

2020

REVUE D'ÉTUDES D'OC

N° 171

Service Reprographie - Rennes 2 

Nouvelle série N° 171 — 2020



REVUE D'ÉTUDES D'OC

REVISTO D'ESTÙDI D'O — REVISTA D'ESTUDIS D'OC

**Lou coulas de la vergougno
(Le collier de la honte)**

Études sur le *signal* ou *symbole* employé à l'école
française pour dénoncer et punir les enfants qui
parlaient une langue « locale »

COORDONNÉ PAR PHILIPPE BLANCHET

CENTRE DE RECHERCHE PREFICS-CERESIF
UNIVERSITÉ RENNES 2

REVUE D'ETUDES d'OC
Revisto d'Estudi d'O – Revista d'Estudis d'Oc
Anciennement *La France Latine*

Revue soutenue par l'unité de recherche PREFICS EA 7469
gérée par l'*Union des Amis de la France Latine*
Association régie par la loi de 1901

Pierre VERGNES
et Jean SASTRE
fondateurs

SIÈGE SOCIAL

REVUE D'ÉTUDES D'OC
(à l'attention de Philippe Blanchet)
Université Rennes 2 – UFR ALC
C.S. 24307

35043 RENNES CEDEX

(Adresse e-mail : philippe.blanchet@univ-rennes2.fr)

*Prière d'envoyer à cette adresse toute correspondance
concernant les adhésions à l'association, la rédaction, les
manuscrits et services de presse.*

*Les opinions soutenues dans les articles n'engagent que la
responsabilité de leurs auteurs et autrices.*

Abonnement : 25 € par an

Abonnement de soutien : à partir de 30 € par an

Rédiger les chèques à l'ordre de : *Union des Amis de la France
Latine CCP Paris 10 136-33 F.*

© *Revue d'études d'oc - France Latine* 2020. Tous droits de
reproduction, même partielle, réservés pour tous pays.

Direction de la Publication
Philippe Blanchet (domaine moderne, n° d'hiver)
Brigitte Saouma (domaine médiéval, n° d'été)

Secrétaire de rédaction
Nolwenn Troël-Sauton
revue.flreο@gmail.com

Comité de Rédaction

Blanchet, Ph.	Thiolier, S.
Courty, M.	Thiolier, J.C.
Guimbard, C.	Venture, R.
Saouma, Br.	Wanono, A.

Comité scientifique

Philippe BLANCHET (université Rennes 2)
Pilar BLANCO (université Complutense, Madrid)
Maria A. CIPRÉS PALACÍN (université Complutense, Madrid)
Pierre ESCUDÉ (INSPÉ d'Aquitaine / Université de Bordeaux)
Catherine GUIMBARD (université de Paris IV-Sorbonne)
Claire KAPPLER (CNRS, Paris, UMR 8092)
Catherine LÉGLU (université de Reading)
Claude MAURON (université d'Aix-Marseille)
Roy ROSENSTEIN (université américaine de Paris)
Élisabeth SCHULZE-BUSACKER (université de Pavie)
Naohiko SETO (université Waseda, Tokyo)
Tullio TELMON (université de Turin)
Suzanne THIOLIER-MÉJEAN (université de Paris IV-Sorbonne)

Site internet de la revue : <https://revueflreο.wixsite.com/revueflreο>

Reprographie Université Rennes 2
Dépôt légal : 4^e trimestre 2020 - ISSN 2429-4748

« Lou coulas de la vergougno (le collier de la honte) »

Présentation

Le titre de ce numéro de notre revue m'est venu en lisant un entretien avec une lycéenne de Vannes (Bretagne) interrogée sur son rapport à la langue bretonne par un étudiant, Henri Chaffot (2020), dont j'ai dirigé la recherche pour son mémoire de master :

« les gens ont arrêté de parler breton parce que du coup il y a eu des / punitions scolaires quand on parlait breton en Bretagne, le collier de la honte et tout ça, euh du coup ça fait / les gens pouvait plus parler breton c'était, (...) c'était puni de parler breton en Bretagne, et il fallait vraiment parler français et tout ça... »

C'était la première fois que je rencontrais cette dénomination, « le collier de la honte », pour cet objet aux multiples formes et multiples noms attestés notamment en France, dans ses colonies intérieures et extérieures, tout au long du XIXe et jusque dans la première moitié du XXe siècles. Je l'ai trouvée particulièrement parlante, si on peut dire. J'ai demandé à H. Chaffot s'il pouvait vérifier auprès de la personne d'où lui venait cette dénomination, ce qu'il a fait, et la réponse a été « de ma grand-mère ».

J'ai retrouvé ce terme, en provençal, dans un texte de F. Mistral de 1894 où il s'insurge contre ce procédé du « coulas », qu'il rapproche de tortures médiévales, le cilice et le collier des réfractaires (cf. mon article, *infra*).

Il m'a semblé que c'était un terme englobant au sens explicite, incluant la portée de l'objet (la honte), bien davantage que le terme générique souvent employé, « le signe », adaptation du latin « signum », puisque ce procédé et cet objet ont d'abord été utilisés

dans les écoles religieuses et pour enseigner le latin. La forme en collier est d'ailleurs attestée dans la plupart des zones où le procédé a été utilisé.

Dans son ouvrage *L'école française et l'occitan* paru en 2008, l'historien Philippe Martel souligne que ce procédé dit du « symbole » n'a suscité que de rares travaux universitaires. Pourtant, son usage est bien attesté et il a joué un rôle important, tant symbolique (c'est le cas de le dire) que concret, dans l'enseignement du français pensé comme nécessairement accompagné d'une éradication des autres langues parlées par les élèves, langue première, langue familiale et de l'environnement social. Il a, du reste, laissé des souvenirs souvent douloureux dans de nombreux témoignages. Pourtant, cet usage a en effet été vivement décrié, à la fois pour sa violence psychique et pour celle des punitions qui l'accompagnaient, mais aussi pour l'idéologie discriminatoire (glottophobe) qu'il véhiculait et inculquait. Pourtant, enfin, d'autres voix se sont élevées pour en relativiser l'importance, la fréquence, les effets, voire pour soutenir le projet d'uniformisation nationale qu'il servait¹.

Des travaux existent bien sûr, en nombre en effet plutôt réduit par rapport à l'ampleur quantitative et surtout qualitative du phénomène. Corrélé à l'obligation de n'utiliser que le français en classe faite par les textes officiels, ainsi qu'à l'interdiction de l'usage d'autres langues dans l'école faite par de nombreux règlements intérieurs² et communiquée par des affiches restées tristement célèbres, cela concerne un phénomène majeur de l'histoire éducative et linguistique de la France, des pays et populations diversement soumis à son pouvoir, de millions de personnes. Rozenn Milin, personnalité de l'audio-visuel breton et britophone, avec qui j'échangeais à propos de son site Sorosoro consacré aux langues du monde, m'apprend en 2018 qu'elle travaille à une thèse de doctorat sur « le signe » (souvent appelé aussi « la vache » en Bretagne, voir son texte *infra*) pour en faire, autant que possible, l'histoire et l'analyse complètes.

¹ Tout cela apparaît dans les textes réunis ici.

² On en trouve encore au XXI^e siècle : j'en cite un exemple de 2013 dans mon livre *Discriminations : combattre la glottophobie* (2016, réédition 2019).

Par conséquent, il m'a semblé utile et nécessaire de réunir des études sur le « collier de la honte », « signal » ou « symbole » employé à l'école française pour dénoncer et punir les enfants qui y parlaient une autre langue. L'objectif est d'enrichir nos connaissances sur le sujet en contribuant à les rassembler, y compris afin de rendre possible des études comparatives.

Je remercie vivement mes collègues qui ont bien voulu réaliser ce travail, parfois en continuation de travaux existants (notamment pour le domaine d'oc qui est au centre des préoccupations de notre revue) et rassemblés dans les bibliographies des articles qui suivent, parfois en lançant une recherche complète, comme c'est le cas pour l'étude sur l'Alsace dont je remercie d'autant plus chaleureusement l'auteur et l'autrice, D. Huck et P. Erhart, pour leur généreuse contribution.

D'autres investigations, d'autres analyses et d'autres synthèses seront bien sûr nécessaires, et si ce n° de la Revue d'études d'oc pouvait contribuer à les susciter, ce ne serait pas la moindre de ses réussites.

L'ensemble des articles sur les « colliers de la honte » est suivi par une revue des publications, particulièrement nourrie.

Un dernier mot pour présenter nos excuses à nos lecteurs et lectrices, notamment par abonnement, en ce qui concerne le petit retard de parution de ce n°, victime lui aussi, et avec lui l'équipe qui l'a produit, des arrêts, ralentissements et difficultés créés par l'épidémie de covid-19 et ses conséquences multiples.

Philippe Blanchet
Université Rennes 2

Le *senhal*, signe d'un plus grand désastre. L'idéologie linguistique, du châtiment corporel à l'implosion silencieuse du système

« En France, c'est l'État qui a créé la Nation »
Jean Birnbaum

Le *senhal*, c'est le signal en occitan. Ce mot, employé dans la langue des personnes « signalées », est l'un des nombreux noms donnés aux façons de stigmatiser des comportements déviants du fait d'un emploi fautif de langue. La stigmatisation est la première étape d'un processus de rééducation, de normalisation. Plus la faute est grande, plus le fautif est coupable, et plus la mise en spectacle du redressement comportemental doit valoir pour le fautif comme pour la société dont il est membre.

Pourquoi y a-t-il eu *senhal*, et comment cette stigmatisation s'est notamment propagée dans le système éducatif national français ? Au travers de quelques illustrations scolaires qui sont autant de témoignages vécus, nous tâcherons de discerner quelques typologies comportementales dans les réactions des enfants stigmatisés. Enfin, si le *senhal* a pu être une pratique extrême et probablement bien moins employée qu'elle n'est connue, l'onde sociale et psychologique de sa propagation dans la population est telle que la pratique du *senhal* peut finalement identifier une idéologie linguistique scolaire dont on pourrait encore lire les traces et les conséquences, notamment au travers des enquêtes internationales sur les résultats et performances des écoliers français.

1. Pourquoi le *senhal* ?

Avant d'en arriver aux quelques anecdotes que nous avons relevées et qui sont autant d'illustrations singulières vécues, nous souhaiterions entrer par la plus grande porte du phénomène : le rapport entre État et nation, entre unité d'un cadre qui se veut universel et réalités culturelles et langagières diverses. La question de ce rapport est

intimement politique, juridique, et ses conséquences sont incalculables sur la vie des individus et des sociétés.

1. 1. État et nations

Si l'on s'attache aux définitions qu'en donne le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), l'État peut être considéré comme une

« autorité politique souveraine, civile, militaire ou éventuellement religieuse, considérée comme une personne juridique et morale, à laquelle est soumis un groupement humain, vivant sur un territoire donné. »

La nation, quant à elle, a pour première définition d'être un

« groupe d'hommes dont les membres sont unis par une origine réelle ou supposée commune et qui sont organisés primitivement sur un territoire. »

La seconde définition que propose le CNRTL développe cette idée :

« Groupe humain, généralement assez vaste, dont les membres sont liés par des affinités tenant à un ensemble d'éléments communs ethniques, sociaux (langue, religion, etc.) et subjectifs (traditions historiques, culturelles, etc.) dont la cohérence repose sur une aspiration à former ou à maintenir une communauté ».

Le dictionnaire précise aussitôt la distinction à opérer entre *nation* et *État* – employé toujours avec une majuscule. Si *nation* « implique une idée de spontanéité, de communauté d'origine », *État* implique « une idée d'organisation politique et administrative. » La nation a une racine « subjective », l'Etat rend objectif le rassemblement des personnes sous son autorité. Or, tandis que la nation est concrète – par ce qui la rassemble : une façon d'être, un comportement reconnu et identifiable -, l'État devient une notion abstraite et tire de cette abstraction son autorité supérieure¹. L'État assoit son autorité abstraite

¹ Louis de Bonald explicite cette distinction : « Ces familles ainsi réunies en un corps, forment une nation sous le rapport de la communauté d'origine, un peuple sous le rapport de la communauté de territoire, un État sous le rapport de la

par des structures administratives, bien concrètes, celles-là, au premier rang desquelles se trouve l’École. En ce sens, l’École est le lieu de transmission des valeurs ou des enjeux d’un État donné – laïcité et imposition du français normalisé ont été les deux principaux enjeux de l’École du nouveau pouvoir républicain. Enfin et par ailleurs, une nation peut être partagée en plusieurs États, tandis qu’un État peut comprendre plusieurs nations. État et nation ne coïncident donc pas forcément.

L’époque européenne du « réveil des peuples » dont on pourrait fixer l’aube à la date symbolique de la parution des poésies ossianiques de Macpherson autour des années 1760, ravive l’idée d’une racine propre à chaque peuple, d’une identité constitutive pour chacun d’entre eux. Le mouvement romantique, en France, fait sauter le vernis – et le verrou – classique d’un État constitué autour d’une unité indépassable et figée : la redécouverte des racines celtes et occitanes à l’époque de l’Empire, l’engouement pour la singularité basque qu’Humboldt développe, rappellent entre autres que le royaume de France est constitué à l’évidence de multiples *nations*¹. Le débat autour de nations et État est vif : la reconnaissance de différentes nations au sein d’une unité étatique organisée par et autour d’un centre puissant ne risque-t-elle pas de réduire la puissance de l’État ? En contrepartie, l’État n’écrase-t-il pas les légitimes mais diverses existences nationales ? Comment faire coïncider unité et diversité dans une

communauté de lois. », *Législation primitive considérée par la raison*, t.2, 1802, p.74).

Ainsi, l’université de Toulouse, l’une des plus prestigieuses en Europe en ce qui concerne le droit avec l’université de Bologne, est composée au 16^e siècle de douze *nations* différentes. Nations de l’Allemagne, de l’Auvergne, de la Bourgogne, de la Bretagne, de la Champagne, de l’Espagne – qui recouvre aussi le Portugal -, de la France, de la Gascogne, du Languedoc, du Limousin, du Poitou, de la Provence, du Rouergue. La répartition des étudiants se fait en fonction de leur appartenance à une entité géographique répondant tout autant à une identité religieuse, politique. Ces nations se regroupent entre alliances : France et Languedoc. La nation provençale est l’une des plus vastes, des mieux organisées et des plus connues grâce au *Liber Nationis Provinciae Provinciarum* tenu de 1558 à 1630 et que publie M.- M. Mouflard (Imprimerie Centrale de l’Ouest, La Roche sur Yon, 1965).

même sphère humaine ? N'aurions-nous le choix qu'entre Babel ou Léviathan, deux mythes malheureux où la jonction du divers et de l'unité n'est jamais possible ? Car si l'on compose autant d'États que de nations, le conflit des altérités sera externalisé entre États opposés et étanches ; mais si un même État regroupe diverses nations en les réduisant, le conflit des altérités sera interne à l'État, étouffé dans le meilleur des cas pour l'État ou latent et susceptible de fragmentation ou de séparatisme.

1. 2. Grande et petite patrie

L'histoire de l'Europe est l'histoire de ces conflits. A l'intérieur de ses frontières politiques, l'État-nation français a trouvé un temps la parade en déclinant des identités gigognes entre « grande patrie » et « petite patrie » - un temps décliné en Paris / Provinces - ; la grande patrie représentant l'état adulte et abouti de l'individu et de la société, la petite, son moment d'enfance et d'affectivité. On retrouve par ailleurs cela dans l'organisation de la formation des cadres scolaires entre une école normale départementale, pour les petites classes, et une école normale supérieure, pour l'élite nationale qui aura pour mission d'enseigner à l'université, ou de diriger les écoles normales départementales. En ce qui concerne la représentation des langues, et pour employer une grille de lecture que nous trouvons chez E. Goffman¹, nous dirions que dans le cadre des stratégies « d'alignement sur le groupe » que doit faire le stigmatisé – le provincial, le départemental, le périphérique, celui dont le comportement n'est pas normal ou normalisé par rapport au supérieur, au centre, au degré zéro - lors des « contacts mixtes » ou auquel le groupe ou l'individu normalisé procède par déférence pour le stigmatisé, la catégorie de l'*euphémisation* fonctionne comme le « masque de l'adaptation complaisante ». Ainsi, pour désigner la nation inférieure, le terme de « petite patrie », pour désigner la langue inférieure et ne pas dire le *patois*, les vocables alternatifs comme « langue du pays », « le savoureux parler », de même que dans la littérature linguistique, on traitera le *patoisant* de « sujet patoisant », de « dialectophone ».

¹ E. Goffman, *Stigmates, les usages sociaux des handicaps*, Paris, Éditions de Minuit, 1975 [1963].

Proche de cette série, l'*idéalisation* se manifeste par la compensation par un discours fantasmé et irrationnel sur le stigmate : « le patois dit des choses que le français ne peut pas dire », il renvoie à l'âge d'or de l'avant, de la campagne, de l'enfance, il prédomine dans les typologies du conte, du merveilleux, du chant collectif, il émailler les textes littéraires d'un exotisme de bon aloi. Il compense un usage approximatif de la langue et bien souvent sa non-transmission qui apparaît par la phrase rituelle suivante : « ma grand-mère / mon grand-père le parlait bien ; mon père / ma mère le parlait un peu ; moi je le comprends à peine / plus du tout ». Le processus de diminution et d'emboîtement gigogne a pour finalité de faire disparaître ce qui est plus petit, après l'avoir parfois défini parfois en termes affectueux et paternalistes, et parfois après l'avoir empêché de grandir notamment par une coercition réelle ou symbolique. Cela a été analyse par la sociolinguistique catalane des années 60 et 70 sous le titre notamment du « mythe du bilinguisme¹ » : n'est bilingue que le locuteur de langue dominée, de fait sa langue est amenée à n'exister qu'entre locuteurs dominés ou dans la « petite patrie », et à disparaître de la sphère d'autorité qui de fait n'est que monolingue.

Une dichotomie forte s'enracine dès la fin du classicisme français : si la province peut être le lieu exotique où s'exhale le parfum suranné des vieilles origines, de la nature sauvage, des peuples authentiques et des *patois*, cette terre des ruines qu'analyse si élégamment Jean Starobinski², la maîtrise et la raison n'ont pour vecteur que la langue française. Le discours de réception à l'Académie des Jeux Floraux de Toulouse que prononce en 1788 l'avocat Bertrand Barère synthétise cette dualité linguistique et idéologique qui est celle des élites françaises – parisiennes et provinciales. Barère salue « ce langage pittoresque et harmonieux que cette Académie parla dans son

¹ Lluís V. Aracil, « El bilingüisme com a mite », *Papers de sociolinguística*, Barcelona, Edicions de la Magrana, 1982, 39-58.

² « La ruine par excellence signale un culte déserté, un dieu négligé. Elle exprime l'abandon et le délaissé. [...] La mélancolie [de la pierre de ce monument] réside dans le fait qu'elle est devenue un monument de la signification perdue. » *L'invention de la Liberté, 1700-1789*, Skira, Genève, 1964.

berceau » ainsi que « l'immortel Godolin¹ » - auteur occitan le plus édité du début XVIIe à aujourd'hui, et passeur entre les Troubadours et la grande renaissance mistralienne du milieu XIXe siècle - :

« On se plaît à revenir aux lieux de sa naissance ; on rétrograde avec délices vers les goûts du premier âge, et l'on entend avec un charme inexprimable la langue de ses pères [...]. Il n'est pas possible d'aimer la poésie sans regretter la langue des patriarches et des fondateurs de notre littérature, qui fut pendant longtemps la plus perfectionnée de celles qu'on parlait en France ».

Mais, pour l'avocat Barère, après le temps de la poésie, temps de l'enfance et des origines, vient celui de la philosophie, « produit de la raison », de l'âge adulte et du progrès. Au patois, le temps de l'inconscient populaire, des limbes originelles et sans doute *obscures* ; au français, le temps de l'éloquence et des *Lumières*.

Ce discours d'intronisation à l'Académie des Jeux Floraux de Toulouse prépare finalement le *Rapport du Comité du salut public sur les idiomes* de 1794². L'argumentation a une certaine logique : « 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. » Or, certaines provinces ont des langues séparées de la langue de l'Etat – et Barère, s'il cite les langues des angles *étrangers* au grand corps du territoire français : basque, breton, allemand (c'est-

¹ L'écriture de Godolin (1580-1649), jamais oubliée à Toulouse, quatre fois rééditée au XVIIe siècle, monument toulousain rehaussé contre l'édition des *Gasconismes corrigés* de Desgrouais en 1766 à Toulouse, peut à présent passer comme une *ruine*, un ensemble détruit par le temps et le destin historique. Pour Barère, pour les progressistes, le patois est sans doute une patrie ancienne, mais hélas perdue, dissoute : un état primitif rousseauiste qu'il est vain de réinvestir. Le seul progrès est de l'avant ; la langue des pères procure beauté et mélancolie certes, mais elle n'a plus l'*utilité* technique qui seule nous ouvre le chemin d'autres monuments possibles, d'une société radieuse, ordonnée, dont les plans rêvés viennent, par transcendance, d'un surmoi politique, linguistique, esthétique : d'une *Lumière* venue d'en haut. Le patois populaire doit être maîtrisé par la toute-puissance capitale française – la future et éternelle « ville lumière » - qui est la tête de ce corps-province obscur.

