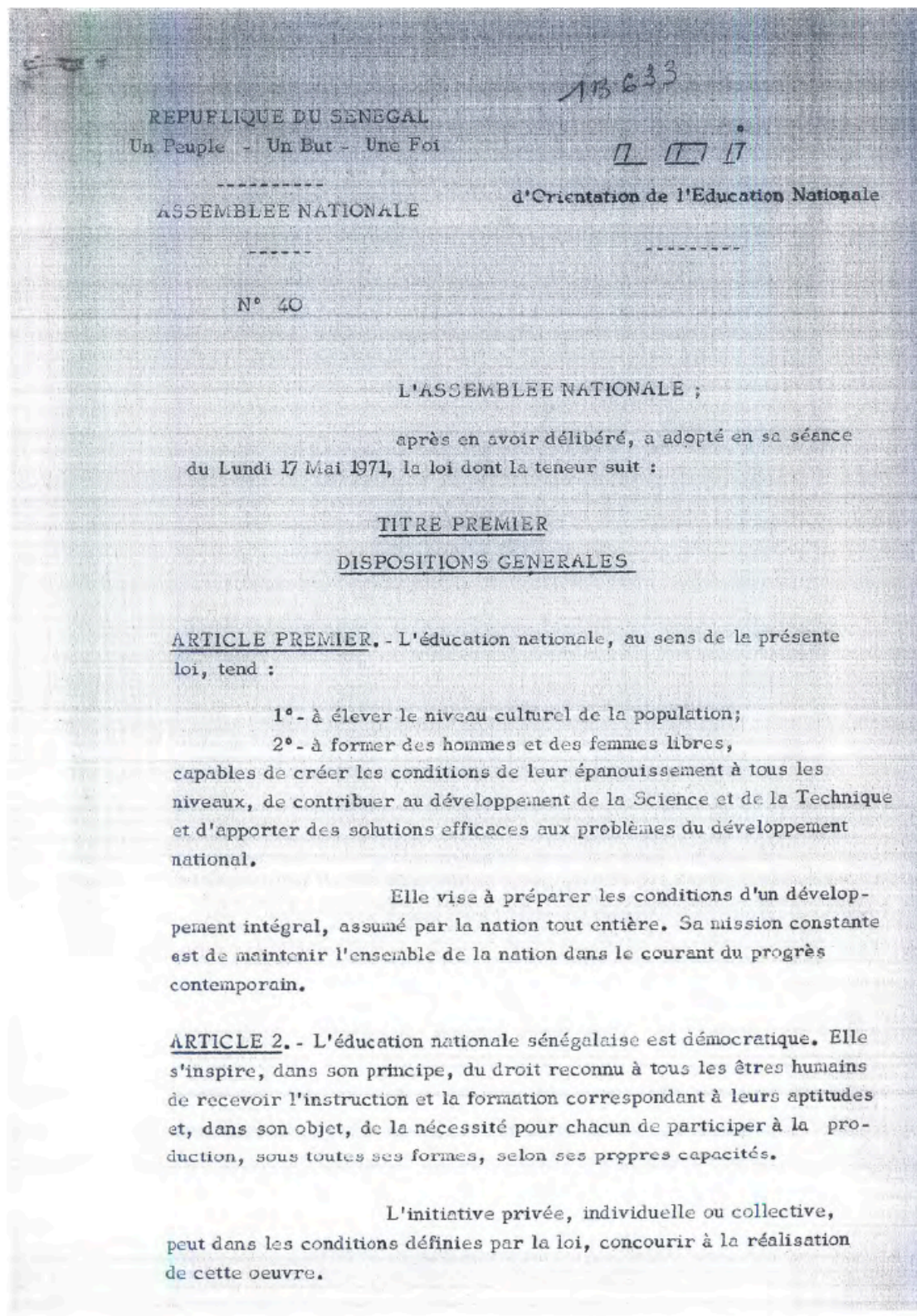
¹ SOS, pp. 562-563.

² SOS, pp. 556-557.