² Cf. <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/barere-rapport.htm>

à-dire dialectes alémaniques de France), italien (c'est-à-dire corse), ne cite jamais les langues romanes *internes* que sont catalan et occitan, langues ou dialectes qui pour le sien est le gascon bigourdan¹. A l'époque du *Rapport*, la distance linguistique avec le français est redoublée du fait de la distance idéologique qui sépare les patoisants « étrangers » de la Loi unique de la République :

« 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 ».

Il faut d'extrême urgence étendre la langue unique qui est celle de la Loi unique auprès des peuples *barbares* qui ne la parlent pas. Faisons entrer ces peuples barbares dans la seule nation polie, la seule qui soit civilisée, et cela se fera par l'École² : « Il faut populariser la langue, il faut détruire cette aristocratie de langage qui semble établir une nation polie au milieu d'une nation barbare. » Il n'y aura donc qu'une solution : détruire les patois (« Cassons ces instruments de dommage et d'erreur »).

¹ Certes on parle bien *patois* en Occitanie, mais il y a bilinguisme natif, ou du moins intercompréhension par la proximité des deux langues romanes d'Oc et d'Oil : « 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. »

² « 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. »

1. 3. Un État-nation fusionnel

Au-dessus de la parade des patries gigognes, qui a le désavantage de laisser quelque peu visible les ruines du passé, ou sa grimace actuelle qui en est le folklore, la parade la plus efficace consiste à tourner le dos au passé, aux racines nationales plurielles et provinciales, et à se tourner délibérément vers l'État unique et libérateur, par ailleurs véritable promesse de progrès. Intégrer les nations barbares à la civilisation, voilà qui est tout à la fois le projet de l'École républicaine et de la colonisation¹. C'est l'objet du discours charnière d'Ernest Renan, « Qu'est-ce qu'une nation ? », en 1882. Oui, le passé est le réceptacle et la mémoire de notre diversité, c'est-à-dire de nos oppositions infra-nationales, de la fragmentation toujours possible de notre unité. Or, « l'investigation historique » peut exhumer ces dissensions. Mais l'unité étant essentielle, il faut sublimer en une Nation unique – Nation abstraite et sacralisée en son unicité, pure de tout germe de diversité – ce qu'étaient les « petites nations » d'autan. Aussi, la science – l'histoire, la philologie, l'histoire littéraire, la géographie² – doivent camoufler les différences, en rendre compte

¹ « *Enseignement* – La France rationaliste, dont le seul culte national est désormais celui du savoir, se doit à elle-même d'élever l'idéal des humanités inférieures dont elle a assumé la conduite et la protection ; sa générosité traditionnelle fait de ce devoir un honneur. Le mouvement spontané de fraternité, qui nous pousse à instruire les indigènes, doit porter d'ailleurs en lui-même sa récompense. La civilisation augmente la valeur de l'homme. Et s'il est possible d'obtenir de nos sujets non seulement l'obéissance, mais l'attachement vrai, ce ne peut être que par le désintéressement. Le loyalisme naît du libéralisme. », Adolphe Messimy, *Notre œuvre coloniale*, Paris, E. Larose, 1910, p. 42. Vice-président de l'exposition coloniale de 1931, A. Messimy a été ministre de la guerre au début de la Première Guerre mondiale, il a notamment accusé le bataillon du 15^e corps d'armée, en favorisant la violente campagne de presse visant à imputer, injustement, ses lourdes pertes à l'origine méridionale de ses soldats.

² Ainsi chez Guizot : « Au-dessus de tous ces territoires divers, de toutes ces petites nations, planait encore un seul et même nom, une idée générale, l'idée d'une nation appelée les Français, d'une patrie commune, dite la France. [...] Jamais l'idée de l'unité nationale n'a complètement disparu parmi nous. », *Histoire de la Civilisation en France depuis la chute de l'empire romain*, Paris, Emile Perrin, 1884 [15^e édition], p. 312.

dans un Tout cohérent, ou encore les *invisibiliser* :

L'investigation historique, en effet, remet en lumière les faits de violence qui se sont passés à l'origine de toutes les formations politiques, même de celles dont les conséquences ont été les plus bienfaisantes. L'unité se fait toujours brutalement ; la réunion de la France du Nord et de la France du Midi a été le résultat d'une extermination et d'une terreur continuée pendant près d'un siècle. [...] Dans l'entreprise que le roi de France, en partie par sa tyrannie, en partie par sa justice, a si admirablement menée à terme, beaucoup de pays ont échoué. Sous la couronne de saint Étienne, les Magyars et les Slaves sont restés aussi distincts qu'ils l'étaient il y a huit cents ans. Loin de fondre les éléments divers de ses domaines, la maison de Habsbourg les a tenus distincts et souvent opposés les uns aux autres. En Bohême, l'élément tchèque et l'élément allemand sont superposés comme l'huile et l'eau dans un verre. La politique turque de la séparation des nationalités d'après la religion a eu de bien plus graves conséquences : elle a causé la ruine de l'Orient. Prenez une ville comme Salonique ou Smyrne, vous y trouverez cinq ou six communautés dont chacune a ses souvenirs et qui n'ont entre elles presque rien en commun. Or l'essence d'une nation est que tous les individus aient beaucoup de choses en commun, et aussi que tous aient oublié bien des choses. Aucun citoyen français ne sait s'il est burgonde, alain, taïfale, visigoth ; tout citoyen français doit avoir oublié la Saint-Barthélemy, les massacres du Midi au XIII^e siècle.¹

En préface de cette nouvelle édition qui doit beaucoup aux enjeux de l'installation d'une III^e République, Renan ne cache pas que le contre feu qui doit souder les Français entre eux est le traumatisme de la perte des départements germaniques lors de la guerre de 1870. Renan explicite ainsi le *Discours de 1882* :

« Le morceau de ce volume auquel j'attache le plus d'importance et sur lequel je me permets d'appeler l'attention du lecteur, est la conférence : *Qu'est-ce qu'une nation* ? J'en ai pesé chaque mot avec le plus grand soin ; c'est ma profession de foi en ce qui touche les choses humaines, et, quand la civilisation moderne aura sombré par suite de l'équivoque funeste de ces mots : nation, nationalité, race, je désire qu'on se souvienne de ces vingt pages-là. [...] On va aux guerres d'extermination, parce qu'on abandonne le principe salutaire de l'adhésion libre, parce qu'on accorde aux nations, comme on accordait autrefois aux dynasties, le droit de s'annexer des

¹ Ernest Renan, « Qu'est-ce qu'une nation ? » in. *Discours et conférences*, Paris : C. Lévy, 1887.

provinces malgré elles. Des politiques transcendants se raillent de notre principe français, que, pour disposer des populations, il faut préalablement avoir leur avis. Laissons-les triompher à leur aise. C'est nous qui avons raison. Ces façons de prendre les gens à la gorge et de leur dire : « Tu parles la même langue que nous, donc tu nous appartiens », ces façons-là sont mauvaises. [...] On n'admet plus qu'il soit permis de persécuter les gens pour leur faire changer de religion ; les persécuter pour leur faire changer de langue ou de patrie nous paraît tout aussi mal. Nous pensons qu'on peut sentir noblement dans toutes les langues et, en parlant des idiomes divers, poursuivre le même idéal. Au-dessus de la langue, de la race, des frontières naturelles, de la géographie, nous plaçons le consentement des populations, quels que soit leur langue, leur race, leur culte. »

On comprend que le gouvernement de la IIIe République ait étendu aussi systématiquement le principe de laïcité et d'éviction des patois dans les écoles gratuites et obligatoires afin de bien construire l'assentiment des petits Français. Laïcité et français pour tous. De même que sous l'abbé Grégoire, un bon Juif est un Juif laïc, un bon Occitan ou un bon Breton sera un Occitan qui ne parlera plus occitan, un Breton qui ne parlera plus breton. La libération des individus signifie la désaliénation de leur première identité – c'est-à-dire leur invisibilisation. On crée un nouveau peuple.

Science et instruction ont pour mission de faire oublier les racines qui nous séparent¹, et doivent au contraire encenser l'avenir qui nous unit : c'est sur cette promesse que se bâtit le nouveau contrat de la nation républicaine, entre le messianisme du progrès qui rappelle d'autant mieux le partage entre urbanité française et ruralité patoisante² - cette

¹ C'est une constante du « réflexe jacobin » dont Régis Debray se fait le thuriféraire un siècle plus tard : « La République connaît mais ne reconnaît pas tout ce qui tend à morceler, séparer, démanteler la communauté civique – religion, race ou intérêts. Elle respecte les folklores et les cultures, mais elle soumet à la loi commune ce qu'on appelle ailleurs les « minorités ». Il y a des Corses, des homosexuels ou des protestants dans nos assemblées, mais ils n'y siègent pas à qualité, ni au prorata de leur importance numérique dans le pays. [...] Le système métrique. On va de l'homme en général à l'individu en particulier. De l'idée au fait. Du tout aux parties. C'est le réflexe jacobin. » Régis Debray, *La république expliquée à ma fille*, Paris, Seuil, 1998, p. 7

² « Mais la dualité éclate ; d'une part, le petit peuple français, brillant, lettré et

géographie des petites patries qu'il fait bon flatter¹ - et la nouvelle religion en une nation sacrée, la croyance absolue en son indivisibilité éternelle. La plus forte fondation idéologique du personnel politique français est dans cette notion de longue durée de la « haute et abstraite unité de la patrie » que l'on retrouve de Michelet dans son *Histoire de la France* :

« La France est une personne. La personnalité, l'unité, c'est par là que l'être se place haut dans l'échelle des êtres. Chez les animaux d'ordre inférieur, poisson, insectes, mollusques et autres, la vie locale est forte. [...] La centralisation est plus complète à mesure que l'animal monte dans l'échelle. Les nations peuvent se classer comme les animaux. [...] Le peuple le mieux centralisé est aussi celui qui par son exemple, et par l'énergie de son action, a le plus avancé la centralisation du monde. [...] Cette unification de la France, cet anéantissement de l'esprit provincial est considéré comme le simple résultat de la conquête des provinces. [...] Le Français du Nord a goûté le Midi, s'est animé à son soleil, le Méridional a pris quelque chose de la ténacité, du sérieux, de la réflexion du Nord. [...] Dans cette transformation merveilleuse, l'esprit a triomphé de la matière, le général du particulier, et l'idée du réel. [...] Les époques barbares ne présentent presque rien que de local, de particulier, de matériel. L'homme tient encore au sol, il y est engagé, il semble en faire partie. [...] Peu à peu la force propre qui est en l'homme le dégagera, le déracinera de cette terre. Il en sortira, la repoussera, la foulera ; il lui faudra, au lieu de son village natal, de sa ville, de sa province, une grande patrie, par laquelle il compte lui-même dans les destinées du monde. »

à Chevènement par exemple² :

« Prôner l'atomisation de notre pays dans une Europe des régions, c'est ne

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. » Jules Michelet, “Gloires et Victoires. Traité de Westphalie”, *Oeuvres Complètes, Histoire de France, tome XI, Richelieu – La Fronde*, Paris, Flammarion, 1895, p. 457.

¹ Depuis les comices agricoles dépeintes dans *Madame Bovary* jusqu'au record de visite de la Foire agricole de Paris sous la Vème République.

² Jean-Pierre Chevènement, « La Corse au miroir de la France », réponse au livre de Jean-Marie Colombani, *Les Infortunes de la République*, Paris, Grasset, 2000, parue dans *Le Monde* du 24 novembre 2000, p. 21.

pas comprendre la France comme *personnalité structurée* [nous soulignons] et comme acteur de l’Histoire. C’est méconnaître cette grande et puissante réalité qu’on appelle le peuple français qui vibrait déjà à Bouvines, qui se découvre à Valmy et se lève à tous les grands moments de notre histoire. L’Europe se construira à partir des nations, et notamment à partir du noyau franco-allemand, ou ne se fera pas ».

Pour concourir au projet d’édification d’une nation unique, l’État investit alors dans l’École pour les petites classes, et dans la science et l’université afin de bâtir, par les disciplines constitutives que sont histoire, géographie, histoire littéraire, philologie, le corpus de savoir national tant attendu. L’enquête que mène Jean-Claude Dinguirard sur *L’Épopée perdue de l’occitan*¹ montre les linéaments politiques et idéologiques d’une instrumentalisation universitaire qui se déploie à partir du 19^e siècle pour invisibiliser un fait réel de la philologie et de l’histoire littéraire : la première épopée nationale a été écrite en langue occitane. Or, la nation française ne peut pas avoir de texte fondateur autrement que par une épopée française. L’occitan est certes langue lyrique médiévale, mais ne peut en aucun cas être langue épique, ni langue littéraire actuelle : elle ne peut donner corps à la conscience collective d’un peuple occitan, d’une nation occitane. Il est donc de la première importance d’atomiser sa représentation : l’individuation atomisée en autant de dialectes, le mot-flou de patois qui dénature auprès de tous l’idée de parler une langue commune, en sont les outils. L’histoire cachera la réalité des racines, l’École disséminera cette histoire en bon français.

1. 4. Un ethnisme d’État ?

De fait, un État qui n’admet que la nation de ses élites - que cette nation leur soit native ou adoptive puisque native des racines du pouvoir de l’État - est un État ethnique. En son sein, pour bien fonder qu’une nation et une seule soit bien supérieure aux autres, il faut la rehausser du mieux que possible, et dévaloriser de la plus forte façon les autres. C’est ce que le « roman national » va tâcher de faire au XIX^e siècle, en portant à l’incandescence tous les faits de dénigrement que l’on connaissait par ailleurs, notamment et en ce qui concerne la

¹ *L’Épopée perdue de l’occitan*, Limoges, Lambert-Lucas, 2021.

grande partie méridionale de la France, au travers par exemple des *Gasconnismes corrigés*. Jules Michelet en est le meilleur thuriféraire, comme ici dans son *Notre France. Sa géographie, son histoire* maintes fois rééditée :

« La brutalité provençale, capricieuse et violente comme son climat ; l’âpreté gasconne du rude pays d’Armagnac, sans pitié, sans cœur, faisant le mal pour en rire ; les durs et intractables montagnards du Rouergue et des Cévennes ; 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. Cette diversité de langues était une terrible barrière entre les hommes ».¹

L’homme de la Province (pour ne pas dire des cavernes) est prisonnier de son climat, de son terroir caillouteux, il rampe encore. Ou encore plus loin, permettant de mieux encore distinguer la patrie du Bien et celle du Mal :

« Le Nord et le Midi se trouvaient en présence pour se haïr. Le Midi s’était montré au Nord sous l’aspect le plus choquant, esprit mercantile plus que chevaleresque, dédaigneuse opulence, légèreté moqueuse, danses et costumes moresques, figures sarrasines. [...] Les aliments même étaient un sujet d’éloignement entre les deux races ; les mangeurs d’ail, d’huile et de figues rappelaient aux Croisés l’impureté du sang moresque, asiatique, le Languedoc leur semblait une autre Judée ».²

Il n’est pas illicite de lire en filigrane une répartition symbolique qui trouve dans les matrices religieuses des clefs de distinction anthropologique : le Sud est juif, musulman, c’est-à-dire fondamentalement hérétique ; le Nord est chrétien, normé. Le Sud est nomade, provient de l’Ancien Testament, inachevé : le Nord est sédentaire, achevé. Il vit dans la vraie patrie, et se doit de l’étendre aux contrées impures. Cette conception ethniciste de la pureté de l’enclos national, perçu comme celui du haut, du Bien, du bon, et se faisant de l’universel, s’inscrivait certes déjà dans l’étiquette de la cour qui imposait aux princesses étrangères promises au Dauphin ou

¹ Jules Michelet, *Notre France. Sa géographie, son histoire*. Paris : Marpon et Flammarion, 1886, p. X.

² *Id.* p. 127.

au roi de France d'être entièrement dépouillées avant la frontière de leurs habits et bijoux d'origine, de *passer nues la frontière*, avant d'être rhabillées selon le protocole royal français. A l'heure de la révolution industrielle et de la nationalisation de l'ensemble de la société, cette conception va désormais s'insinuer dans tous les codes de l'apprentissage national, grâce à l'École et par son truchement.

L'apprentissage de la langue française unifiante et normée en est le premier outil et sans doute le premier horizon. Certes, on trouvera des hommes illustres pour combattre l'ineptie de ce fonctionnement comme Michel Bréal, ami de Saussure et inventeur de la sémantique, professeur au Collège de France et surtout Inspecteur Général de l'Instruction publique :

L'élève qui arrive à l'école avec son patois est traité comme s'il n'apportait rien avec lui ; souvent même on lui fait un reproche de ce qu'il apporte et on aimeraient mieux la *table rase* que ce parler illicite dont il a l'habitude. Rien de plus fâcheux et de plus erroné que cette manière de traiter les dialectes.¹

Pour Bréal, on ne bâtit pas à partir de rien. Mais l'idéologie *radicale* du *déracinement* restera un axe de la politique scolaire qui s'imposera de la manière la plus forte – le *senhal* en est le totem – ou la plus diffuse sur l'ensemble du territoire politique français, et jusqu'au bout de l'Empire.

En cela l'idéologie monolingue française, idéologie tout à la fois encloisonnante et expansionniste que J. Starobinski nomme

¹ Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Paris, Hachette, 1872, p. 60. Mais quelques lignes plus loin, Bréal doit rappeler l'état actuel de la représentation du patois dans l'opinion, et sans doute auprès des locuteurs eux-mêmes : « L'idée que le patois est un parler tout à fait digne de mépris est si bien établie dans l'opinion générale, qu'il faudra d'abord quelques précaution pour l'introduire à l'école. La première fois que le maître prononcera une phrase patoise, j'entends d'ici le bruyant et profond éclat de rire qui l'accueillera. Les élèves tout surpris auront le sentiment *comme si la civilisation était soudainement représentée par eux et l'ignorance par l'instituteur.* » (id. *nous soulignons*).

« narcissisme monolingue »¹, n'a rien à envier à son miroir germanique, l'idéologie ethniste que Jahn a figée au moment de l'aventure napoléonienne. *Das deutsche Volkstum* (1810) cristallise la conception de l'identité ethniste, fatalement exclusive et meurtrière. Pour Jahn en effet :

La langue qui détermine le *Volkstum* [« peupléité »], la force qui maintient l'unité du peuple, exige que les individus qui composent ce peuple et eux seulement se soumettent à des institutions politiques communes et reçoivent une éducation en conséquence. La langue est à ce point déterminante et liée à l'existence d'une nation, qu'elle est d'abord censée prouver que des individus dont le *Volkstum* est différent ne peuvent pas vivre ensemble. Elle devient en ce sens le principe d'une exclusion. Elle décide des droits et des devoirs. Elle se métamorphose en critère d'un partage ethnique dont la traduction politique prend nécessairement les formes d'une extrême violence.²

Tout s'inverse alors, et ce qui était guidé, de Leibniz à Herder, par la recherche de la paix, de l'équilibre entre nations par le respect de chaque langue qu'Humboldt à même date souhaite identifier dans sa singularité, devient un ferment d'hostilité, de domination. Pour résumer, tout ce qui montre étrangeté linguistique, selon cette doctrine, est immanquablement rejeté de la sphère scientifique, de celle de la dissémination par l'école, de l'ensemble des lieux de pouvoir, de toute légitimité officielle ou publique, de toute dignité sociale ou morale.

2. Le *senhal* dans l'École européenne

On connaît le beau livre d'Andrée Tabouret Keller : *Le bilinguisme en procès 1840-1940*³. Ce livre enquête sur les racines de l'idéologie qui combat toute autre forme de langue auprès de la langue nationale de

¹ J. Starobinski, « L'écrivain romand. Un décalage fécond » in *Un monde au présent*, NRF, 1955, n°27, p. 455 et ici extrait de *La beauté du monde. La littérature et les arts*, Gallimard, 2016, p. 1000.

² Caussat P., Adamski D., Crépon M., *La langue, source de nation*, 1996, p. 43.