³ SOS, p. 556.

Annexe 17

Loi d'orientation de l'Éducation Nationale de la République du Sénégal,
17 mai 1971.



L'égalité des citoyens dans la diversité des origines et des croyances fait, de la liberté et de la tolérance, les traits essentiels de l'éducation nationale. Elle en fonde aussi la laïcité.

ARTICLE 3. - L'éducation nationale sénégalaise est une éducation africaine, prenant sa source dans les réalités africaines et aspirant à l'épanouissement des valeurs culturelles africaines. Partant de ces réalités, elle les domine et les dépasse en vue de leur transformation. Elle intègre les valeurs de civilisation universelle et s'inscrit dans les grands courants du monde moderne. Par cela, elle développe l'esprit de coopération et de paix entre les hommes.

ARTICLE 4. - L'éducation nationale sénégalaise est permanente. Elle donne à tous les citoyens la possibilité de s'informer et de se former dans tous les secteurs de la vie active pour une amélioration des connaissances en vue de la promotion sociale.

ARTICLE 5. - Les objectifs définis ci-dessus procèdent d'une double option pour une éducation de masse et une formation de producteurs et de cadres qualifiés. A tous les niveaux, il s'agit de faire acquérir la capacité de transformer le milieu et la société.

TITRE II

CONTENU ET FORMES DE L'EDUCATION

ARTICLE 6. - Le contenu général de l'éducation nationale se définit d'une part, par la connaissance du milieu et la formation du jugement, d'autre part, par l'acquisition de la science et de la technique dans ce qu'elles ont d'universel.

Quelles qu'en soient les formes et les structures, l'éducation nationale doit refléter, dans son contenu, cette vision moderne du monde, c'est-à-dire une science et une technique enracinées dans le milieu aussi bien naturel qu'humain et appuyées sur la connaissance du passé.

.../...

3. -

Les langues nationales, les langues anciennes, les langues de grande communication et les techniques modernes d'éducation en sont les instruments.

ARTICLE 7. - Selon les individus auxquels elle s'adresse et les objectifs qu'elle poursuit, l'Éducation Nationale revêt trois formes principales :

1°/- L'éducation donnée aux jeunes d'âge scolaire et universitaire dans le cadre des structures scolaires et universitaires; enseignement général, enseignement technique ou formation professionnelle, dont le but est de faire acquérir un certain niveau de connaissances théoriques et pratiques ou d'aptitudes professionnelles ;

2°/- L'éducation donnée aux jeunes et aux adultes exerçant déjà une activité professionnelle après une scolarité plus ou moins longue : éducation visant à consolider les connaissances, à perfectionner la qualification professionnelle et à accroître la capacité de production en vue de l'épanouissement socio-culturel.

3°/- L'éducation donnée aux jeunes et aux adultes non scolarisés, dont le but est, par l'alphabetisation fonctionnelle et d'autres actions de promotion, l'accroissement de la productivité du travail et l'accession des hommes à d'autres modes de penser.

A travers des formes et structures diversifiées, l'unité de l'éducation doit être assurée sur la base du contenu et des objectifs définies par la présente loi. Le passage d'une forme d'éducation à une autre doit être constamment recherché.

TITRE III

NIVEAUX ET STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

ARTICLE 8. - L'enseignement est dispensé à des niveaux différents, fixés ainsi qu'il suit selon l'âge et le niveau de connaissances recherché :

- Education pré-scolaire
- Enseignement élémentaire

../..

- Enseignement moyen
- Enseignement secondaire
- Enseignement supérieur.

ARTICLE 9. - L'éducation pré-scolaire prépare à la vie scolaire, par des méthodes d'éducation appropriées, les jeunes enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge de la scolarité élémentaire.