³ Limoges, Lambert-Lucas, 2011.

trois empires : britannique, prussien, français, en ce siècle industriel de construction des nationalismes européens. Toute déviance est traquée sur le périmètre scolaire, et cela dépasse les trois empires en question : ainsi trouvera-t-on des comportements coercitifs semblables dans l'école suédoise à l'endroit des populations de Laponie¹, et dans l'Italie fasciste à l'encontre des dialectophones, pourtant très majoritaires dans la Péninsule.

2. 1. L'École : milieu hostile au milieu social

L'école républicaine n'a jamais imposé - ni dénoncé du reste - de manière systématique et globale l'usage coercitif de l'interdiction d'utiliser une autre langue que le français en son sein. Cependant, l'onde des raisonnements idéologiques que l'on a pu à grands traits rappeler précédemment n'a pas été sans laisser des traces dans les comportements et les usages des pédagogues de l'époque².

¹ Eilis Quinn, journaliste canadienne spécialiste de la zone arctique rappelle que « Les politiques coloniales de la Suède, de la Finlande, de la Norvège et de la Russie englobaient souvent le système éducatif et les instances religieuses qui faisaient tout pour dissuader et même empêcher les Samis de parler leur langue, et pour supprimer la culture samie et assimiler de force les enfants samis à la culture dominante. Cela a encore aujourd'hui un impact négatif sur les langues et l'éducation samies. (Actuellement, les Samis de Russie ne participent pas au projet SaMOS en raison d'obstacles d'ordre politique à la coopération.) De nombreuses langues sont parlées sur le territoire des Samis. Mais selon l'UNESCO, elles sont toutes en danger d'extinction. Leur classification va de « en danger » pour la langue samie du Nord, qui est la langue samie parlée par le plus grand nombre de locuteurs, estimés à environ 25.000, à « en situation critique » pour le sami de Pite, qui est aujourd'hui éteint en Norvège, mais qui aurait encore une trentaine de locuteurs en Suède. » cf. <https://www.rcinet.ca/regard-sur-arctique-dossiers-speciaux/decoloniser-1-enseignement-par-une-cooperation-transfrontaliere-le-pari-des-samis/>

En fait le mouvement pan-scandinave né du « réveil des peuples » romantique répand l'idée d'une homogénéité linguistique, et invisibilise toute culture non scandinave. Les enfants samis sont arrachés à leur milieu, scolarisés dans des écoles où on leur apprend à se déprendre de leur culture et où l'éducation n'est donnée, parfois de manière coercitive, qu'en suédois, et ce parfois jusque dans les années 1960.

² De même que Robert Badinter a pu dire que dans les prisons « l'ombre de la guillotine est partout », nous nous risquons à dire que dans les écoles, « l'ombre

L'école devient un milieu étanche et hostile à l'environnement culturel, social et langagier des élèves. Ne pas parler français dès la naissance est un handicap physique et politique : un manuel de « méthode directe » est ainsi destiné aux « sourds-muets, aux enfants de nos provinces patoisantes, aux jeunes indigènes de nos colonies, ainsi qu'aux élèves des classes de français à l'étranger » (Boyer 1905). Un extrait de la Correspondance générale de l'inspection primaire de 1893¹ peut résumer avec quelle puissance farouche est poursuivi l'objectif de la construction du monolinguisme français par l'école :

« 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 ».

Telle ancienne normalienne, épouse d'inspecteur d'académie et elle-même directrice d'école normale départementale n'hésite pas à vibrer d'un credo tout laïque devant la toute-puissance des Lumières qu'apporte la scolarisation en français :

« Devant la lumière qui gagne irrésistiblement disparaîtront les larves et les fantômes, sombres enfants de la nuit, dont la terreur semble enlever à cette race [les Bretons] toute joie de vivre. C'est l'école primaire qui libérera ce peuple attardé aux rêves d'un autre âge. »

Nous souhaitons rappeler que les *Instructions Officielles* furent les mêmes de 1923 à 1972 – de la IIIe République triomphante à la Ve – en ce qui concerne l'idéologie de l'apprentissage de la langue française². Ce texte officiel reprend l'idéologie de la verticalité des

du *senhal* fut partout. »

¹ Cité par P. Escudé dans « Histoire de l'éducation, imposition du français, résistance et emploi des langues régionales en milieu scolaire », *Histoire sociale des langues de France*, G. Kremnitz et H. Boyer éditeurs, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013, 339-352.

² Cf. P. Escudé, « Quelles orientations de politique des langues ? Regards historiques et textes officiels » Deuxième partie de l'ouvrage collectif *Les langues au cœur de l'éducation. Textes officiels, méthodes, propositions*, sous la

langues – faisant de la langue française une langue tellement supérieure aux autres qu'elle les masque toutes – et conditionne un comportement pédagogique qui va devenir une normalité, légitimé, sublimé pourrions-nous même dire, par ses enjeux patriotiques :

« Nul n'ignore les difficultés que rencontre l'instituteur dans l'enseignement de la langue française. Lorsque les enfants lui sont confiés, leur vocabulaire est pauvre et il appartient plus souvent à l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province, qu'à la langue de Racine ou de Voltaire. Le maître doit se proposer pour but d'amener ces enfants à exprimer leurs pensées et leurs sentiments, de vive voix ou par écrit, en un langage correct. Enrichir leur vocabulaire, habituer les élèves à choisir exactement et à prononcer distinctement le mot propre, puis les amener peu à peu à grouper logiquement leurs pensées et leurs expressions, voilà un programme qui, en dépit de sa modestie, n'est pas de réalisation facile. Nos instituteurs affronteront, pour le remplir, tous les obstacles car ils sentent bien que donner l'enseignement du français, ce n'est pas seulement travailler au maintien et à l'expansion d'une belle langue et d'une belle littérature, c'est fortifier l'unité nationale ». ¹

On remarquera la progression géographico-linguistique qui va a) du quartier et de l'argot au b) village et au patois jusqu'à c) la province et le dialecte pour enfin s'épanouir d) à la langue de Racine ou de Voltaire, langue française et vraie patrie, qui concilie grande littérature d'Ancien Régime à la philosophie des Lumières, source idéologique de la République. On voit ici clairement que le français, seule langue définie comme telle, est unique également à posséder une belle littérature – un pouvoir poétique² – et permettre de définir une

direction de Daniel Coste, Editions Modulaires Européennes, collection Sciences du Langage, 2013, 45-81.

¹ Texte cité et commenté in P. Escudé, « Ce que disent « les langues vivantes régionales » de France », *Langues et discriminations* », *Les Cahiers de la LCD*, n° 7, juin 2018, Paris, L'Harmattan, 67-94.

² A-t-on assez rappelé que le patois, même couronné par un prix Nobel de littérature, ne peut prétendre à créer de la littérature ? « Mireille souffre d'un vice radical [...]. Ce que je crois fermement, c'est que la grande poésie est défendue à ces idiomes imparfaits ou dégénérés qu'on appelle avec grande raison des patois ». J.-M. Guardia, *Revue de l'instruction publique* du 29 décembre 1859. Langue régionale égale œuvre régionale. Seules les œuvres en langue nationale accèdent à l'universalité. Ce sera encore l'avis de Gaston Paris

forte unité nationale – pouvoir politique.

2. 2. Quatre exemples de *senhal*

On donnera ici quatre exemples de *senhal*. Si nombre de pédagogues s’opposent fermement à la pratique « antipédagogique » de la coercition, d’autres l’utilisent et étendent la pratique de délation et de répression linguistique jusqu’au début des années 1960 en France.

« Il y a 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

A cette anecdote 1) rapportée par une institutrice, qui devint la première institutrice de classe bilingue français-occitan de l’académie de Toulouse (école Rochegude, avenue Frédéric Mistral à Albi, 1989), nous rajoutons l’anecdote 2), de seconde main, mais rapportée par un collègue instituteur dans les Pyrénées. Nous laissons cette anecdote dans la langue où elle nous a été rapportée :

« Aqueth director que l’aví incontrat au parat d’ua remesa deus prèmis deu concors d’escritura deu Conselh Generau de las Hautas-Pirenèas. L’òmi qu’èra estat regent e director d’escòla. No’n sèi mes lo nom. Que deu aver uns 85-90 ans adara. Que nse condè de que quan èra petit lo regent, a cada còp qui parlavan occitan, que’us mandava tath canton de la classa, que’us hasè hicar de nolhs sus un cabelh de milhòc. D’aqueth temps los mainats qu’èran tostems en pantelons corts. Lo cabèlh que’us se plantava dens la carn e que demoravan atau dinc a ua òra de temps. Alavetz, desempuish, a

en 1896 : « En regard des œuvres universelles [de Dante et de Goethe], l’œuvre de Mistral gardera toujours un certain caractère qu’on peut appeler *régional* [...] On ne peut contester que la création d’une langue littéraire élevée ait rencontré là des obstacles que toute l’habileté du monde n’a pu entièrement surmonter : trop de mots ont gardé l’odeur de la boue et même du fumier où ils avaient vécu, et la répandent autour d’eux quand on les emploie. », *Penseurs et poètes*, James Darmesteter. Frédéric Mistral. Sully Prudhomme. Alexandre Bida. Ernest Renan. Albert Sorel. Paris, Calmann Lévy, p. 161.

¹ Citée in S. Charles, G. Mercadier et M. Fauré, *Chercheurs d’oc*, Toulouse, CRDP Midi-Pyrénées, 2004.

tot còp qui parlava gascon (e qui parla s'ei tostems en vita...) que'u se desvelhava era nhacadura aus nolhs, era dolor, era sofrença. E totun, coma l'occitan èra la sua lenga de popa n'a james estancat ni de parlar d'escrivé aquera lenga. Au prètz de la sofrença devuda a la tortura aquera ».¹

L'anecdote 3) est de première main. Elle m'est narrée par un ami qui fut mon professeur de géographie, maître de conférences à l'université de Toulouse, Gabriel Weissberg. Fils d'un légionnaire d'origine allemande et d'une mère vietnamienne, Gabriel, sa fratrie et leur mère viennent en France en avril 1956 à la suite du retrait de la France du Sud-Viet-Nam et sont réfugiés au camp fermé de Bias, dans le Lot-et-Garonne². L'instituteur qui vient depuis la ville faire la classe quotidienne aux enfants interdit 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'anecdote date de l'année 1960. Double peine pour l'enfant, puisque la charge de l'objet servant au lancer de poids ne permet pas de courir, et doit mobiliser les deux mains.

¹ « J'avais rencontré ce directeur à l'occasion d'une remise de prix organisée par le Conseil Général des Hautes-Pyrénées. Cet homme avait été instituteur puis directeur d'école. Je ne me souviens plus de son nom. Il doit avoir aujourd'hui entre 85 et 90 ans. Il nous raconta 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 ce moment-là, 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. » Anecdote rapportée par Jean-Louis Lavit, Conseiller pédagogique d'occitan pour le département des Hautes-Pyrénées. L'homme en question a dû naître autour des années 1935.

² A la suite de la bataille de Diên Biên Phu et des accords de Genève de 1954, l'État français prend en charge les épouses vietnamiennes de soldats français, leurs enfants métis et tous les Vietnamiens et Eurasiens engagés dans l'armée française, qui fuyaient la guerre et la victoire du Viêt-Minh. Ce sont 1160 réfugiés dont 740 enfants qui sont accueillis dans le camp de transit de Bias. En janvier 1963, le camp de transit et de reclassement de Bias hébergera des familles d'anciens harkis, réfugiés après les Accords d'Evian.

Voici enfin une quatrième anecdote ; celle-ci est rapportée de ses propres souvenirs d'écolier par l'écrivain sicilien Andrea Camilleri dans un ouvrage de dialogue avec le linguiste Tullio De Mauro en 2013. De Mauro et Camilleri parlent de l'imposition sociale de ne parler qu'italien, devenue une règle depuis le début du 20^e siècle et une obligation coercitive dans les collèges sous le régime fasciste de Mussolini :

« Anche lì ti imponevano di parlare italiano, ma con una sottile raffinatezza sadica: *l'èccipe*. L'èccipe era un pezzato di legno scolpito che dovevi passare al compagno appena lo sentivi dire una parola in dialetto. Si cominciava alla mattina, e passava di mano in mano, chi lo riceveva doveva passarlo a qualcun altro non appena diceva una parola in dialetto. La sera, in camerata, prima di andare a letto, il prefetto domandava: « Chi ha l'èccipe ? ». E chi ce l'aveva doveva restare un'ora, un'ora e mezza, in piedi, mentre gli altri andavano a dormire ».¹

2. 3. Un essai d'analyse

Il est bien téméraire d'analyser le phénomène du *senhal* à partir de seulement quatre anecdotes. D'autant que les témoignages oraux, s'ils sont légion sur le fait qu'on blâmait ou brimait les petits locuteurs de langues autre que la langue nationale, n'évoquent pas le *senhal* pour une pratique subie personnellement. L'onde psychologique et symbolique du *senhal* semble être décidément plus importante que sa pratique : mais là est sans doute sa réussite, d'instiller une autorité symbolique sur des jeunes consciences.

¹ « Et là aussi, on nous imposait de parler en italien, mais avec un subtil raffinement sadique : *l'èccipe*. L'èccipe 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 premier copain qui disait un mot en patois. Le soir, dans la chambrée, avant d'aller se coucher, le préfet demandait : « Qui a l'èccipe ? ». Et celui qui l'avait devait rester une heure, une heure et demie, debout, pendant que les autres pouvaient aller se coucher. », trad. P. Escudé, Tullio De Mauro & Andrea Camilleri, *La Langue bat où la dent fait mal*, Limoges, lambert-Lucas, 2017, p. 86.

On voit dans un premier temps que le *senhal* n'est pas une invention française, mais elle dépasse les frontières et partage des régimes politiques a priori distincts – république française et fascisme italien. Le *senhal* appartient à une idéologie linguistique qui s'applique à toute langue – territoriale ou extraterritoriale avec le cas du viet – en contact de la sphère de langue française. Dans un second temps, on remarque que les personnes pouvant parler de leur expérience du *senhal* l'ont intégrée et dépassée. Pour les trois premières anecdotes, les enfants stigmatisés sont devenus qui institutrice, qui directeur d'école, qui professeur en classes préparatoires et à l'université ; quant au quatrième, on ne présente plus Andrea Camilleri, véritable monument de la littérature italienne contemporaine. C'est-à-dire qu'il semble y avoir intégration du *lieu* de stigmatisation ; il n'y a pas eu rejet de l'École ou du savoir, mais appropriation. Enfin, le rapport de ces quatre enfants à la stigmatisation linguistique s'est retroussé en défense et illustration de la langue stigmatisée. L'enfant de l'anecdote 1) a été la première institutrice bilingue de l'académie de Toulouse ; l'enfant de l'anecdote 2) intervient lors des prix scolaires de langue occitane dans le département des Hautes-Pyrénées ; l'enfant de l'anecdote 3) cultive son trilinguisme (français, allemand, viet) ; l'enfant de l'anecdote 4) devient l'un des plus hauts référents d'une langue italienne en contact permanent avec « le dialecte de Vigata », ville imaginaire de Sicile qui est le lieu des enquêtes du commissaire Montalbano.

Nous pourrons donc remarquer la capacité de résilience de ces quatre petites victimes du *senhal* et leur paradoxale intégration dans l'univers de la langue qui leur a été interdite¹. Par ironie du sort – mais n'est-ce pas également une ruse de la représentation – l'un d'entre eux, Andrea Camilleri compte par le menu la stratégie qui fut la sienne de préserver le groupe de la stigmatisation. Nous donnons ce passage dans notre traduction :

« Alors, je commençai à étudier une subtile stratégie dont je me souviens

¹ Pour la petite histoire, Gabriel Weissberg rapporte que la « résilience a eu lieu assez tôt » (sic), le poids finissant dans le trou d'un des cabinets à la turque du camp de Bias.

parfaitement : elle consistait à recevoir l'*àccipe* sur les sept heures du soir, quand venait l'heure d'aller souper. J'étudiais le dictionnaire d'italien – voici pourquoi je dis que l'étude de l'italien m'a été utile – et je cherchais un mot qui ressemblait beaucoup à un mot en patois. « *Giara*¹ » par exemple (je disais alors *giarra*, et je prononçais le mot en patois avec deux *r* au lieu d'un seul en italien), et aussitôt on me disait « À toi l'*àccipe* ! », et moi je le prenais. Le soir, le préfet me demandait quel mot j'avais dit et je répondais « *giara* ». Mais je rajoutais aussitôt : « Regardez dans le dictionnaire ! » Le mot y était, l'*àccipe* était neutralisé, et je m'en allais tranquillement au lit. Tant et si bien que jamais plus on ne me passa l'*àccipe*. C'est ainsi que l'étude des mots italiens me fut extrêmement bénéfique ».²

La capacité à être plus fort que la stigmatisation – capacité de résilience, donc – a permis de « neutraliser », nous reprenons le mot d'A. Camilleri, la toxicité de l'*àccipe*. En revanche, ce qui n'aura été dit que par le personnage de l'anecdote 2) est, au-delà de la résilience, la mémoire physique de la « *nhacadura aus nolhs, era dolor, era sofrença [...] era tortura.* »

Nous noterons que seules les personnes en capacité de surpasser le traumatisme peuvent s'en libérer en en parlant, et au-delà sans doute en *l'écrivant*. C'est le cas de bien des auteurs que le lecteur connaît et qui, à partir des années 1972, décrivent leur expérience scolaire de petit patoisant à l'École de la IIIe République - Claude Duneton³, Pierre Jakez Hélias⁴, Yvon Bourdet⁵. Ces deux derniers décrivent *la vache* ou *le senhal* dans les mêmes termes qu'Andrea Camilleri⁶. Les

¹ La jarre.

² *Op. cit.*, p. 86-87.

³ *Parler croquant*, Stock, 1973, notamment p. 9-12.

⁴ *Le Cheval d'orgueil*, Plon collection Terre Humaine, 1975, p. 209-286 et notamment pour *la vache*, p. 235-238.

⁵ *L'Éloge du patois ou l'itinéraire d'un occitan*, Galilée, 1977, notamment p. 13-18 pour *le senhal*.

⁶ Y. Bourdet : « Pour répondre à son opération de « francisation » de la cour, notre jeune maître zélé avait adopté le système du « signe » ou « signal » : au début de la récréation, il confia le « signe » (je ne me souviens plus de quel objet il s'agissait, un petit caillou ou un bout de bois) à un élève qui devait s'en débarrasser au détriment de qui prononçait un mot patois ; naturellement, ce dernier tendait aussitôt l'oreille pour s'en défaire car le dernier possesseur de

trois auteurs ont des trajets de bonification scolaire¹. Un dernier auteur mérite d'être cité, il s'agit de Paul Rivenc, l'un des inventeurs du FLE et co-auteur de la gigantesque somme du *Français Fondamental* à la fin des années 50 et au début des années 60. Issu d'une famille de paysans ouvriers de la région de Carmaux, né en 1925, Rivenc est entré dans le langage avec l'occitan de sa famille et de son milieu social, mais également d'un maître aimé, Marius Valère, qui restera un modèle pour lui². Élève doué, il entre à l'ENS de Saint-Cloud à la fin de la guerre. Il raconte son premier contact avec le professeur de français de la prestigieuse école :

« Dès mon arrivée à l'ENS mon professeur de français m'a déclaré : 'Je ne sais pas d'où vous venez, mais il faudra perdre au plus vite cet accent étranger'. Cependant, au fond de moi-même non seulement « mon accent étranger » n'était pas mort : à mon insu la personnalité qu'avait

l'objet, la récréation finie, était punie. » *op. cit.* p. 17. P.-J. Hélias : « 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. », *op. cit.* p. 236.

¹ « Tout premier de la classe que je sois » dit de lui-même P.-J. Hélias, *op cit.* p. 235 ; Yvon Bourdet devient un sociologue marxiste autogestionnaire ; Claude Duneton, professeur d'anglais, traducteur, historien du langage et chroniqueur au Figaro.