ARTICLE 10. - L'objet de l'enseignement primaire élémentaire est :

- d'éveiller l'esprit de l'enfant par des exercices scolaires en vue de permettre l'émergence et l'épanouissement de ses aptitudes;
- d'assurer sa formation physique, intellectuelle, morale, civique et d'éveiller son esprit d'initiative ainsi que son sens critique;
- de faire acquérir les connaissances et mécanismes de base indispensables pour les acquisitions ultérieures;
- de réhabiliter le travail manuel comme facteur de développement de l'intelligence et comme base d'une future insertion dans le milieu économique et socio-culturel, grâce à une liaison étroite entre l'école et la vie.

L'enseignement primaire élémentaire est adapté au milieu. A cette fin, les programmes portent essentiellement sur l'enseignement de la mathématique, l'étude de la langue et du milieu.

Il est dispensé soit dans les structures scolaires traditionnelles, soit dans des structures nouvelles.

ARTICLE 11. - L'enseignement moyen comprend l'enseignement moyen général, l'enseignement moyen technique et l'enseignement moyen pratique. Il fait suite à l'enseignement primaire élémentaire et prépare soit à l'enseignement secondaire, général, technique ou professionnel, soit à l'insertion dans la vie active.

ARTICLE 12. - La vocation de l'enseignement secondaire est, d'une part, de former les agents de niveau moyen des secteurs économiques et administratifs, publics et privés et, d'autre part, de préparer à l'enseignement supérieur.

LE PRESIDENT DE SEANCE,

Amadou Cissé DIA.

Table des tableaux

- Tableau 1. Langues d'enseignement dans les écoles de Basse-Bretagne, enquête Duruy, 1863.
- Tableau 2. Nombre d'enfants scolarisés dans les écoles des cinq départements bretons en 1880.
- Tableau 3. Nombre de témoignages par source et par département en Bretagne.
- Tableau 4. Répartition des témoignages par source et par genre en Basse-Bretagne.
- Tableau 5. Répartition des témoignages par source et par tranche d'âge en Basse-Bretagne.
- Tableau 6. Nombre de témoignages pour chaque région et département au Sénégal.
- Tableau 7. Langues premières des témoins interrogés au Sénégal.
- Tableau 8. Langues citées par les témoins des pays d'Afrique subsaharienne comme étant interdites à l'école.
- Tableau 9. Répartition des témoins d'Afrique subsaharienne par pays et par genre.
- Tableau 10. Répartition des témoignages d'Afrique subsaharienne par pays et par tranche d'âge.
- Tableau 11. Répartition des témoignages de Basse-Bretagne par source et par type.
- Tableau 12. Répartition des témoignages entre témoins directs et témoins indirects en Basse-Bretagne
- Tableau 13. Répartition des témoignages d'Afrique subsaharienne par pays et par type.
- Tableau 14. Répartition des témoignages de Basse-Bretagne par source et par niveau de sanction.
- Tableau 15. Répartition des témoignages d'Afrique subsaharienne par pays et par niveau de sanction.
- Tableau 16. Répartition selon le genre des témoins, en Bretagne et au Sénégal.
- Tableau 17. Choix des élèves punis après avoir porté le « symbole » en Basse-Bretagne.
- Tableau 18. Période de la journée où étaient administrées les punitions aux élèves ayant porté le « symbole » en Basse-Bretagne.
- Tableau 19. Nombre de témoignages par type de punition, avec ou sans « symbole », en Basse-Bretagne.
- Tableau 20. Nombre de témoignages par type de punition « scolaire », avec ou sans « symbole », en Basse-Bretagne.
- Tableau 21. Nombre de témoignages par type de punition « d'exposition », avec ou sans « symbole », en Basse-Bretagne.
- Tableau 22. Nombre de témoignages par type de punition corporelle, avec ou sans « symbole », en Basse-Bretagne.
- Tableau 23. Nombre de témoignages par type de punition d'intérêt général, avec ou sans « symbole », en Basse-Bretagne.
- Tableau 24. Choix des élèves punis dans le cadre de la pratique du « symbole », en Afrique subsaharienne.
- Tableau 25. Moment où était infligée la punition dans le cadre de la pratique du « symbole », en Afrique subsaharienne.
- Tableau 26. Nature des punitions dans le cadre de la pratique du « symbole », en Afrique subsaharienne.
- Tableau 27. Nombre de témoignages par type de punition corporelle, en Afrique subsaharienne.
- Tableau 28. Nombre de témoignages par type de punition d'intérêt général, en Afrique subsaharienne.
- Tableau 29. Nombre de témoignages par type de punition « d'exposition », en Afrique subsaharienne.
- Tableau 30. Pratique du symbole selon l'âge des instituteurs au Sénégal

- Tableau 31. Nombre de témoins, classés par décennies de naissances, déclarant avoir transmis le breton à leurs enfants.
- Tableau 32. Nombre de témoins, classés par décennies de naissances, déclarant ne pas avoir transmis le breton à leurs enfants.
- Tableau 33. Nombre de témoins, classés par décennies de naissances, déclarant avoir transmis le breton à leur(s) premier(s) enfant(s), puis être passé au français avec le(s) suivant(s), ou avoir changé de langue avec leurs enfants quand ils sont allés à l'école.
- Tableau 34. Taux de scolarisation en A.-O.F. au début du XX^e siècle.
- Tableau 35. Taux d'alphabétisation en Afrique francophone subsaharienne en 2009, 2013 ou 2018.

Table des graphiques

- Graphique 1. Taux de transmission des langues régionales aux enfants de 5 ans comme langues habituelles : l'exemple du corse, de l'alsacien et du breton depuis la guerre e 1914.

Table des cartes

- Carte 0. Pourcentage de la population ne parlant pas français en France en 1864, par département.
- Carte 1. Progression de la « frontière » linguistique en Bretagne.
- Carte 2. Langues du Sénégal.
- Carte 3. Pourcentage d'élèves scolarisés en écoles primaires confessionnelles en Bretagne, par canton, en 1951-1952.
- Carte 4. Répartition des témoignages collectés en Basse-Bretagne dans le cadre de mon enquête personnelle.
- Carte 5. Témoignages en pays bigouden, au sud du Finistère.
- Carte 6. Témoignages dans l'ouest des Côtes d'Armor.
- Carte 7. Témoignages dans le Léon, au nord du Finistère.
- Carte 8. Nombre de témoignages en Basse-Bretagne, par cantons.
- Carte 9. Nombre d'écoles mentionnées dans les témoignages au Sénégal, par département.
- Carte 10. Pays d'Afrique subsaharienne touchés par l'enquête.
- Carte 11. La pratique du « symbole » en Basse-Bretagne, par canton.
- Carte 12. La pratique de punitions sans « symbole » en Basse-Bretagne, par canton.
- Carte 13. Les aires de langues d'oc.
- Carte 14. Les pratiques d'imposition de l'anglais à l'école (*bata scór*, *signum*, etc.) dans Les différents comtés d'Irlande, selon les témoignages rassemblés.
- Carte 15. Les comtés traditionnels du pays de Galles pour lesquels nous disposons d témoignages sur le *Welsh Not*.
- Carte 16. Les régions du Japon où sont parlées des langues minoritaires.

Tables des illustrations

- Illustration 1. Reconstitution de « symboles » en Bretagne.
- Illustration 2. « Symbole » en forme d'os d'animal porté autour du cou, au Sénégal.
- Illustration 3. « Symbole » en forme de collier de cornes de bélier, au Sénégal.
- Illustration 4. « Symbole » constitué d'une boîte de conserve remplie de petits cailloux.
- Illustration 5. Inscription sur le mur du préau de l'école du village d'Ayguatebia, Pyrénées-Orientales
- Illustration 6. Photo au centre de formation des mines de potasse d'Alsace.
- Illustration 7. *Tally stick* de 58 cm de long, en Irlande.
- Illustration 8. Exemples de *Welsh Not*, au pays de Galles.
- Illustration 9. Exemple de *Hōgen fuda*, au Japon.
- Illustration 10. Médaillon de punition en Lettonie ou Lituanie.
- Illustration 11. Dessins « humoristiques » de Riss sur les locuteurs de langues régionales, Charlie Hebdo, octobre 1998.
- Illustration 12. Dessins « humoristiques » de Riss sur les locuteurs de langues régionales, Charlie Hebdo, 2015.
- Illustration 13. Représentation parallèle de deux personnages caricaturaux : Bécassine et un jeune Africain.