² « Moqué par la plupart de ses collègues rigides et étriqués, il nous fit découvrir par la pratique la musique, la danse, la poésie, le théâtre, la coopérative scolaire et redécouvrir notre langue d'oc qu'il écrivait avec talent et avec un humour qu'il savait faire partager. Je lui dois ma passion d'enseigner, de faire apprendre et de former par des chemins nouveaux, à tracer hors des voies officielles, et de m'avoir fait découvrir que *la lenga nòstra* savait aussi exprimer la beauté. Quatre-vingts ans plus tard, il est toujours à mes côtés. » Paul Rivenc, « Mes racines », postface du livre *Mineur de fond à Carmaux, La vie de Fernand Frayssinet*, Portet-sur-Garonne, Editions Empreinte, 2015.

forgée mon enfance occitane était bien vivante ».¹

Dans ce dernier cas, le comportement de quasi-résilience de Paul Rivenc, et sans doute une explication de son tempérament tout à la fois généreux et explosif, proviennent d'une tension jamais assoupie entre la langue maternelle et la langue nationale, toutes deux constitutives. Cette tension est rappelée par l'anecdote finale que voici, rapportée par l'un des commentateurs d'une anthologie de textes parue récemment en l'honneur du chercheur et didacticien qu'il fut :

« La dimension orale du corpus se trouve beaucoup plus soulignée, avec ce que pouvait avoir de surprenant, pour l'équipe même des années 50, certaines caractéristiques de cette matière sonore et ce qu'elles révélaient de la nature des échanges communicationnels, ‘Toutes choses qui nous sont devenues familières, mais que nous découvrions avec effarement et suspicion’. Et comment oublier ce rappel émouvant d'enregistrements privés, familiaux, avec sa mère dans le Tarn : ‘notre complicité nous faisait passer sans cesse du français à l'occitan, au sein d'une même ‘phrase’, au gré de ce que nous avions à nous dire de si intime que nous ne pouvions nous l'exprimer qu'en occitan’. Stupeur des linguistes ! et même de Gougenheim et de Sauvageot, l'un et l'autre pourtant curieux de l'oralité et du français parlé. La sagesse méthodologique l'avait bien sûr emporté : ‘nous avions convenu de limiter nos enquêtes à des régions où le français n’était pas en contact avec des ‘langues régionales’ ».²

3. Les stigmates à l'intérieur du système

Invisibiliser ainsi la réalité historique française, laver les enfants entrant à l'École de tout élément d'impureté vis-à-vis de ce qui y est attendu, ne peut que dresser une muraille, symbolique, imaginaire comme bien réelle entre l'en dehors et le dedans du système scolaire.

Il nous semble que cette dichotomie constitutive est la cause de deux réalités actuelles que les enquêtes internationales pointent régulièrement : les mauvais scores en apprentissage de langue

¹ Id.

² Daniel Coste, « Français Fondamental et enquêtes sur corpus oraux », in *Paul Rivenc*, Limoges, Lambert-Lucas, 2021.

étrangère (première étude européenne sur les compétences en langues de 2011, rapport national de 2018) ; les mauvais scores en *littératie* (PIRLS 2016).

3.1. « Une structure mentale parallèle »

Le sociologue Yvon Bourdet fait la description de cette séparation binaire telle qu'il l'a connue à la toute fin de la 3^e République :

« A l'âge de cinq ans, j'ai été brusquement transplanté – huit heures par jour – dans une école de la République française, en laquelle *ma langue maternelle* (la seule dont j'eusse l'usage) non seulement ne se parlait pas mais *était interdite*. [...] L'école primaire se mit donc à produire en moi une structure mentale parallèle. Le cloisonnement était parfaitement étanche. [...] Le système français fonctionnait en autarcie, non seulement sans rien emprunter, mais en dévalorisant tout l'environnement. Dès lors, l'apprentissage de l'école ne saurait être comparé, adéquatement, à une greffe qui utilise la sève vivace du pied pour l'amélioration des fruits ; il ne s'agissait pas tant de modifier le donné primitif (pour le fertiliser) que de recommencer à partir de zéro un autre mode de parler, de penser, mais aussi de sentir et d'imaginer par la médiation de la lecture à l'écriture ».¹

Cette exclusion, officiellement instruite – du moins de 1923 à 1972 par les textes scolaires encadrant « la langue française » - est décrite pareillement par Paul Rivenc :

« Pendant toute ma jeunesse et ma maturité, les concours, l'ENS de Saint Cloud, les voyages à l'étranger, les recherches universitaires m'ont fait entrer dans le monde moderne, vécu, senti et exprimé exclusivement en français. »²

Le monde de l'enfant, son premier univers – familial, territorial – est « étranger » au seul et véritable univers, celui de la structure d'État qu'est l'École. Paul Rivenc explicite, par l'analogie de deux cultures nouvelles avec lesquelles il entre en contact, ce qui ressort de ce que nous pourrions appeler « ruse camillérienne » : se jouer de la contrainte pour inventer des comportements libres de construction autonome. De même qu'Hélias devient ethnologue de sa propre

¹ Yvon Bourdet, *op. cit.* p. 13-14.

² Paul Rivenc, *op. cit.*

communauté en pays Bigouden, Dourdet, sociologue de l'autogestion, Camilleri, écrivain réputé jouant des deux registres linguistiques longtemps mis en opposition, Rivenc, didacticien des langues et inventeur du FLE, articule quant à lui la dichotomie première (français/occitan) en la projetant plus loin, s'en libérant en la rejetant sur deux autres langues (anglais/espagnol) symbolisant les deux pôles d'opposition première :

« [...] je ne pus jamais apprendre un mot d'anglais, en dépit de mes efforts et de l'aide d'un camarade angliciste. J'éprouvais un insurmontable refus : celui d'entrer dans un monde qui n'était pas et ne pourrait jamais être le mien, et par conséquent le sentiment très vif que je ne serais plus moi-même en tentant de parler et d'adopter les gestes et les comportements qu'exigeaient cette langue et cette culture. A l'opposé, mon premier long séjour d'étudiant en Espagne dans les années 1947/48 fut une révélation fulgurante : là, j'étais vraiment chez moi. J'ai tout de suite aimé ce pays, ces paysages, ces gens, ces regards, ces gestes, cette fraternité simple et vraie, immédiate ».¹

Dans ce dernier cas, l'étanchéité n'a pas opposé de mur infranchissable à l'élève. Pour combien d'autres élèves cela n'a-t-il pas été possible ?

3. 2. « L'élève français, ce cancre en langues étrangères² »

La construction de l'École en étanchéité de la vie sociale des élèves et des familles a été un principe fondateur délibéré. Nous notons que, même si les causes qui ont motivé ce principe se sont émoussées – faire « entrer en France » tous les enfants du territoire ; les amener à la maîtrise du français de l'École et à adhérer à un comportement laïque –, les conséquences de ce principe restent patentées, et les moyens d'y mener toujours présentes, comme des réflexes conditionnés. Dans un premier temps, nous lisons ces réflexes et ces

¹ Paul Rivenc, *op. cit.*

² Nous reprenons le titre de l'article analysant dans le quotidien *Le Monde* les résultats de l'étude européenne sur les compétences en langues (2011) dont les résultats sont rendus publics en 2012 : https://www.lemonde.fr/education/article/2012/07/22/l-eleve-francais-ce-cancré-en-langues-étrangères_1736714_1473685.html

conséquences sur les compétences des élèves français en langues étrangères.

Les premiers mots du rapport demandé en 2018 par le Premier ministre sur l'apprentissage des langues et nommé *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes* établissent un constat intégré par tous, décideurs institutionnels des politiques scolaires et opinion publique ayant été instruite par l'École : « La France arrive bien au dernier rang des pays européens quant à la maîtrise des langues étrangères enseignées à l'École, que ce soit en première ou en deuxième langue »¹. Le rapport français s'appuie sur des enquêtes internationales ou européennes, et notamment sur la première étude européenne sur les compétences en langues². Selon cette enquête, les élèves français de 14 ans sont les derniers dans les compétences évaluées en LV1 (qui est partout l'anglais sur les 15 pays européens analysés – sauf au Royaume-Uni où la première langue est le français). Une lecture a pu être donnée en son temps de ce rapport ministériel. Ce dernier se sert des résultats de l'enquête européenne pour ne pas voir les racines de ces désastreux résultats, et confirmer une politique du monolinguisme sans ne rien changer des pratiques de formation et d'enseignement. L'idéologie de l'étanchéité méthodologique et de la représentation verticale des langues est ainsi aveuglément réaffirmée³.

Deux éléments nous semblent importants à pointer. Le premier est le rapport entre langue nationale et langue « étrangère » : l'incidence linguistique et sociolinguistique sur l'acte d'apprendre. Les trois pays ayant les meilleurs scores en LV1 (anglais) sont (en partant du plus haut) la Suède, Malte, et la Hollande⁴. Ces trois pays ont des liens

¹

http://cache.media.education.gouv.fr/file/Racine/33/4/propositions_meilleure_maîtrise_langues_vivantes_998334.pdf, p. 3.

² http://universal-pedagogia.com/images/DEPP-NI-2012-11-competences-eleves-langues-etrangeres-survey-lang-2011_218405.pdf

³ Sur le site de l'ADEB, Association pour le Développement de l'Enseignement Bi-plurilingue : <http://www.adeb-asso.org/du-glyphosate-dans-le-champ-scolaire/>

⁴ Claude Truchot, entre autres, a écrit d'édifiantes choses sur la Suède : petit

linguistiques et historiques étroits et privilégiés avec la langue anglaise. Les trois pays ayant les scores les moins bons en LV1 sont (en partant du plus bas) : le Royaume-Uni (avec le français), la France et l'Espagne (avec l'anglais). Au-delà d'un écart entre famille de langues (germanique / romane), peut-on ici voir la conséquence sociale d'une construction mentale de longue durée bâtie par l'École de ces trois nations faisant de la langue de chacun de ces anciens empires la plus universelle, la plus incontournable ? Si les locuteurs d'une langue savent que leur langue est universelle, à quoi servira-t-il d'en apprendre une plus *petite* ? C'est ce que nous observons pour les scores en LV2. Les élèves suédois, réputés les meilleurs en anglais LV1 sont ... les derniers en LV2 (espagnol), considérée comme « *hardly useful* ». L'espagnol ne servant à rien, quelle motivation pour l'apprendre ? En revanche, les élèves français sont bien meilleurs dans leur LV2 que les Suédois (espagnol), pourtant réputés les meilleurs en LV1 : non seulement les Français ne sont pas *mauvais* en langue – puisqu'ils sont meilleurs que « les meilleurs » –, mais cela confirme le rapport d'intérêt linguistique et affectif entre langues¹. Casser l'étanchéité culturelle et linguistique permet de mieux réussir.

pays (10 millions d'habitants), n'ayant pas ou plus d'ambition universaliste, et qui dès les années 60 passe pour la communication professionnelle et externe de ses ressortissants à un bilinguisme suédois-anglais. Volvo est la première entreprise nationale qui passe « en interne » à une langue « étrangère », ABBA est le premier groupe qui gagne l'Eurovision en chantant dans une langue non-nationale. Fascinant modèle politique pour La Boétie et son *Discours de la servitude volontaire* ! Au-delà de cela, le suédois est une langue du groupe scandinave, appartenant au groupe linguistique des langues germaniques, et très proche de l'anglais. C'est un peu comme si on trouvait remarquable qu'un Catalan parle bien castillan, qu'un Occitan parle bien français. Pays-Bas ? Un peu la même chose, à peine plus tard, avec une intrication capitaliste forte avec le Royaume-Uni (Shell, Royal Dutch Petroleum, était classée en 2013 2^{nde} société mondiale en chiffre d'affaire). Par ailleurs, une aversion historique pour le français, qui se reconnaîtra lorsque nous parlerons de la LV2. Malte ? 450 000 habitants, confetti de l'Empire britannique de 1815 à 1964. Ne manque plus que Gibraltar aux pays européens pour nous faire perdre une nouvelle place.

¹ De la même manière, les Polonais ont les plus mauvais scores en LV2 (allemand) – les Suédois étant les seconds plus mauvais. Faut-il rappeler le statut de l'allemand dans l'histoire moderne de la Pologne ?

Le second élément que nous souhaiterions pointer est d'ordre didactique. Toujours selon l'étude de 2011, la France est l'un des 15 pays étudiés où l'on travaille le moins avec la didactique intégrative – apprendre une discipline scolaire dans une autre langue de scolarisation, faisant de la langue d'apprentissage non pas un objet culturel ou grammatical mais un sujet, un vecteur d'apprentissage - :

« Educational systems in which fewest schools offer CLIL (fewer than 10% of the schools) are France, Greece and Croatia. »¹ Et par ailleurs, la France est des 15 pays celui où les enseignants sont le plus hyperspecialisés : « France has relatively the largest number of teachers completely specialized in the first TL [Teaching Language] (87%). For second TL the Netherlands has 72% and France 69% of teachers who teach only the TL. »²

Le professeur de langue, à l'instar du professeur d'autres disciplines, est spécialiste de son unique discipline : cette spécialisation, qui est un bien en soi, se retourne en handicap lorsqu'il s'agit de faire entrer les élèves dans la dimension heuristique du savoir. Apprendre une langue étrangère se fait finalement comme on a appris le français, des générations auparavant : en le déliant de toute réalité sociale, affective, linguistique, culturelle, usuelle, avec le monde des élèves tel qu'il existe.

3. 3. Faiblesses en lecture compréhension en langue nationale : enquête sur la littératie

Un dernier stigmate de l'idéologie verticale et étanche qui a été à l'origine du système scolaire massifié construit lors de l'instauration de la IIIe République nous semble être rendu visible par les résultats d'une enquête quadriennale à laquelle se prête depuis 2001 l'Éducation nationale. Les derniers résultats de cette enquête (2016) ont été analysés par le ministère en 2017³. L'enquête internationale

¹ Etude SurveyLang 2012, § 4.4.1.1, p. 57.

² *Id.* p. 65.

³ La *note d'information* (17.24) du programme PIRLS 2016 est rendue publique en décembre 2017, et se trouve à la page <https://www.education.gouv.fr/pirls->

PIRLS est un « Programme International de Recherche sur la Littératie Scolaire » traitant, sur une quarantaine de pays dans le monde dont 24 dans l’Union européenne, la capacité de lire et de produire du sens pour des élèves étant rentrés depuis 4 ans dans cette compétence (soit des élèves de CM1 en France). Le terme de *littératie* est relativement, pour ne pas dire totalement, étranger au lexique ministériel ou professionnel. Cependant, et selon le programme PIRLS lui-même, il signifie deux choses a) l’ensemble des textes écrits ayant un rapport d’intérêt social ou personnel avec celui qui les lit ; b) la capacité de donner du sens à ce qui est lu. Dans un premier sens donc la littératie excède la seule littérature – qui en est certes la pointe esthétique la plus fine. Dans un second sens, la littératie s’oppose à l’illettrisme – qui touche 10% de la population scolaire des 12 millions d’élèves inscrits dans le système scolaire national. Les élèves français se situent 22^e sur 24. On tempèrera ce mauvais résultat par quelques éléments explicatifs – comme l’âge moyen des élèves de CM1 qui est dans le groupe le plus jeune des 24 pays ayant été enquêtés¹ ; ou la quasi absence de formation des maîtres sur ce point – crucial selon l’étude². Mais la lecture attentive des résultats qu’offre PIRLS permet de discerner d’autres critères de compréhension.

Le premier, macrostructural, reste hélas un écart de défiance entre l’École et ses acteurs : 61% des parents sont très satisfaits de l’École de leurs enfants en Europe contre 43% en France ; 57% des élèves ressentent un fort sentiment d’appartenance à leur école en Europe contre 43% en France ; 49% des enseignants sont très satisfaits « face à leur travail » en Europe contre 26% en France.

[2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-11429](#)

¹ Les petits Français de CM1 appartiennent au groupe d’âge moyen de moins de 10 ans (avec l’Espagne, l’Italie, le Portugal, la Slovénie, Malte). Deux autres groupes, plus importants, regroupent des élèves de 10 à 10 ans et demi (Europe centrale et Irlande), et de plus de 10 ans et demi (Europe du Nord ainsi que Bulgarie et Hongrie).

² 38% des maîtres n’ont eu aucune formation sur cet objet dans les deux années précédant le test ; 6% ont bénéficié d’une formation de 16h ou plus, contre la moyenne européenne qui est de 22% pour aucune formation, et 24% pour une formation de 16h ou plus.

Le second est idéologique : il situe la place que prend la *littératie* au sein du temps pratiqué en langue nationale, au sein de chaque système éducatif. Alors que les « instructions officielles » préconisent 288h annuelles pour la discipline « français », les maîtres ayant participé à l'enquête PIRLS 2016 déclarent consacrer 330h au français (soit 37% du temps annuel) contre 236h en moyenne en Europe (28% du temps annuel). Dans cet ensemble horaire important, 165h sont consacrées à la lecture-compréhension (c'est-à-dire la littératie) contre 146h en moyenne européenne. C'est-à-dire que le différentiel annuel est assez faible sur cet objet fondamental dans l'apprentissage (19% en France ; 17% en moyenne européenne). Deux notes à ce sujet : a) que se passe-t-il lorsque je fais du français et que je ne fais pas de lecture-compréhension ? Réponse : je fais du code de la langue, de la grammaire, de l'orthographe, des dictées (ce que chaque système éducatif fait par ailleurs) ; b) qu'est-ce que je ne fais pas lorsque je fais beaucoup de français ? Réponse : dans l'académie de Toulouse, 75% des classes de niveau CM1 ne font jamais de technologie ni de sciences expérimentales. La surévaluation de la norme du code linguistique se fait au détriment de la compréhension de l'usage de ce code, notamment dans des matières où la manipulation (le rapport avec un *référent*) des objets et de la langue sont premiers.

Le troisième est méthodologique : si pour les deux premières activités étudiées (« prélever » et « inférer ») les élèves français ont 20 points de retard par rapport à la moyenne européenne, ils en ont 40 pour les activités demandant une part d'investissement personnel de l'élève (« interpréter » et « apprécier »)¹. L'enquête détermine également que les élèves français sont les plus nombreux à ne pas terminer les épreuves - jusqu'à 6 fois plus d'abandon dans les questions posées que la moyenne européenne. Enfin, une dernière analyse de données nous paraît rendre visible l'écart entre les compétences attendues des élèves du système français et la façon de les y mener. Lorsque l'on demande aux maîtres « A quelle fréquence demandez-vous aux élèves de faire les activités suivantes pour les aider à développer leurs aptitudes ou

¹ Prélever et inférer : France = 521 ; Union Européenne (sauf France) = 542 ; interpréter et apprécier : France = 501 = Union Européenne (sauf France) = 539.

leurs stratégies de compréhension de l’écrit ? », on obtient les écarts suivants entre France et la moyenne des 21 pays de l’Union Européenne dont le score est supérieur à la France :

Activité (<i>modalité de réponse : « au moins une fois par semaine »</i>)	France	UE	Écart
Retrouver des informations dans un texte	99%	96%	+3%
Expliquer ou argumenter pour montrer qu’ils ont compris	91%	94%	-3%
Dégager les idées principales du texte	89%	93%	-4%
Prévoir ce qui va se passer par la suite	59%	72%	-13%
Généraliser ou élaborer des inférences à partir du texte	64%	79%	-15%
Comparer le texte à des lectures antérieures	50%	69%	-19%
Décrire le style ou la structure du texte	41%	60%	-19%
Déterminer la perspective ou les intentions de l’auteur	36%	56%	-20%
Comparer ce qu’ils ont lu à des faits qu’ils ont vécus	41%	82%	-41%

Nous lisons trois groupes de résultats. Les items 1, 2, 3 montrent les compétences françaises tout aussi bonnes que la moyenne européenne. Il s’agit ici de donner rapidement un sens premier au texte lu, de manière objective : relever des éléments textuels probants. Un second groupe d’items (de 4 à 8) montre un premier écart (entre -13 et -20%) avec la moyenne européenne : il s’agit ici d’aller plus finement dans le texte, d’en inférer des éléments (item 5), d’aller en amont (item 8), en aval (item 4), de côté (item 6), de manière transverse (item 7), bref de *jouer* avec le texte, de n’être pas figé face à lui. Mais le tout dernier item révèle, selon nous, l’écart formidable entre ce qui est demandé à l’École et ce que savent les élèves. L’étanchéité entre le monde social et le monde scolaire, l’étrangeté du monde scolaire pour tant d’élèves, se révèlent ici : l’écart entre France et moyenne européenne sur la façon de donner du sens à ce qui est traité à l’école par ce qui est *vécu* par l’enfant montre un fossé entre l’abstraction scolaire et la réalité

vécue. Ici, nous semble-t-il, peut se lire le stigmate le plus pernicieux que le *senhal* a pu représenter.

Pierre Escudé
INSPÉ d'Aquitaine, université de Bordeaux

Témoignages écrits sur « le signe » en Provence

Contextes, réactions, analyses

Au moment de préparer ce volume, j'ai lancé une enquête en Provence pour tenter de recueillir des souvenirs de l'usage du « signe » auprès de la population provençale actuelle, en tout cas des plus anciens, nés entre 1920 et 1940. J'ai fait chou blanc. Personne n'avait d'attestation de cet usage à me rapporter, ni ne connaissait quelqu'un qui aurait pu ou bien voulu en parler. Je suis pourtant passé par des réseaux, associatifs ou relationnels, de gens sensibilisés à la question du provençal, souvent provençalophones, de gens qui suivent des cours de provençal (y compris des jeunes à l'université). Bien sûr cette enquête n'a pas pu être systématique et a pu passer à côté de témoins. Bien sûr la Provence a connu une submersion démographique par des Français venus d'ailleurs depuis cinquante ans et il est devenu difficile d'y trouver des Provençaux de famille provençale, celles et ceux qui ont pu hériter de la langue ou qui ont pu vivre, ou au moins avoir reçu des souvenirs, des persécutions vécues trois ou quatre générations plus tôt. Ma propre grand-mère maternelle, marseillaise de langue provençale, né en 1906, m'a raconté dans les années 1980 les terribles sévices subis parce qu'elle avait parlé provençal à l'école, à Marseille, dans les années 1912-1916. Mais aucune allusion au « signe ».

Est-ce à dire que l'usage du « signe » avait déjà été abandonné en Provence à partir des années 1910-1920 comme certains l'ont supposé¹ ? On rencontre pourtant des témoignages relatifs des périodes plus récentes en Provence. Ainsi : « Mon propre père qui rapporte comment, arrivant à l'école de la République, il a du apprendre à s'auto-réprimer pour éviter les punitions -en l'occurrence,

¹ Par exemple Jean-François Chanet (1996) dans son livre issu de sa thèse, à la tonalité favorable à l'école française. L'auteur a d'ailleurs été plus tard recteur de l'éducation nationale.

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 »¹.

Hors de Provence, certains témoignages réunis dans notre volume et rapportés de Bretagne, d’Occitanie, d’Alsace, d’Afrique occidentale et centrale sous la période coloniale française officielle et après, montrent bien que la procédé a été utilisé jusque dans la deuxième moitié du XXe siècle, de façon dégressive.

J’avais aussi souvenir d’avoir lu un texte de Mistral qui y faisait allusion. Je me suis donc tourné du côté des textes. J’ai interrogé à ce sujet mon collègue Claude Mauron, grand connaisseur des textes provençaux. Il m’a confié un ensemble de textes, tous des années 1890, qu’il avait réunis et qui en parlent explicitement². Ces textes sont relativement rares, en Provence et ailleurs, parce que la pratique du « signe » a suscité finalement peu de commentaires publics, officiels ou privés. Il faut dire que tout cela se passait dans un contexte d’éducation familiale et scolaire très autoritaire, où les sévices corporels et psychiques exercés sur les enfants étaient considérés par l’immense majorité des gens comme de bons moyens, normaux, banals, d’obtenir leur docilité, tout comme ceux exercés sur les femmes.

Il faut dire aussi qu’on est à l’époque, dans les années 1870-1918, en plein patriotisme autoritaire, en pleine période coloniale, où la soumission des peuples et des personnes à la prétendue supériorité de la France, de sa langue et de sa culture était considérée comme un objectif souhaitable — y compris en pensant faire le bien de ceux et

¹ Vers 1940 donc. Source : Alèssi Dell’Umbria, « Les détricoteuses étaient donc des menteuses... Histoire, jacobinisme et langues régionales », 28 janvier 2017, *Lundi Matin* n° 90, en ligne sur <https://lundi.am/les-detricoteuses-etaient-donc-des-menteuses> .

² Vouàli dire aqui moun gros gramaci à Glaude Mauron, proufessour emerìti de lengo e literaturo prouvençalo à l’universita de z-Ais-Marsiho, que aguè lou gentun de recampa pèr iéu aquélei tête, foundamento d’aqueil article d’ aqui.

celles qui les subissaient¹. Une telle vision des choses n'a d'ailleurs pas disparu. L'idée reste très vivante que ça a été et c'est un progrès de forcer les gens à changer de langue, à parler français, à oublier leur culture et leur histoire pour les échanger contre culture française² et histoire de France, à devenir français linguistiquement, culturellement, et même patriotiquement, de façon identitaire. Cette idée est récurrente aujourd'hui encore dans les discours politiques français et au sein de l'éducation dite « nationale » assimilée à la seule éducation « républicaine » possible.

1. « L'affaire du signe » et l'article de F. Mistral en 1893-94

La question de la pratique du « signe » à l'école a été mise en lumière par la publication dans la *Correspondance générale de l'instruction primaire* du 13 septembre 1893 de deux relations de leurs pratiques par deux agents de l'instruction publique en poste en Haute Provence.

La première est celle de J. Manuel, instituteur aux Sanières, au dessus de Barcelonnette :

« Contre le patois : le signe. Je me suis pris à réfléchir au sujet de ce procédé. Je reconnais qu'il stimule fort les élèves et cependant je ne me suis pas encore décidé à l'employer. 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 ».

La deuxième est celle de H. Boitiat, inspecteur primaire à Barcelonnette :

« 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

¹Cette dimension historique et idéologique est exposée dans les autres textes de ce volume.

² Prétendue « universelle » à la fois par manipulation et par arrogance ethnocentrique.

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 assez original. Le matin, en entrant dans la classe, le maître remet au premier élève de la division supérieure *un sou* marqué d'une croix faite au couteau (...) Ce sou s'appelle *le signe*. Il s'agit pour le possesseur du signe, *le signeur* comme disent les élèves, de se débarrasser du sou en le donnant à un autre élève qu'il aura surpris prononçant un seul mot de patois »

L'inspecteur Boitiat rapporte ensuite un témoignage d'un instituteur de sa circonscription :

« 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. Peu à peu le patois disparaît de l'école, de la cour, de la rue, de la famille même (...) personne ne proteste contre mon procédé que j'ai ainsi tout le lieu de le croire bon ».

On note à ces témoignages que la procédé était déjà installé, puisque le premier instituteur le commente, que l'inspecteur le considère « pas très neuf » et que le deuxième instituteur l'a introduit depuis deux ans. Des études ont en effet montré qu'il trouve ses origines au moyen-âge et que, sans aller si loin, il est attesté dans l'instruction primaire française depuis les années 1930 en Bretagne (Broudic, 2013). Et on sait à quel point l'instruction publique, symbole et concrétisation majeure de l'unification de la France, a fonctionné de façon uniformisée : mêmes programmes, mêmes pupitres, mêmes encriers, mêmes manuels, même formation des maîtres et maitresses, mêmes méthodes, partout en France, à quelques exceptions ponctuelles près.

Mais il se trouve que cela se passe en Haute Provence et qu'à l'époque la Provence est animée d'un fort mouvement dit « régionaliste », fortement centré sur la défense de la langue provençale, le *Félibrige* dont la plus illustre personnalité est Frédéric Mistral, l'écrivain déjà très célèbre qui obtiendra dix ans plus tard le prix Nobel de littérature pour son œuvre toute en provençal. Et il se trouve que dans les années 1890 paraît trois fois par mois un organe de presse fondé par Mistral,

L'Aiòli, dont la tonalité est régulièrement revendicative. Dans le n° 110, de 1894, Mistral y publie un article non signé (mais qui lui est attribué puis repris dans son volume de *Discours e Dicho* publié en 1906) intitulé « Lou Signe », où il dénonce de façon particulièrement virulente cette pratique en citant les témoignages cités ci-dessus. Je le reproduis in-extenso :

« Tout ço que s'es crida contro l'enquisicioun e contro la tourturo e contro lou coulas e contro li suplice en vogo à tèms passa, n'es pas besoun de vous lou dire. Mai se vous aprenian que lou coulas e la tourturo soun encaro en vigour sus la terro de Franço, lou creirias? Ah! que nàni! E pamens vous n'anen pourgi la provo touto caudo.

Es verai que li pratico de l'enquisicioun anciano, que vuei denouncian eici, es contro nosto lengo que soun emplegado encaro; e, contro lou parla naturau dóu paure pople, se saup que tout es permés.

Despièi lònguis annado, despièi belèu un siècle, despièi proubablamen qu'aquéu darut d'abat Gregoire faguè bouta foro la lèi aquéli maladit patoues, veici lou bèl usage qu'intré de pau à pau dins li bàssis escolo, autant coungreganisto coume laïco: li magistre, de quinte péu que fugon, aqui èron d'accord pèr esquicha e tabassa.

Tout enfant qu'à l'escolo èro pres o sousprés à parla lou lengage de soun paire e de sa maire, que fuguèsse bretoun, gascoun o prouvençau, ié passavon au còu un coulas o tarabast que s'apelavo lou signum, coume dirian “signau de vergougno”, e lou paure pichot, planta dre au mitan de la classo o de la court, falié que gardèsse acò, d'aqui que dessoustèsse un de si cambarado qu'avié di quauque mot patoues e qu'alon ié cargavon lou coulas à sa plaço. De sorto que, noun soulamen s'umeliavo lis enfant dins si tradicioun de famiho, mai ansin i'aprenien encaro l'infame e vil mestie de raportié e d'espioun.

Aquel usage revòtant, cresian qu'avié despareigu de nòstis escolo primàri, bèn que se prengue d'autri biais pèr desmama li fiéu dóu pople de soun lengage patriau. Mai parèis qu'à bèus iue vesènt, e lou sachènt perfetamen MM. lis ispeitour primàri, lou signum es encaro emplega dins proun païs.

Legissèn en efèt dins la *Correspondance générale de l'Instructioun primaire* (15 octobre 1893) aquesto bello counfidènci d'un istitour gavot:

[Citation du texte de J. Manuel]

La Cornemuse de Marsiho, que reproodus acò-d'aqui, i'ajusto aquesti refleissioun: "Vaqui lou fin moussèu d'aquelo bravo trempo d'istitutour. Aquéu, segur, dèu pas èstre un aupen. Se fau pas èstre bourna coume li bàrri de Touloun !" E nous-àutri apoundren: Trouvas pas qu'aquéu piafo que regrèto de puni rèn qu'un enfant sus dès, d'aquéli que parlon patoues, sarié meiour pèr garda li fourçat de la Nouvello que pèr aprene lou francés? E pèr quant au coulas que, d'après aquelo letro, es encaro permés dins l'Universita, cresès pas qu'un pichot, qu'aurié de bon sang dins li veno, e que ié penjarien lou tarabast au còu pèr avé parla prouvençau, farié pas bèn de l'aganta e de l'empega au mourre de soun castigaire? Anen, sian de gènt libre o sian d'esclau?

Mai se voulès juja de l'ahiranço furioso ounte la parladuro de nosto lengo maire met certan representant de l'Universita, legissè s aro aquesto letro, que tiran coume l'autro de la *Correspondance générale de l'instruction primaire*, e qu'es signado aqui d'un nouma "H. Boitiat, inspecteur primaire à Barcelonnette" :

[Citation du texte de H. Boitiat]

- *Moi aussi je le trouve bon*, ajusto M. l'ispeitor en se passant la lengo i brego. E vaqui de queto façoun, pèr faire li bon varlet vis-à-vis dóu poudé centrau, e, de brin o de bran, gagna li paumo academico, vaqui de quente biais abouminable e nèsci à cha pau se derrabo dóu cor de noste pople l'estacamen à soun parla, à soun oustau, à sa prouvinço, e de quento maniero de pàuris abesti, coume aquéu Léauthier, lou groulié de Manosco, qu'èro un enfant de Manosco, placon pièi soun endré pèr ana à Paris e ié legi e ié segui li leiçoun dóu Père Peinard ».

En termes historiques, il faut noter que Mistral croyait que le procédé, installé « depuis probablement un siècle, depuis cet abruti d'abbé Grégoire » avait « disparu de nos écoles » et qu'il est révolté d'apprendre qu'il est encore ou à nouveau utilisé dans des écoles, en Provence ou ailleurs. Il l'apprend, d'ailleurs, en lisant un bimensuel bilingue français-provençal, *La Cornemuse*, qui paraît à Marseille de 1890 à 1902, ce qui laisse penser que les textes et le procédé incriminés ont attiré l'attention¹ et suscité des réactions (dans *La Cornemuse* citée par Mistral : « Il faut être borné comme les remparts

¹ Il est d'ailleurs frappant que peu de textes différents soient cités dans les études sur la question et que ces textes de 1893 soient cités de façon récurrente. C'est peut-être un effet de leur mise en relief par le texte de Mistral.

de Toulon »).

2. Les souvenirs de L. de Berluc-Perussis (1894-1898)

Léon de Berluc-Perrussis (1835-1902) est issu d'une famille de Forcalquier, en Haute Provence, elle-même d'origine italienne ancienne (de son nom milanais Berluchi-Peruzzi), comme beaucoup de familles provençales. En fils de petite aristocratie campagnarde et d'un père magistrat, il fait des études de droit puis reprend le domaine agricole familial de Porchères et se consacre à la modernisation de l'agriculture, à l'histoire locale et à la littérature provençale. Très actif dans le milieu provençaliste de son temps, *majourau dóu Felibrige*¹, L. de Berluc-Perussis fait le 11 aout 1894 un discours à la fête félibréenne d'Aix-en-Provence, dont le texte en provençal gavot est publié sous son pseudonyme de plume, A. de Gagnaud, dans la revue *Lou Felibrige* en 1894 (p. 66-68). Une traduction en français² est publiée dans *La Revue Félibréenne* en 1894 (p. 182-183). Voici, dans les deux langues, l'extrait de son discours où, après avoir dit son attachement pour le provençal gavot et pour un « mèstre de lengo qu'escoutaian bravomen pu vourountié qu'aquélei de la classo »³, il raconte l'emploi du *signum* par les professeurs de français et de latin, à partir de 1841 (ses onze ans) :

« Acò d'aqui fahié pas lou comte des proufessour de francés e de latin. Tanlèu qu'ousissien uno paraulo de « patouai » noui baiavon lou *Signum*. Oh ! aquéu *Signum* de ferre blanc, lou vésou 'nca ! Passavo de man en man, de pocho en pocho, d'un felibrihoun à l'autre, touto la santo journa e lou malurous escourian que, lou sero vengu, se n'en devinavo empega, pagavo par tóutei les cambarado. Mai, ni par èsse puni, jamai, l'afourtissou, se sian rebuta de parla tant e pièi mai la lengo dóu tarraire (...) N'en siéu facha par lei viei proufessour dóu Coulègi de Fourcouquié, mai creiriéu que, de tant de jouvènt que se capitavon souto sa ferulo, es pas lei pus enrabia par lou prouvençau, les pus agarri dóu *Signum*, qu'an fa dedins lou mounde la pu marriè figuro. Uno lengo de mai dins lou

¹ Membre du conseil de direction du principal mouvement renaissantiste méridional du XIXe siècle lancé par F. Mistral, le Félibrige.

² Traduction approximative, parfois mot à mot et parfois trop éloignée du texte.

³ « Un maître de langue [provençale] que nous écoutions beaucoup plus volontiers [dans la rue] que ceux de la classe ».

çarvèu, acò leu deimublo pas ».

[« Tout cela était loin de faire le compte de nos maîtres de français et de latin. Aussitôt qu'ils oyaien une syllabe¹ de « patois », vite, ils nous gratifiaient² du *Signum*. Oh ! ce *Signum* de fer blanc, je le vois encore. Il passait de main en main, de poche en poche, d'un félibrihon³ à l'autre, tout le long de la journée, et l'écolier qui, le soir venu, s'en trouvait l'infortuné détenteur⁴, payait pour tous les copains. Mais on avait beau nous punir, je vous assure, pensum⁵ ne nous a découragé 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 méchante⁶ figure. Une langue de plus dans le cerveau, ça ne le démeuble⁷ pas »].

En 1989, Berluc-Perussis revient sur ses souvenirs du collège de Forcalquier. Il publie dans *L'Armana Prouvençau*⁸, p. 21-25, un texte plus détaillé, en provençal rhodanien, intitulé « Lou *Signum*. Souvenènço dóu Coulège de Fourcauquié ». Ce texte a été réédité, en provençal gavot, dans l'ouvrage posthume *Li Conte de L. de Berluc-Perussis* publié à Aix en 1920 chez Sextia⁹. Je n'en donne ici que les passages les plus significatifs avec traduction à suivre (un extrait plus long en provençal figure en annexe du présent article) :

« (...) Estènt que Gilihoun èro lou pu viei dou coulègi, e iéu lou pu pichounet, erian un paréu d'amis. Un jou d'ivèr (...) me digué, d'un biais misterious: “ Deman, moun brave M. Levon, vouei fourra prendre gardo. Moussu Amourouei vous apreparo uno grosso suspresso. M. l'Ecounomo dihié que fouesso escourian, e surtout lou Zèno Plouchud e vous, parlaiai

¹ Le texte provençal dit « qu'ils entendaient un mot... ».

² Le texte provençal dit « ils nous donnaient ».

³ Calque du mot provençal désignant un « futur poète provençal ».

⁴ Le texte provençal : « s'en trouvait attrapé ».

⁵ Mot étonnant ici (« tâche pesante »). Coquille pour « personne » ? Le texte provençal dit « nous ne nous sommes jamais arrêté de... ».

⁶ Au sens de « mauvaise, misérable ».

⁷ Au sens de « vider ».

⁸ Publication annuelle en provençal lancée par les Félibres en 1854, dans la tradition très vivante à l'époque des almanachs populaires.

⁹ Disponible sur : <https://www.cieldoc.com/libre/integral/libr0409.pdf>).

de longo prouvençau, e que serié necite de restabli uno coustumo qu'esisistavo dins lou coulègi dou tèms dei Jesuisto. Parei qu'aquélei messiés avien uno roundello de ferre blanc, que beilavon ou proumié que dihié un mot de patouas. Aquéu d'aqui l'escoundié ou founs de sa pocho, e gueiravo ses cambarado, jusco que n'entendesse vun parla prouvençau. Alor, zou, li metié, sènso rèn dire, la roundello dins la man. E ansin, de fiéu en courduro, lou ferre blanc passavo, tout lou sant clame dou jou, d'un élèvo à l'autre. E lou sero vengu, à l'ouro dou soupa, aquéu, pecaire, qu'avié la roundello dins soun boussoun soupavo de pan e d'aigo”.

(...) Jusqu'alors avié parla quòuquei fés patouas amé mes coumpan (...) Quand veguérou que m'ou vouien defèndre, aguérou uno manjoun estraourdinàri de plus escupi que de prouvençau (...) Vai sènso dire que sieguérou, aprèi lou Plouchud, un dei bès premiés à aganta la roundello dou Guibert. Aquelo pauro roundello circulé à bèl èime, touto la santo journa. L'aguérou mai que d'uno vòuto, mai avié gaire de peno à me n'en deibarrassa (...) Lou sero, uno brié avans soupa, veguerian intra dins l'estudi M. l'Ecounomo, segui de quàsi tòutei les proufessou, que venien soulennamen semouncia e puni, davans tòutei, lou paure malurous que s'anavo atrouba, lou bèu darrié, emé lou Signum entre lei man (...) »

[Comme Gillillon était le plus âgé du collège, et moi le plus jeune, nous étions devenus amis. Un jour d'hiver (...) il me dit, d'un air mysterieux : « Demain, mon cher M. Léon, il vous faudra prendre garde. Monsieur Amouroux vous prépare une grande surprise. M. l'économie disait que beaucoup d'écoliers et surtout Eugène Plauchud¹ 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 petit pièce ronde de fer blanc, qu'ils donnaient au premier qui disait un mot de patois. Celui-ci le 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 ».

(...) 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 difficile de m'en débarrasser (...) Le soir, un peu

¹ Eugène Plauchud (1831-1909), pharmacien, auteur de contes en provençal alpin ayant pour cadre l'histoire de Forcalquier.

avant le repas, nous vîmes entrer dans l'étude M. l'économie, 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 (...)]

Un point important à noter dans les témoignages de Berluc est que la réapparition de l'usage de l'ancien *signum* employé pour imposer le latin dans une école religieuse (d'où son nom), est datée des années 1840 à Forcalquier. Sur le plan de l'histoire de l'éducation en France, on se trouve dans une période de mise en place effective progressive de l'instruction publique prévue depuis la révolution de 1789 et toujours exclusivement en français, avec notamment :

- La création d'un ministère de l'instruction publique (1792),
- la loi du 5 nivôse an II (25/12/1793) sur l'enseignement laïque et gratuit,
- le décret impérial qui restitue les écoles à l'église catholique (15/08/1808),
- la loi Guizot qui impose une école publique de garçons aux communes de plus de 500 habitants (1833),
- la loi Falloux qui développe un double système d'enseignement public et catholique, ce dernier le plus soutenu (1850),
- les lois Ferry (1882-1886)...