Titre : Du sabot au crâne de singe
Histoire, modalités et conséquences de l'imposition d'une langue dominante
Bretagne, Sénégal et autres territoires

Mots-clefs : Bretagne, Sénégal, assimilation, langues, école, symbole, suicide linguistique.

Résumé : L'une des plus grandes mutations que la Basse-Bretagne a connues au XX^e siècle consiste en un changement complet de langue. En l'espace de quelques décennies, en effet, les habitants brito-phones du Finistère et de la moitié ouest du Morbihan et des Côtes-d'Armor ont cessé de transmettre le breton à leurs enfants, mettant ainsi en péril le devenir de leur propre langue maternelle. Cette mutation profonde, qui est souvent considérée aujourd'hui comme un phénomène naturel, suscite pourtant maintes interrogations. L'objet de cette thèse est de tenter de déterminer les tenants et les aboutissants de ce processus de substitution linguistique, qui n'est pas propre à la Bretagne. L'école a joué un rôle fondamental, et l'on commencera donc par retracer l'histoire de l'imposition de langues dominantes en milieu scolaire via des pratiques telles que le recours au *signum* des écoles latines, qui deviendra le « symbole » et se répandra à travers l'Europe et au-delà, jusqu'aux anciennes colonies d'Afrique subsaharienne francophone. Une étude de cas menée pendant plusieurs années en Bretagne et au Sénégal permettra, grâce aux centaines de témoignages réunis, de comparer les méthodes mises en œuvre et leurs conséquences. Des comparaisons seront également établies avec divers endroits du monde, y compris au sein de pays sous domination autre que française, où l'on a pu observer l'application de méthodes similaires. L'ensemble de ces données, historiques et contemporaines, en Bretagne, en Europe, au Japon et en Afrique, permettra de constater que des pratiques identiques ne produisent pas partout les mêmes effets, les objectifs poursuivis par l'État-nation n'étant pas les mêmes en métropole et dans les anciennes colonies. De fait, la diversité des langues ne semble pas menacée au Sénégal aujourd'hui, alors que les Bretons ont été poussés à commettre un véritable « suicide linguistique ».

Title : From a hoof to a monkey's skull
History, modalities and consequences of the imposition of a dominant language
Brittany, Senegal and other territories

Keywords: Brittany, Senegal, assimilation, languages, school, punishment, linguistic suicide.

Abstract: One of the greatest changes that Western Brittany experienced in the 20th century is a complete change of language. In the space of a few decades, the Breton-speaking inhabitants of Finistère and the western half of Morbihan and Côtes-d'Armor ceased to pass on Breton to their children, thus endangering the future of their own mother tongue. This profound transformation, which today is often considered to be a natural phenomenon, nevertheless raises many questions. The purpose of this thesis is to try to determine the whys and wherefores of this process of linguistic substitution, which is not specific to Brittany. Schools played a fundamental role, and we will therefore begin by tracing the history of the imposition of dominant languages in the school environment, through practices such as the use of the *signum* in Latin schools, which later became the "symbole" and spread throughout Europe and beyond, as far as the former colonies of French-speaking sub-Saharan Africa. A case study conducted over several years in Brittany and Senegal will allow, thanks to the hundreds of testimonies gathered on both sides, to compare the methods implemented and their consequences. Comparisons will also be made with various places in the world, including countries under domination other than French, where similar methods have been observed. All of this data, historical and contemporary, in Brittany, Europe, Japan and Africa, will allow us to see that identical practices do not produce the same effects everywhere, the objectives pursued by the nation-state not being the same in metropolitan France and in the former colonies. As a matter of fact, the diversity of languages does not seem to be threatened in Senegal to this day, whereas the Bretons have been pushed to commit a real "linguistic suicide".