Sur le plan du contexte général français, voici le résumé qu'en a fait l'historien (Roumain naturalisé États-unien) E. Weber (1976, p. 689) :

« On peut voir le fameux hexagone comme un empire colonial qui s'est formé au cours des siècles, un ensemble de territoires conquis, annexés et intégrés dans une unique structure administrative et politique, nombre de ces territoires possédant des personnalités régionales très fortement développées, et certaines d'entre elles des traditions spécifiquement non ou antifrançaises [...]. En 1870, cet ensemble [...] formait une entité politique appelée France, royaume, empire ou république, organisée par les conquêtes et par les décisions administratives ou politiques prises à (ou près de) Paris. Mais le point de vue moderne de la nation en tant qu'ensemble de populations unies selon leur propre volonté et ayant

certains attributs en commun (au moins l'histoire) était difficilement applicable à la France de 1870 ».

Un autre point important concerne les résistances actives ou passives, voire les oppositions franches, à ce procédé, ainsi qu'à l'exclusion du provençal, rapportées par Berluc-Pérussis. Dans l'extrait ci-dessus, Berluc-Pérussis signale un effet contreproductif de la domination explicite exercée par l'autoritarisme, sous la forme de violence symbolique ou physique : l'interdiction et le procédé de délation-punition le renforce dans l'idée de parler provençal. On a là affaire, bien sûr, à quelqu'un qui a été toute sa vie un défenseur actif du provençal¹ et qui jette un regard rétrospectif, la cinquantaine passée, sur le procédé du *signum*. Dans le texte complet reproduit ici en annexe, il relate aussi la résistance de certains enseignants à l'idée non seulement de pratiquer le procédé du signe mais aussi de combattre l'usage du provençal :

« M. Millou, qui fait tant de jolies chansons patoises et aussi de beaux chants de Noëls, s'est écrié que le provençal est une langue ni plus ni moins que le français, et que c'était une barbarie d'empêcher les enfants de parler comme leurs mères. MM. Félix, Descosse, Long, l'ont épaulé autant qu'ils ont pu ».

Il rapporte enfin le soutien de son propre père, qui méprise comme renégats, sous le terme provençal *francihot*, les Jésuites utilisateurs du *signum*.

L'ensemble de ces témoignages, y compris celui du père de Léon de Berluc-Pérussis, souligne, au passage, combien la vie se déroulait en provençal au milieu du XIXe siècle dans une petite ville comme Forcalquier, où exerçait comme juge le père de Léon, qui dit avoir travaillé toute la matinée en provençal au tribunal et qu'on ne peut pas vivre en Provence sans parler provençal.

¹ On notera au passage qu'on est loin, avec ces personnages, du stéréotype négatif du petit notable de province, catholique, conservateur, passéiste, par lequel on s'est plu à tenter de déconsidérer en bloc toute vie culturelle non francophone : Berluc-Pérussis et Plauchud étaient des esprits modernes qui croyaient dans la science et le progrès technique.

D'autres auteurs dans le présent volume ou dans d'autres¹ montrent également des phénomènes de résistance de la part de certains élèves et enseignants, y compris d'attitudes intermédiaires qui préconisaient de s'appuyer sur « le patois » ou « la langue X » pour favoriser l'apprentissage du français² (par exemple chez M. Bréal, J. Jaurès ou avec la méthode provençale dite Savinian du nom de son concepteur).

3. De la violence du « signe » à la perversité de l'hégémonie

Une dernière remarque, pour conclure. La peur du « signe », l'humiliation, la délation, les punitions et châtiments corporels ont probablement eu une certaine efficacité, et même une efficacité certaine, dans la francisation des populations et la tentative d'éradication des langues locales, en s'attaquant aux plus jeunes, plus fragiles et plus malléables. Mais, on le voit, ces procédés violents et visibles ont pu susciter désapprobation et résistance. En revanche, le passage de procédés de domination explicite à des procédés d'hégémonie implicite, comme la « méthode Carré » qui bannissait l'usage d'autres langues dans la classe et conduisait les enseignants à feindre ne pas comprendre la langue de leurs élèves, ou évidemment l'éviction des autres langues de tout statut social-professionnel-politique au profit du français, consacrant et imposant de mille façons de prétendues « supériorité » du français et « infériorité » des autres langues, a été beaucoup plus efficace sur le long terme et jusqu'à aujourd'hui.

Philippe Blanchet
Université Rennes 2

¹ Outre le livre de J.-P. Chanet (1996), on trouve des synthèses dans les textes de Martel (1997), Puren (2004), Lieutard (2005), Broudic (2013), Boyer (2016).

² Ce qui provoque un texte en provençal, virulent, de Mistral contre l'emploi du provençal comme langue auxiliaire et donc inégale (« Lou prouvençau à l'escolo », *L'Aiòli* n° 261, 1898 : « Si notre langue doit un jour n'entrer dans les écoles que pour être utilisée à enseigner le français (...) si le provençal ne devait dans les écoles servir qu'à cirer les bottes de son dédaigneux rival, il vaut mieux qu'on le laisse, comme on a fait jusqu'ici, vivre dehors » (trad. Ph.B.)).

Références bibliographiques (hors corpus)

- BOYER, Henri, 2016, « Du "coup 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 », dans Rispail, M. et Messaoudi, L. (Dir.) *Des langues minoritaires en contexte plurilingue francophone. Mélanges en hommage à Ahmed Boukous*, Cahiers de Linguistique 42/1, p. 253-265.
- BROUDIC, Fañch, 2013, « L'interdit de la langue première à l'école », dans G. Kremnitz et al. (dirs), *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, PUR, p. 353-373.
- CHAFFOT, Henri, 2020, *Analyse comparée des représentations sociolinguistiques de lycéens sur deux langues minorisées: la langue bretonne et la langue galicienne*, Mémoire de Master 2 FPMI sous la direction de Ph. Blanchet, université Rennes 2.
- CHANET, Jean-François, 1996, *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier.
- LIEUTARD, Hervé, 2005, « La conversion des occitanophones à l'usage du français », dans *Lenga e país d'òc*, n°43, 2005, 5 p., en ligne: <http://www.educ-revues.fr/LPOc/AffichageDocument.aspx?iddoc=41831>
- MARTEL, Philippe, 1997, « L'école de la IIIe république et l'occitan », *Tréma* 12-13, en ligne: <http://journals.openedition.org/trema/1872>
- MARTEL, Philippe, 2008, *L'école française et l'occitan*. Le sourd et le bègue, Montpellier, Presses Universitaires de la Méditerranée.
- PUREN, Laurent, 2004, *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 XIXe siècle à nos jours*. Thèse de doctorat sous la direction de Daniel Véronique, université Paris 3.
- WEBER, Eugen, 1976, *Peasants into Frenchmen. The Modernization of Rural France, 1870-1914*, Stanford California, Stanford University Press, 1976, 615 p., traduction en français, *La fin des terroirs¹. La modernisation de la France rurale. 1870-1914*, Paris, Librairie Arthème Fayard/ Éditions Recherches, 1983, 844 p., ici p. 689.

¹ Le titre original dit « transformer des paysans en Français ». La traduction française détourne l'attention vers les territoires et omet la « transformation en citoyens français » que ces paysans n'étaient donc pas avant 1870.

Annexe

« Lou Signum » (*Li Conte de L. de Berluc-Perussis*, Aix Sextia, 1920)

Estènt que Gilihoun èro lou pu viei dou coulègi, e iéu lou pu pichounet, erian un paréu d'amis. Un jou d'ivèr, que lei mié-pensiounàri sourtian par ana dina à nouostes oustau, e que Gilihoun sourtié peréu par faire quauco coumissien, me fe coumpagno jusqu'à ma pouorto, e, camin fasènt, me digué, d'un biais misterious: “ Deman, moun brave M. Levon, vouei fourra prendre gardo. Moussu Amourouei vous apreparo uno grosso suspresso. Figurè-vous que, aier aprèi soupa, MM. lei proufessou èron acampa dins lou chauffoir, à se rabina lei boutèu à l'entour dou poualo, e avien uno discussien fouosso anima. Iéu, tout en anènt e venènt, par aduerre de carboun, e entreteni lou fieu, ai coumprés à pòu prei de qu'èro questien. M. l'Ecounomo dihié que fouesso escourian, e surtout lou Zèno Plouchud e vous, parlaiai de longo prouvençau, e que serié necite de restabli uno coustumo qu'eisistavo dins lou coulègi dou tèms dei Jesuisto. Parei qu'aquélei messiés avien uno roundello de ferre blanc, que beilavon ou proumié que dihié un mot de patouas. Aquéu d'aqui l'escoundié ou founs de sa pocho, e gueiravo ses cambarado, jusco que n'entendesse vun parla prouvençau. Alor, zou, li metié, sènso rèn dire, la roundello dins la man. E ansin, de fiéu en courduro, lou ferre blanc passavo, tout lou sant clame dou jou, d'un élèvo à l'autre. E lou sero vengu, à l'ouro dou soupa, aquéu, pecaire, qu'avié la roundello dins soun boussoun soupavo de pan e d'aigo. Quand M. Amourous a prepousa de mai metre aquéu reglamen, li a agu un bèu chamaran dins lou chauffoir. M. Millou, que fai de tant pouriés cansoun patouaso, emai de galant nouvè, a crida coumo un pardu que lou prouvençau èro uno lengo nimai nimens que lou francés, e qu'èro uno barbarié d'empacha les pichoi de parla coumo sei maire. MM. Fèlis Martin, Descosso, Long l'an espòula tant qu'an pouscu; mai M. Fòrtou, M. Arbàudi e tòutei les àutrei soun esta emé M. l'Ecounomo. M. lou Superiou, que pamens tant charro vourountiés patouas emé iéu, a pa ouja dire de noun; e fin finalo an decida qu'encuei farien prepara la roundello encò dou Guibert, e que deman acoumençarien de la faire barrula de man en man. Aladounc, moun brave M. Levon, deman avisè-vouei bèn, e dias peréu ou Zèno que se prengue gardo.

(...)

Arregardès un pòu, mes ami, ce qu'ei l'esperit de countradicien de l'ome. Jusqu'alors avié parla quòuquei fés patouas amé mes coumpañ; mai èro de cènt en quatre. Quand veguérou que m'ou vouien defèndre, aguérou uno manjoun estraordinàri de plus escupi que de prouvençau.

(...)

Vai sènso dire que sieguérou, aprèi lou Plouchud, un dei bès premiés à aganta la roundello dou Guibert. Aquelo pauro roundello circulé à bèl èime, touto la santo

journa. L'aguérou mai que d'uno vòuto, mai aviéu gaire de peno à me n'en deibarrassa.

Lou sero, uno brié avans soupa, veguerian intra dins l'estudi M. l'Ecounomo, segui de quàsi toutei les proufessou, que venien soulennamen semouncia e puni, davans toutei, lou paure malurous que s'anavo atrouba, lou bèu darrié, emé lou Signum entre lei man.

M. Amourouei mounté dins la cadiero, toutei lei mèstre se meteron à soun entour, e digué:

— Quel est l'élève qui est le détenteur du Signum?

Degun quinqué. Pousé mai la questien, sènso mai de resurtat.

— Alors, fé, puisque le possesseur du Signum ne veut pas se faire connaître, nous allons procéder à une petite enquête. Je l'ai donné ce matin à M. Plauchud, à qui l'a-t-il fait passer?

— A Léon.

— Et Léon?

— A Désiré Granier.

— Et Désiré?

— A Victor Bourrillon.

— Bourrillon?

— A Savy major.

— Savy?

— A Jules de Blégiers.

— Et lui?

— A Plauchud.

— Plauchud?

— A Léon.

— Et vous, Léon?

— A mon papa!

Espantamen generau; rire dei mèstre, des escourian; facharié de M. Amourous, que s'esrido:

— Expliquez-moi cette mauvaise plaisanterie.

— Je ne plaisante pas, monsieur. Quand je suis arrivé à la maison, à midi, et que j'ai montré le Signum à mon papa, il m'a dit: " Tiens, je reconnais ça. Les Jésuites nous le donnaient, quand j'étais sur les bancs. Ces messieurs étaient tous des franciots¹, et ils trouvaient plus commode de nous interdire le provençal que de l'apprendre. Heureusement, leur rondelle ne nous corrigeait guère. Comment ferais-je aujourd'hui, pour interroger les prévenus et les témoins, si j'avais eu le malheur d'oublier mon provençal. Et toi-même, si tu l'oublies, comment feras-tu, mon pauvre ami, pour habiter ta Provence? J'entends que tu parles à chacun sa

¹ Terme péjoratif qui désigne, en provençal, les Provençaux qui se comportent comme des Français, qui adoptent leur mode de vie, leur culture et la langue française.

langue: français à qui te parle français, provençal à qui préfère le provençal. Vai, paure pichot, bailo-me lou, toun Sigoum, que l'ai proun gagna. De matin, ou tribunau, ai parla patouas tres ouro de relògi.

— Alors, M. votre papa a le Signum?

— Non, monsieur. Car, tandis qu'il me ramenait au collège, j'ai oublié sa recommandation, et à un brave homme qui m'a dit: Bounjou, moussu Levon, j'ai répondu en français: — Bonjour, Mathieu. Alors mon papa, pour me punir, m'a rendu le Signum, et je suis rentré au collège avec.

— Et à qui l'avez-vous fait passer?

— A Plauchud.

— Et vous, Plauchud?

— A Maurel minor.

— Et vous, Maurel minor?

— A Ludovic Villeprand.

— Et Ludovic?

— A Léon.

— Et Léon?

— A Tranquille de Ferry.

E ansin de seguido. Toutes, pòu ou proun, l'avien agu, lou Gras, Arbert de Pontevès, Zèno Plaideau, e jusco lou paure Carbounié, que devié mouri eivesque e martir, encò dei souvàgi. Ou bout dou comte, e par la bouono bouco, èro lou marrit Plouchud que l'avié recassa lou darrié.

— Alors, M. Plauchud, c'est vous qui le détenez, et qui allez payer pour tous?

— Non, monsieur. Il y a un quart d'heure, j'ai passé par l'escalier, et j'ai vu quelqu'un en soutane, accoudé devant le guichet qui donne dans la cuisine, et qui disait à la Nanette: — Estou sero,metréi de nouei par la desserto. Alors, sans savoir qui c'était, j'ai tout doucement, par derrière, glissé le Signum, dans la poche de sa soutane.

Aquéu quóucun, l'avès coumprés, parai, èro, ni mai ni mens, M. l'ecounomo en persouno, que, honteux comme un renard qu'une poule aurait pris, mandé la man à sa pocho, e n'en sourté la roundello.

Qu s'espèté dou rire? tout lou coulègi, mèstre e pichoutaio, emai lei serviciu qu'espinchavon de la pouorto de l'estudi.

Paure M. Amourous, l'ourias prei soutu un capèu!

Fouié veire M. Millou coumo triounflavo:

— Alor, digué, ei M. l'ecounomo que vai soupa de pan e d'aigo.

— Ce sera vous, M. Millou, puisque vous patoisez, li respondé subran l'ecounomo, en li beilènt lou Signum.

— L'encàissou de bouon couor, fe M. Millou: sàbou qu l'agantara deman de matin.

Fetivamen, l'endeman, ou sourti de la messo, M. Clament, lou superiou, se vegué toumba lou Signum dins la man, ou moument que dihié ou Gilihoun:

— Vai me çarca dous sòu de taba dou fin.

Voudriéu pa, pamens, que vous cresessias que M. Amourous ei mouort dins l'impenitènci finalo. Trento an pu tard, estènt curat de Raiano, pregué lou Plouchud de courrija les esprovo d'un cantico prouvençau qu'avié fa par N.-D. de Luro.

Lou tèms avié marcha: les amaire dou prouvençau avien plu lou Signum dins la pocho, avien la cigalo ou capèu.

Le « symbole » en amont de la « vallée des saints » (Carnoët, Bretagne, 1885)

Témoignages

1. L'école du bourg

Il y avait deux établissements, une école laïque pour les garçons et une chrétienne pour les filles. L'école laïque était dirigée par M. Bouder, originaire de Plougonver, qu'épaulait un jeune remplaçant, M. Lostec, de Lohuec.

Il n'y avait pas beaucoup de gamins dans l'école de M. Bouder, bien que Carnoët fût une grande commune, avec 2800 habitants. On n'envoyait pas tous les enfants en classe, loin de là. Nous n'étions qu'une vingtaine, au grand maximum.

J'ai suivi l'École du bourg pendant quatre ans. C'est là que j'ai appris mes « rudiments », comme l'on disait. J'étais assez bon élève et M. Bouder m'aimait beaucoup ; il venait souvent chez nous bavarder avec mes parents et leur apporter mes notes.

Toutefois il reprochait à mon père de ne pas m'imposer suffisamment l'usage du français. Nous n'utilisions que du breton entre nous, gamins du village, et le pauvre M. Bouder perdait courage en voyant que la moitié de ses petits élèves n'apprenaient rien. Il ne lui venait pas à l'esprit, évidemment, que sa méthode était mauvaise ; il accusait enfants et parents, au lieu d'imputer la faute à l'État, qui était son Dieu car il était en admiration devant la République.

A l'école de Carnoët, comme ailleurs, on distribuait ledit « symbole » à ceux que l'on surprenait à « bretonner ». Ce symbole était un petit sabot de bois. Un jour où j'avais écopé de ce « symbole », craignant de recevoir quatre coups de baguette sur les doigts et une punition après la classe, j'avais jeté le petit « signum » (l'objet en question) dans un puits.

- Qui a écopé du « symbole » aujourd'hui ? - interrogea M. Bouder à 16 heures.

Personne ne souffla mot.

- Allons, que celui qui a le « symbole » réponde !

Toujours pas un traître mot.

- Bon, dit l'instituteur, si celui qui a caché le « symbole » ne se manifeste pas, vous resterez tous en pénitence jusqu'au souper !

- C'est moi qui l'ai perdu, dis-je en faisant mine de pleurer !

- Où l'avez-vous perdu, Jaffrennou ?

- Il est tombé dans le puits sans faire exprès.

- Comment cela ? Tombé dans le puits. Menteur ! Avouez donc que vous l'avez jeté dans le puits, petit malheureux ! Vous serez châtié et sévèrement !

M. Bouder me tira les oreilles et me mit sur la tête un « bonnet d'âne » avec ordre d'aller m'agenouiller devant son bureau le soir. Mais une fois le « symbole » perdu, il n'en apparut pas d'autre par la suite.

Lorsque j'étais écolier, les coups et autres claques étaient tolérées. M. Bouder avait inventé deux nouveaux supplices : tirer sur les joues de ses deux doigts et donner des coups de règle sur le revers de la main.

- Tendez la main !

Pan ! Un coup de règle...

Ce texte est de 1903. Il se réfère au milieu des années 1880 puisque, né en 1879, le petit Jaffrennou avait rejoint l'Institution Notre-Dame de Guingamp dès 1889 en "8^{ème}" (deux ans avant sa 6^{ème}).

2. Qui était Jaffrennou ?

Jaffrennou, « barde de la nouvelle renaissance bretonne », né en 1879 à Carnoët, est décédé en 1956 (chez sa fille Rozen à Bergerac). On lui doit la création du *Bro Goz ma zadou* (traduit du gallois ou plutôt adapté de ce chant intitulé *Hen wlad fy nhadau* - de même sens, les termes bretons et gallois étant pour le coup dissemblables). Ce chant, à l'origine un hymne protestant anti-alcoolique, revêt un caractère patriotique et poétique sur une musique qui plaît toujours. Jaffrennou ne manqua pas d'ailleurs de l'inscrire à son nom à la Sacem au grand

dam de Montjaret, autre musicien de renom, qui s'en aperçut un peu tard en 1945...

Fils du notaire de Carnoët, père lui-même né à Quefforc'h en Scrignac (en 1837), mort en 1919, et d'Anne Ropars, « la famille la plus riche de Bolazec », dixit son cher fils, elle dont le frère fut maire - aux idées très avancées c'est-à-dire républicaines de gauche - de cette modeste commune du canton d'Huelgoat (1839-1913), fut d'abord secrétaire de mairie et enseignante à l'école des sœurs avant leur mariage ; elle écrivit des vers en breton que son fils publia pieusement après sa mort. Le père, partisan de la libre-pensée et de la laïcité, n'en était pas moins proche du recteur Pinson, malgré leurs divergences de vues, comme de l'instituteur Bouder, deux enfants du pays bien sûr. Ceci fait qu'il fut envoyé très tôt en pension à Guingamp avec deux autres Carnoëtois.

Le petit Jaffrennou est alors un des seuls, peut-être même le seul et unique du lieu à être élevé en français en cette fin du 19^{ème} siècle, alors que l'école de Jules Ferry balbutiante n'a pas encore entamé le bastion bretonnant. Il le sera encore un siècle plus tard, lorsque le maire - un paysan très à gauche - qui initia le projet de la Vallée des Saints, fut mon élève en terminale au lycée de Carhaix (en cours de breton, langue qu'il connaissait parfaitement comme son frère aîné). Carnoët reste d'ailleurs aujourd'hui l'une des communes les plus bretonnantes du canton de Callac, lui-même l'un des plus attaché à la langue de notre circonscription et peut-être même, malgré la réputation de Carhaix, Poullaouen ou Scrignac, voire Spézet etc., la plus authentiquement bretonnante !

Jaffrennou dut de savoir le breton à sa nourrice, une certaine Jeanne Scourvil - dite *Chann Laou* - selon son autobiographie. Elle ne savait probablement que le breton comme j'en ai connu divers cas semblables encore un siècle plus tard de l'autre côté de la forêt domaniale du Fréau qui sépare Carnoët de Poullaouen. Lui rendait hommage également en la matière à plusieurs conteuses, mais cela sans doute postérieurement à l'épisode du symbole. Encore que l'on note chez lui un intérêt précoce pour le breton : premier poème connu

à 17 ans et premier recueil publié à 20 ans en 1899, suivi de plusieurs autres, car Jaffrennou, de son nom de plume bardique Taldir, fut un auteur très prolifique, en breton principalement mais pour une bonne part aussi en français. L'auteur aura d'ailleurs des relations épistolaires suivies avec Mistral avant 1914, puis avec plusieurs félibres.

Scolarisé en pension de seconde classe à l'Institution Notre-Dame de Guingamp, il y connut l'abbé Louis Leclerc, initiateur d'un cours de breton dans le secondaire peu de temps après : ce cours fut lancé en 1897 seulement alors que le jeune Jaffrennou était déjà parti en pension à Saint-Charles à Saint-Brieuc où il suivit le premier cours du même genre inauguré par François Vallée en 1895. Tout ces érudits avaient bénéficié de l'enseignement nouvellement agréé à l'université de Rennes et confié à Joseph Loth, professeur de grec, avant que celui-ci ne rejoigne le Collège de France.

Lors d'un premier voyage au pays de Galles en 1899 avec plusieurs notables en vue de Bretagne (dont Anatole Le Braz et le député vannetais régionaliste L'Estourbeillon, ainsi que le maire de Saint-Brieuc), il fut fait barde de la *Gorsedd* (Assemblée druidique galloise) sous le pseudonyme bardique de *Taldir ab Hernin* (« Front d'acier ») - c'est d'ailleurs un nom de famille assez courant - « fils de Hernin », saint éponyme de la paroisse de Saint-Hernin jouxtant Carhaix où naquit un de ses héros préférés, Malo Corret, dit « La Tour d'Auvergne », Premier Grenadier de la République, auquel il consacra par la suite un livre, contribuant à cultiver la mémoire d'un celtomane lui aussi ô combien républicain ; sa statue honore la grand-place de Carhaix et les notables socialistes de la ville continuent de l'honorer avec le détachement militaire le plus proche, sis près de Châteaulin. Ceci nous aide à situer l'itinéraire de Jaffrennou dans la capitale du Poher, à l'époque une toute petite ville comme le dit bien son sulfureux inédit postérieur, « une petite ville sous l'occupation ».

Entre temps, Jaffrennou se sera montré très actif, créant dès 1900 à Guingamp une branche bretonne de cette même Assemblée de bardes, druides et ovates de Bretagne, *Gorsedd Breiz-Vihan*, avant d'en être fait plus tard l'archi-druide, un titre honorifique qui existe toujours et

est relativement couru.

Installé à Carhaix comme éditeur, il y publia de 1904 à 1914, un hebdomadaire bilingue populaire, *Ar Bobl* (« Le Peuple ») placé sous le patronnage de Mgr Dubourg (bretonnant de Loguivy-Plougras), bientôt archévêque de Rennes et de députés dont Louis Hemon (député républicain de Quimper)...

Politiquement, Jaffrennou se définissait lui-même comme *Republikan gwen*, c'est à dire du centre-droit, héritier du père, hostile aux radicaux de Combes, même s'il se rapprocha nettement entre les deux guerres des radicaux, avant de devenir comme une bonne partie de ce personnel politique, maréchaliste convaincu, même après la Libération : il le confirma en 1954 dans une lettre à George Bidault, lequel lui en savait gré, dit-il, lui président du Conseil, qui s'illustrera ensuite sous l'OAS !

Auteur prolifique ayant abordé tous les genres ou presque (poésie et chanson, théâtre, journalisme), il est un de ceux qui, avec son ami Théodore Botrel, ont présidé à la naissance du folklore breton comme sans doute à un premier renouveau du traditionnel « fest-noz » (on lui doit *Son ar fest-noz*).

Il a créé puis dirigé plusieurs revues (*Ar Vro*, *An Oaled*, Le Consortium Breton), souvent bilingues, qui en firent à son apogée avant guerre et dès avant la grande guerre une sorte de « Mistral breton ».

Ses mémoires, *Envorennou* (jamais traduits à notre connaissance), rédigés pour la partie qui nous occupe dès 1903 (à 24 ans), ne parurent qu'en 1944 (quoique dès 1941 par épisodes en revue).

En 1911, il affirmait lui-même être la seule personne à parler breton à son fils Gildas, âgé de 3 ans (né en 1908 avant sa fille, née en 1911). C'est que Carhaix à l'époque n'était qu'une petite cité exigüe le long de sa grand-rue où l'on commerçait en breton (comme tout au long du 20ème siècle), mais où l'on avait des velléités urbaines et une

connaissance du français sans doute renforcée par les Augustines et autres congrégations, mais aussi par les professions de justice comme l'a noté Cambry sous l'Empire, métier qu'exerçait déjà le fameux Sébastien Le Balp, chef des insurgés de 1675.

- *C'hwi zo deus Kareiz, neuzen 'ouzoc'h galleg !*

(Vous êtes de Carhaix, alors vous connaissez le français !)

C'est une phrase qu'on pouvait entendre au bal au beau milieu du 20ème siècle et qui symbolise pour le coup la présence séculaire, semble-t-il, de la langue de Molière comme dans moult chefs-lieux de canton ou, ici, d'arrondissement, même plus modestes comme Rostrenen ou Gouarec...

Carhaix s'entend ici avant Carhaix-Plouguer, leur union datant de 1953. Au début du siècle, si Carhaix passait au français par la basoche, le commerce et les religieuses, Plouguer, le *plou* dudit castrum, encerclant cet antique *Uorgion* (Vorgium en latin) entre le canal (empruntant d'anciens ruisseaux ou rivières telle la Ster Goz) et l'Hyères, affluent de l'Aulne (à Port-de-Carhaix) était une paroisse toute rurale où l'on ne parlait que le breton comme dans le canton en entier et toute cette région du Poher (Pouhaer également en patronyme, *pou-*, soit *pagus* dudit castrum devenu *kêr*).

Carhaix en 1896, c'était environ 3000 habitants, avec un maximum avant la saignée de la première guerre mondiale (soit quelque 3300 âmes). On peut estimer, les chiffres n'étant pas là à ma portée, ni disponibles sur Internet, qu'un bon tiers devait être carhaisien, le reste se trouvant dispersé dans un habitat de bocage fait de villages parfois notables, jusqu'à la gare, comme Petit-Carhaix sur l'Hyères ou Port-de-Carhaix au confluent de cet affluent de l'Aulne et du canal de Nantes à Brest.

Carhaix n'est guère éloigné de Carnoët. Le bas ou sud de la commune de Carnoët (vers Lomiquel) n'est qu'à une petite lieue de Kergonan, limitrophe en Plouguer (environ 3km par la voie romaine).

3. Du témoignage de Jaffrenou à ceux d'un siècle plus tard

J'ai un temps et même longtemps fait étudier ce texte à des bretonnants, notamment à mes élèves du lycée polyvalent de Carhaix entre 1972 et 1981 en classe terminale où j'assurais un cours que nous avions réussi à créer alors grâce à une « circulaire Guichard » (obscure ministre de l'époque...).

Il s'agissait de le présenter, comme une dizaine d'autres pages, à l'épreuve orale du baccalauréat. Cette option facultative rapportait des points au-dessus de dix, ce qui pour certain.e.s était loin d'être négligeable pour obtenir ce diplôme et surtout pour nourrir un raisonnable espoir de succès.

Les élèves, filles et garçons, entre quelque seize et vingt ans d'âge en général, avaient acquis une connaissance active du breton auprès de leur famille à la campagne ou bien parfois en ville : parents ou grands-parents, voisinage aussi souvent, voire nourrice pour certaines.

L'heure hebdomadaire était consacrée à la lecture et à l'expression orale à partir d'un texte comme celui-ci, selon le format de l'épreuve. Un autre cours, plus élémentaire, était destiné aux apprenants, surtout des Carhaisiens, bien que certains nés en ville fussent de bons bretonnants de naissance.

Ils étaient ainsi une petite vingtaine chaque année, venant des trois classes de terminale tout d'abord, puis d'une section G3 (« force de vente »). Tous venaient des quatre cantons et plus correspondant à la carte scolaire de l'époque : cantons de Carhaix, Maël-Carhaix, Châteauneuf-du-Faou et Huelgoat, ainsi que de Carnoët, canton de Callac, ou Langonnet parfois, canton de Gourin, ou de Rostrenen...

J'ai pu ce faisant mesurer l'intercompréhension entre eux tous. La principale difficulté de départ était le vouvoiement dans la moitié de la zone. Ceux venant de la zone sud ouest ne comprenaient guère nos formes dues au tutoiement généralisé avec les mutations ad hoc, alors

que les autres qui avaient dans l'oreille le tutoiement habituel comme le vouvoiement occasionnel pour s'adresser à plusieurs étaient rebutés par la provection¹ sonnante du type *hoc'h mamm / ho mamm* (« votre mère »).

Le breton de Jaffrennou passait facilement à l'oral, telle une lettre à la poste. Il était de fait facile, simple, proche du parler spontané, à défaut d'être particulièrement idiomatique. Seule surprenait l'expression calquée du français, celui de l'instit Bouder pour le coup, cette exclamation convenue « petit malheureux » devenue mot à mot sous sa plume de narrateur omniscient : « *maleurus bihan !* ». « On ne dit pas ça en breton ! » protestait-on, même si le terme lui-même est usuel comme le verbe (son participe passé *en em valeüruzet*, est un des euphémismes bien connus pour « s'étant suicidé » !)

Concernant la réception du texte et surtout du sujet, le symbole à l'école primaire avant 1900, il est clair qu'aucun.e des élèves ne l'avait connu personnellement, c'est-à-dire à ses dépens : nés à partir de 1950 (peu après moi-même en 1948), c'était déjà là l'époque de la loi Deixonne, mise en œuvre dans plusieurs écoles de la région (Glomel avec Lemercier, Maël, Tréogan avec Ernest David etc.), le sentiment général étant plutôt favorable à l'apprentissage du breton (80% au moins vers 1980) et la gauche communiste, qui dominait encore chez les instituteurs, y étant acquise dans l'ensemble. Certains parents, notamment vers Chateauneuf et Spézet avaient eu aussi quelques cours de breton à l'école chrétienne, selon les dispositions prises par l'évêque de Quimper et Léon vers 1937 déjà...

D'aucuns avaient certes entendu parler dudit « symbole » mais il était difficile d'en tirer davantage. Il est probable qu'on ne s'était pas étendu chez eux outre-mesure sur le sujet qui intéressait sans plus alors. On avait vaguement entendu parler de l'objet, la « vache », en breton *ar vuoc'h / ar veuc'h & ar vioc'h*, variantes usitées autour de Carhaix, l'hebdo ayant traité en son temps d'un cas manifeste à Briec (de

¹ La *provection* est l'une des nombreuses transformations de consonnes initiales d'un mot au contact du dernier son du mot précédent, phénomène complexe très développé en langue bretonne [note de l'éditeur].

l'Odet), *beuc'h Brieg*, ce bout de bois ou ce petit galet, signum datant des jésuites, dit-on, que l'on passait à son « voisin », de l'un à l'autre qui aurait après soi pour avoir « jaspiné *brezonec* » (terme qu'on a employé au 19^{ème} siècle comme plus couramment « baragouiné » !)

skol Garnoet, evel e lec'h all, e veze roet ar « sembolenn » d'ar re a veze tapet o vrezonega. Eur votezig koad e oa ar sembolenn. Eun devez, ma oa degouezet ar sembolenn ganin, hag aon ganin tapout pevar daol war ma bized, ha pinijenn goude skol, em boa stlapet ar votezig en eur puns...

On notera que Jaffrennou bretonnise bizarrement le terme convenu « symbole » (du grec « co-jeton » - pas « faux-jeton » mais presque !) en surajoutant un singulatif (*-enn*), alors que nous écririons plutôt *simbol*, *simbolou* au pluriel, prononcé « señbol », même s'il existe un terme enraciné et pan-celtique, *arouez*, resté très usité, mais surtout au plan médical avec le sens élargi à « symptôme » !

Dans la zone que je connaissais le mieux alors (autour de notre vaste commune de Poullaouën, à savoir précisément Carnoët, Plourac'h, Bolazec, Scrignac, Locmaria-Berrien, Berrien, Plouyé, Kergloff, Cléden-Poher), il me semble avoir surtout entendu parler d'instituteurs, fils de paysans ou du moins de ruraux, qui partageaient la vie de leur commune d'adoption ou d'origine et parlaient tout naturellement breton avec les gens du cru, au moins certaines personnes de leur connaissance, tout en ayant une attitude assez rigoureuse en classe où régnait dès lors en maître le français !

C'est d'ailleurs ce schéma que j'ai moi-même observé que suivaient de nombreux collègues et amis parfois, de mon âge ou un peu plus jeunes, voire de plusieurs de ces anciens élèves lorsqu'ils sont devenus à leur tour enseignants en primaire.

Seule une minorité « intéressée », voire motivée plus que la moyenne par cette question, s'engageait dans un enseignement militant qui restait de fait marginal. Car c'était avant l'apparition des écoles Diwan et, dans la foulée, voire dans leur sillage, des « filières bilingues » de l'enseignement public, sans parler du privé (confessionnel) qui n'en diffère guère.

Dans ces « campagnes rouges »¹, si les garçons fréquentaient pour la plupart l'école de la République, aspirant en nombre à rejoindre l'École Normale, à moins d'être l'aîné de la famille et d'hériter naturel de la ferme, les filles quant à elles furent longtemps, jusqu'à mon époque, tenues d'aller chez les sœurs d'abord en primaire, puis pour le secondaire à l'ancien couvent fort distant de Gouarec, le pendant du petit séminaire de Plouguernével (devenu l'actuel hôpital psychiatrique privé), ceci afin de ne pas déplaire au marquis, grand propriétaire terrien de tout ces cantons, longtemps lui-même - de père en fils - député de la circonscription (« Guingamp rural ») et maire de Bulat-Pestivien, jusqu'à ce qu'un instituteur public (Y. Lavenant) ne batte son propre gendre, comme celui-ci vient de le narrer en breton convivial dans la série du *Web (Youtube)*, *Komzoù brezhoneg*.

Ne disait-on pas encore de lui entre les deux-guerres *kemerit bannac'hou 'zigantañ, votit 'eneptañ* ! (« acceptez qu'il vous paye à boire, votez contre lui ! »). Comme quoi, en matière de symbolique autant que de « symbole » et jusqu'en breton armoricain, les voies du seigneur (comme de son supposé Seigneur) restent bien impénétrables !

Au total, donc, au risque de décevoir ceux pour qui la question du « symbole » est d'une importance capitale, nos élèves avaient comme il se doit une réaction normale d'indignation, mais sans plus, me semble-t-il aujourd'hui comme alors et un air parfois un peu amusé, voire au pire du genre « entendu », à la lecture de ce qui était perçu comme un incident de parcours ne les concernant pas ou plus outre mesure, puisqu'eux précisément, non leurs parents, avaient choisi cette option « breton » !

Près d'un demi-siècle plus tard, alors que je revois certain.e.s de ces ancien.ne.s élèves, parfois en retraite avant moi d'ailleurs, je

¹ qui ne l'étaient pas toujours, aux dires mêmes de notre ancien député communiste Félix Leyzour, lui-même natif de Plourac'h, tout près de Carnoët, excellent bretonnant prisé des média, ancien instituteur, dont la position sur le sujet du breton fut évolutive et parfois discutée par les « bretonnantistes ».

m'interroge volontiers sur le poids qu'a pu avoir cette sensibilisation au breton et par le breton dans une région où son enseignement s'est beaucoup développé depuis (jusqu'un tiers des enfants scolarisés en primaire à Carhaix, je crois) et où la culture bretonne et bretonnante semble régner en pays conquis désormais.

Sans doute était-ce une période de transition entre l'océan bretonnant de jadis, *mor ar brezhoneg*, dixit F. Kervella, laquelle a perduré jusqu'après la dernière-guerre dans cette contrée et la situation « post-moderne » de notre nouveau siècle où Carhaix et Carnoët - avec sa baroque « Vallée des saints » - se veulent être et sont devenus *de facto* à la pointe de la bretonnité, sinon - pour ne pas froisser mon ancien maître et néanmoins toujours bon ami Jean Rohou - d'une problématique bretonnitude !

Bibliographie

Pour les références biobibliographiques, on pourra se reporter à mon *Anthologie de la littérature bretonne au XX^e siècle* (tome 1 « Le premier *Emzao* », 1900-1918 - Skol Vreizh, Morlaix 2002, p. 63-94), qui existe également en breton (*Lennegezh ar brezhoneg en XX^{vet} kantved - id.*), ayant bénéficié des recherches archivistiques de Sophie Souquet qui nous a présenté, en 2005, sa thèse, sous la direction de Marc Gontard, « Le bardisme, de Taliesin à Taldir ».

Francis Favreau
Université Rennes 2

Pratiques scolaires coercitives pour la diffusion du français en Alsace : divergences et convergences avec la France de l’« Intérieur »¹

En Alsace, la langue de l’école a été jusqu’au milieu du XIX^e siècle au moins essentiellement l’allemand écrit. En effet, malgré une appartenance politique à la France depuis la fin du XVII^e siècle, le français représente la langue des dominants et n’est connu que par les couches supérieures de la population. La langue d’usage très majoritaire est, comme partout dans l’espace germanophone, un parler dialectal, et la langue écrite majoritairement connue et utilisée (cultes, presse, almanachs, avis officiels bilingues...), l’allemand commun. Les Églises (catholique et protestante) font également front commun contre le français dans la mesure où elles s’accordent à dire que c’est par l’allemand qu’elles pourront toucher le cœur des enfants à catéchiser et non par une langue qui leur est étrangère, le français.

Les parlers dialectaux en Alsace, comme partout ailleurs, varient dans l’espace. Dans l’essentiel de l’espace, ces parlers font partie du bas alémanique, mais à l’extrême sud se trouvent des parlers du haut alémanique, au nord-ouest de l’Alsace, du francique rhénan et tout au nord, du francique rhénan méridional.

Aujourd’hui, l’ensemble de ces parlers dialectaux est dénommé par l’hyperonyme « alsacien ». Il s’agit d’un glottonyme relativement récent dans la mesure où jusqu’à la fin du XIX^e siècle, ces parlers étaient nommés par les locuteurs comme étant de l’« allemand » (« Ditsch/Deitsch »), dénomination encore en usage jusqu’à aujourd’hui dans certaines parties de l’espace alsacien ou comme

¹ Le terme désigne « le reste de la France métropolitaine, par opposition à l’Alsace et à la Moselle ». Il est attesté depuis l’époque de la Terreur dans les écrits des administrateurs révolutionnaires extérieurs à l’Alsace (cf. Rézeau 2007 : 284-286)

générique pour distinguer ces parlers de tout ce qui est roman et/ou français (« Walsch »/« Frànzeesch »). Pour des raisons de politique interne à l'Empire allemand (1870-1918) et en raison des désaccords politiques entre les élus alsaciens et les gouvernants de l'Empire, ce qui est parlé en Alsace est appelé de plus en plus fréquemment par les couches dominantes alsaciennes à partir de la fin du XIX^e siècle « Elsasserditsch » (litt. « allemand alsacien »), puis « Elsassisch » (« alsacien ») tout court. De fait, les trois glottonymes sont encore en vigueur aujourd’hui, avec une très large majorité pour « Elsassisch » et « alsacien ». Une autre manière de nommer ces parlers consiste à les désigner par un autre hyperonyme (utilisé uniquement en français) : « le dialecte », dont la définitude est, en quelque sorte, intrinsèque. Ce sont donc « Elsassisch » / « alsacien » ou « le dialecte » qui vont être utilisés par les informateurs d’aujourd’hui, à l’écrit ou à l’oral, pour désigner ce qu’ils parlent, et ces glottonymes renvoient bien aux parlers dialectaux dans leur variation géolinguistique.

La question du français ne se pose pas de la même manière selon les périodes historiques considérées, qui ont comme point commun de la traiter souvent en réaction à la période qui l’a précédée.

Globalement, l’histoire récente de l’Alsace est rythmée selon ses appartenances étatiques, après avoir été partie intégrante du Saint-Empire romain germanique depuis sa fondation en 962 : de la fin du XVII^e siècle jusqu’en 1870, elle fait partie de l’espace politique français ; en 1871, elle est intégrée à l’Empire wilhelmien nouvellement créé en tant que *Terre d’Empire (Reichsland)* et revient à la France à la sortie de la Grande guerre ; après la défaite de 1940, elle est annexée de fait à l’espace politique allemand (III^e Reich), puis retourne dans l’espace politique français après la Libération.

Aussi les biographies linguistiques peuvent-elles être différentes selon les générations, avec une sorte de constance tout au long de ces périodes jusqu’vers la décennie 1960/1970 : la majeure partie, sinon la presque totalité des sujets utilisent un parler dialectal pour interagir dans les différentes situations de la vie quotidienne. Il est la langue

orale commune aux différentes générations et, au moins jusqu'à la fin des années 1950, la langue de socialisation de tout un chacun. C'est essentiellement dans la seconde moitié du XX^e siècle que l'État va développer une politique offensive pour la diffusion du français, avec des mesures limitatives et coercitives explicites ou implicites à la clé.

Ainsi, pour les questions de langues, l'Alsace se trouve en décalage temporel par rapport à d'autres régions de France et ne connaîtra pas nécessairement la même histoire qu'elles, mais sans doute des moyens coercitifs fort semblables à ceux qui avaient été déployés ailleurs. Néanmoins, la coercition linguistique n'est pas inconnue dans l'espace scolaire alsacien : elle était déjà recommandée au XVI^e siècle de manière à ce que les élèves des écoles latines n'utilisent pas leur « langue maternelle » allemande durant les récréations...¹

1. La question des langues à l'école en Alsace

1. 1. Entre 1852 et 1870

Dans la mesure où le centre du pouvoir ne semble pas vouloir mener une politique linguistique claire en faveur du français dans le champ éducatif, d'autant que le président de la République puis empereur soutient même explicitement l'usage de l'« allemand » en Alsace, ce sont les autorités locales, d'abord le préfet, puis le recteur nouvellement nommé, Laurent Delcasso (1855-1866), qui vont mettre en place une véritable politique en faveur du français et en défaveur de l'allemand à l'école. Delcasso aura particulièrement à cœur de faire donner, coûte que coûte, avec l'aide, au moins un temps, des

¹ Dans un règlement scolaire de 1525 d'une école latine strasbourgeoise, où sont énumérés les jeux autorisés, il est précisé : « Le principe pour les jeux doit être le suivant : que personne n'utilise sa propre langue maternelle, mais une langue qui ne soit pas trop commune, ce qui fait que l'on apprend aussi [une langue] en jouant » (notre traduction) (cité par Engel Carl (1886) *Das Schulwesen in Straßburg vor der Gründung des protestantischen Gymnasiums 1538*, Straßburg, Heitz & Mündel, p.45). Plus loin il est prévu que l'usage de la langue maternelle ne peut être expié que par des coups... (*ibidem*, p.49). Lévy cite encore d'autres cas de figure (Lévy I 1929 : 233-234).

assemblées délibératives élues, un enseignement presque uniquement de et en français. Dans les faits cependant, suite notamment aux désaccords sur l'emploi ou non de la « méthode directe » pour l'enseignement du français, l'allemand n'a jamais totalement disparu des écoles, d'autant que tous les enseignants n'avaient pas toujours une connaissance satisfaisante du français et qu'une partie des élèves n'allait à l'école que l'hiver. Il est difficile de savoir si des moyens coercitifs ont été utilisés régulièrement dans les écoles durant cette période même si Lévy note, sans indiquer de source, qu'« on aurait aimé que [les élèves] s'exprimassent en français ; ils durent se surveiller réciproquement et à l'occasion – se dénoncer. Quand ils étaient surpris parlant le dialecte, ils étaient frappés d'une petite amende » (Lévy 1929 II : 295). Un seul témoignage documente explicitement l'affirmation de Lévy, celui de l'historien Christian Pfister (1857-1933), futur recteur de l'Académie de Strasbourg de 1927 à 1931 : « 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 allemand [i.e. l'alsacien], nous étions condamnés à payer un sou d'amende, et avec cette cagnotte, l'école faisait son excursion annuelle¹. » Et il ajoute, de manière étonnante et quelque peu paradoxale : « Si l'enseignement intensif du français avait continué dans les écoles [après 1870] comme dans la période de 1860 à 1867, tout le monde, dans nos campagnes, eût pu soutenir une conversation en français tout en continuant à se servir du patois local que *personne n'a jamais voulu interdire*². » (1926 : 982-984).

¹ On peut juste faire une hypothèse relevant d'une extrapolation mécanique : le nombre de « condamnations » financières a dû être assez important s'il permettait de financer une telle excursion.

² C'est nous qui soulignons parce qu'en effet, la formule est étonnante et est reprise de temps à autre par les représentants locaux de l'État. Cette attitude de défense laisse à penser qu'il n'est pas impossible que ce reproche ait été bel et bien exprimé ou que cette tentation ait été ressentie comme telle par une partie de la population.

1. 2. La période 1871-1918

Après la défaite de la France suite au conflit qui l'oppose à la Prusse et à ses alliés, l'Alsace est intégrée à l'Empire allemand (1871-1918), et la question de l'enseignement du français ne se pose plus du tout dans les mêmes termes. L'Empire, qui a rendu la scolarité obligatoire dès 1871, doit gérer bien d'autres types de question de politique linguistique, notamment dans les régions de parlers romans en Alsace et Lorraine. Comme les parlers dialectaux alsaciens sont "allemands", ce sont bien plus des problèmes du rapport des parlers dialectaux avec l'allemand commun/standard qui se posent à l'école, comme dans l'ensemble des régions et des États germanophones.

Le fait que la langue officielle devienne l'allemand ne pose pas de problème « technique » ou pratique majeur, mais bien plus, pour les générations ayant grandi sous le régime français, des problèmes d'appartenance nationale et de choix idéologiques. Le français n'est pas interdit (sauf durant la période de guerre [1914-1918], quand l'armée remplace l'administration civile), mais il n'est pas enseigné à l'école primaire malgré les nombreuses demandes des élus.

1. 3. La période 1918-1940

Comme les enseignants du primaire encore en fonction après l'éviction d'environ un sixième d'entre eux (environ 1 000 personnes) ne savent très majoritairement pas du tout ou pas suffisamment le français pour l'enseigner, ils seront amenés à faire des stages plus ou moins longs dans d'autres régions de France pour y acquérir une compétence linguistique suffisante en français. Cette disposition n'est bien sûr pas suffisante de sorte que la première mesure prise, c'est de combler ce grand manque d'enseignants par un recrutement massif d'institutrices et d'instituteurs de « la France de l'Intérieur » que l'on va tenter de convaincre de venir, notamment en les appâtant financièrement. Ce sont ainsi environ 1 500 enseignants qui viendront en Alsace.¹ Une partie de ces enseignants exerce en surnombre, en doublon avec la ou le titulaire, pour palier ses problèmes en français.

¹ Pour l'ensemble de cette période, voir Delahache 1921 : 134-139 et Bock 1932.

Il est probable qu'une partie de ces enseignants ait importé des pratiques coercitives ayant cours en France. Néanmoins, la situation linguistique globale tendue et complexe ne permet pas de se faire une idée de la réalité des pratiques¹. Malgré la volonté farouche de la France de diffuser le français par l'école, l'usage de la coercition pouvait rapidement devenir un enjeu politique. Or il a fallu que la France accepte le maintien d'un enseignement d'allemand (de plus en plus précoce au fil des instructions rectoriales entre 1920 et 1927) ainsi que le maintien de l'enseignement religieux, dispensé en allemand. Les témoignages écrits de pratiques coercitives sont rares, et les éventuelles transmissions orales de cette période ont pu être occultées par celles, plus prégnantes, qui auront cours après 1945.

Eugène Philipps (1918-2018), qui a écrit plusieurs essais bien documentés sur l'Alsace, raconte sa propre expérience d'élève :

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. (Philipps 1975 : 358, note 254)

S'il indique bien que l'alsacien (ou le *platt* de cette partie de la Lorraine) était banni de l'école, s'il fait allusion au système de délation qui était mis en place, il ne dit rien de la punition éventuelle qui attendait le contrevenant, ni si un « signal » était utilisé.

Dans une quête de témoignages, un autre auteur cite à la fois la forme matérialisée du signal et la punition qui est à la clef :

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,

¹ Peut-être qu'un dépouillement systématique de la presse syndicale enseignante, mais aussi de la presse d'opinion, dont la variété et le nombre d'organes sont importants, permettrait-il d'avoir une image plus précise des mesures qui ont pu être prises.

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 devions refiler au copain surpris en flagrant délit de dialecte ! « Tu copieras pour demain cent fois : je ne dois pas parler l'alsacien en classe ! » (Hilbold 2011 : 53-54)

D'autres formes de punitions sont également évoquées parmi des témoignages recueillis aujourd'hui : rentrer un quart d'heure plus tard le soir, aller au coin ou « aller au mur de l'école, la tête penchée au mur » (*Livre noir* 2020 : 305). Néanmoins, des « souvenirs » enfouis font parfois surface, également un demi-siècle plus tard, à l'occasion de questions concernant les langues en Alsace :

« Haut-Rhinoise de naissance, j'y fréquentais l'école communale dans les années 1930 ; elles [les communales pour les 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. »¹

Il n'est pas impossible que la coercition ait été plus difficile à exercer durant cette période parce que non seulement la société dans son ensemble parlait majoritairement l'alsacien et lisait l'allemand, mais aussi parce que la connaissance du français chez les enseignants du primaire était souvent encore hésitante et que l'enseignement de et en allemand occupait environ un tiers du temps scolaire à l'exception de l'équivalent du CP. Enfin, les conflits politiques autour des choix scolaires (dont les langues et les méthodes retenues faisaient partie) étaient suffisamment tendus pour qu'au quotidien, une coercition systématique soit probablement évitée.

1. 4. La période 1940-1945

En soi, cette période n'est ou ne devrait pas réellement être concernée

¹ « Courrier », *Les Dernières Nouvelles d'Alsace*, 13 juin 1993, p.2.

par la problématique coercitive à l'égard de l'alsacien. Néanmoins, elle est bien présente sous une autre forme. L'usage du français, sous toute ses formes, et même les emprunts habituels dans les parlers dialectaux sont strictement interdits par les nazis, avec des punitions pouvant aller jusqu'à un séjour de quelques temps dans un camp de travail. Cette interdiction va peser, du moins psychologiquement pour les Alsaciens, dans les décisions coercitives qui seront prises par les autorités françaises envers l'usage des parlers dialectaux à l'école et sur leur réception dans le corps social après 1945 (cf. *infra*). Par ailleurs, l'école nazie était aussi un espace où les dialectes étaient prohibés et où la seule langue d'usage devait être la langue allemande standard. C'est donc une seconde interdiction qui visait, elle, les parlers dialectaux, mais sans coercition (du moins officielle) à la clef. Comme l'idéologie nazie était profondément uniformisante, les variétés dialectales n'étaient pas les bienvenues au point que 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 « qui font obstacle à l'unité de la nation ». C'est le chef des services de sécurité de Strasbourg en personne, soulignant qu'« on peut être sûr que cette instruction sera prise par la population comme une nouvelle attaque contre le dialecte » qui demande avec succès à Berlin de suspendre cette disposition.¹

1. 5. Depuis 1945

« Contexte »

C'est après 1945 que la question des langues va se poser de manière inédite, l'annexion de fait de l'Alsace à l'Allemagne hitlérienne en 1940 ayant rebattu les cartes de manière tout à fait nouvelle, avec des conséquences sur le contexte dans son ensemble. Quelques faits majeurs concernant la situation à partir de l'armistice, doivent être pris en compte, même lorsqu'ils ne concernent pas directement la part linguistique :

¹ Source : double carbone du rapport original, archive privée.

- La langue des interactions au quotidien de la majeure partie de la population reste l'alsacien, qui est transmis aux enfants par la presque totalité des familles.-En effet, les données de l'INSEE pour 1946 montrent que le français est la langue la moins connue en Alsace : ce ne sont que 68 % de la population qui déclarent savoir le français, ce qui ne signifie pas qu'ils l'utilisent réellement, notamment à l'oral, tandis que l'alsacien est déclaré langue connue (et utilisée) par 85 % de la population et l'allemand connu par 80 % de la population (Huck 2015 : 210-211). Il n'y a qu'un seul groupe qui a connu une scolarisation en français (et un enseignement d'allemand) sans interruption, ce sont les personnes qui ont entre 18 et 33 ans en 1946. Les autres groupes n'ont connu un contact avec le français comme langue de scolarisation qu'assez bref ou tout simplement n'ont jamais eu d'enseignement de français (Huck 2015 : 212).

- L'annexion de fait (contrairement à l'occupation dans la zone nord de la France) avait amené l'installation de l'ensemble des structures politiques nazies, des institutions, des organisations, du quadrillage systématique et pérenne de la population par des représentants de l'État, auxquels la population devait se soumettre. Elle s'est habituée, d'une certaine manière, globalement, à la coercition, voire à la terreur et, peut-être de manière plus durable, à la soumission.

- Près de 100 000 hommes (soit un Alsacien sur dix) ont été incorporés de force dans l'armée allemande à partir du 25 août 1942 (30 000 morts ou disparus ; 20 000 blessés). Presque toutes les familles sont ainsi directement touchées par la guerre et ses conséquences. Une partie est aussi soumise aux pressions exercées sur celles qui tentent de soustraire les hommes à cette obligation ou qui sont vues politiquement et idéologiquement « douteuses » par le régime.

Cette annexion laissera un sentiment de culpabilité, de singularité, une difficulté à reprendre une forme de combat politique pour l'autonomie, une sorte de soumission aux volontés qui allaient être affichées par la France qui, de son côté, prendra toute une série de

mesures restrictives, concernant notamment les langues. En effet, ses représentants sont d'avis qu'une certaine radicalité dans les mesures permettant de diffuser le français doit s'imposer. Et quiconque rechigne à les accepter risque de passer pour un « mauvais » Français, un « mauvais » patriote et pourra être soupçonné de germanophilie. Par le choix de la langue, on somme les Alsaciens dialectophones / germanophones de prendre parti politiquement et idéologiquement, comme c'était déjà le cas durant la Terreur (cf. le discours sur les langues, *infra*) : « 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

Les procédures sont multiples :

- interdiction d'une presse monolingue en allemand et régulation stricte de la presse d'importation de langue allemande ; le français est la seule langue acceptée pour la presse ou les parties de la presse à la destination de la jeunesse ;
- quota pour le cinéma de langue allemande ;
- l'enseignement de l'allemand à l'école primaire est suspendu ;
- l'enseignement maintenu de la religion à l'école ne peut avoir lieu qu'en français ;
- l'administration ne doit communiquer avec les administrés qu'*a minima* dans une langue autre que le français (oralement en dialecte et par les [rares] formulaires bilingues français-allemand) ; etc.

Dans le même temps, les élites diffusent un discours sur les langues tendant non seulement à montrer l'importance de l'apprentissage du français pour s'intégrer politiquement, socialement et culturellement à la France, mais aussi pour souligner l'illusion que représente la perspective d'un bilinguisme pour tous², le handicap personnel, social

¹ Dans le « chapeau » du premier d'une série d'articles de Jacques Schneider ayant pour titre général « Qu'a-t-on fait en Alsace depuis la Libération pour propager la connaissance et la culture française ? », *Journal d'Alsace et de Lorraine*, 29 octobre 1946, p.1

² Jusque vers le dernier quart du XX^e siècle, le bilinguisme ne pouvait, de toute

et professionnel que constitue l'alsacien dans l'apprentissage du français de sorte qu'il vaut mieux abandonner sa transmission et adopter le français comme langue familiale. La minorisation de l'alsacien et la majoration du français sont formulées comme allant de soi, comme s'il s'agissait d'un fait objectif partagé par tout un chacun. L'allemand n'est plus considéré comme la langue de culture des générations devenues adultes à la fin des années 1910 et, partiellement aussi, des générations ayant achevé leur scolarité durant l'entre-deux guerres, mais plutôt 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.¹

L'école primaire

C'est dans ce contexte, et parce que l'ensemble de ces éléments va connaître des articulations multiples et complexes, que les instructions données par le recteur dès janvier 1945 (donc bien avant le mois de

façon, que concerner des « vraies » langues, c'est-à-dire des langues standards, et en Alsace, cela concernait l'allemand. Mais dès 1945, certains rappellent que « psychologiquement et pratiquement, le bilinguisme est une doctrine équivoque, incapable de former des esprits solides et claires, incapable de donner aux enfants même un rudiment de culture, une doctrine à laquelle nous devrons des moins-values. [...] Le bilinguisme est un faux-semblant. Il existe peut-être dans les faits, mais comme existent aussi des maladies mentales. Ce n'est pas parce qu'il existe qu'il faut l'encourager ou le défendre. On n'encourage jamais l'évolution d'une maladie [...]. On la combat. Le bilinguisme a été davantage pour les Alsaciens [avant 1939] un handicap qu'un bienfait. Il ne faut pas que les générations à venir aient à souffrir de ce mal. Les Alsaciens doivent devenir des Français comme les autres. », extrait du 4^e volet d'une série d'article sur « Faut-il réintroduire l'enseignement de l'allemand dans les écoles primaires alsaciennes ? » de Jacques Schneider, *Journal d'Alsace et de Lorraine*, 14 mars 1947, p.2. La position peut sembler extrême, mais reflète bien le discours de la partie francophile de l'élite en Alsace, soutenue par les représentants de l'État.

¹ Le nombre (et le rôle) des personnes qui ont décidé de leur propre chef, au sortir de cette période, de ne plus parler l'alsacien et encore moins l'allemand, pour ne se servir que du français, même si sa connaissance laissait encore à désirer, reste inconnu (cf. le personnage d'une autofiction d'Adrien Finck, *Der Sprachlose*, Kehl 1985, Morstadt Verlag : « Un jetz ... ke Wort meh Ditsch ! [...] Plus un mot d'allemand ! » [p.99])

mai) sont résumées par une formule claire : « Idée directrice : Tout exercice scolaire sera orienté vers l’acquisition de la langue française » (cité par Huck 2015 : 245).¹

C’est l’école primaire, l’école de et pour tous, qui va être investie du rôle majeur de diffuser le français et de « franciser » les enfants qui grandissent, dans la plupart des cas, dans une autre variété linguistique, l’alsacien, et qui vivent dans un monde où les référents culturels ou civilisationnels français sont certes présents, mais certainement pas avec les mêmes fréquence et intensité qu’ailleurs en France.

Par le biais d’une disposition spécifique aux départements alsaciens et à la Moselle de 1952, l’État finance la construction de nouvelles écoles maternelles et crée 150 postes d’enseignants pour servir cet objectif et en accélérer le processus (Huck 2015 : 246-247).²

La coercition pour imposer le français

Il n’en reste pas moins que la langue de communication des enfants à l’école reste l’alsacien et qu’il leur est difficile de changer de langue dans l’ensemble des moments ressentis comme informels. Or l’État a bien compris que l’enjeu, chez les enfants, est précisément l’usage du français entre pairs.³ La coercition, qui avait cours également ailleurs,

¹ Cette disposition est explicitement reprise dans les règlements des écoles, cf. *Règlement intérieur des écoles primaires élémentaires du département du Bas-Rhin* : (...) Article 17 – Le français sera seul en usage dans l’école (R.S.M. 18.1.1887) in : *Bulletin de l’enseignement du Bas-Rhin* juillet-août-septembre-octobre 1956.

² Avec une disposition linguistique également explicite : *Règlement des femmes de service des écoles maternelles et classes enfantines* : (...) Article 7 – Rapports avec les élèves (...) **Elle s’adressera aux enfants en français** [en gras dans le texte], in *Bulletin de l’enseignement du Bas-Rhin* juin-octobre 1957, p. 275.

³ C’est exactement la position du Syndicat national des instituteurs (SNI), dans son *Bulletin* (n°43 – 1953) : « Après un élan d’ardeur et d’enthousiasme au lendemain de la Libération, il ne faudrait pas relâcher les efforts qui ont porté leurs fruits jusqu’ici. *La pratique de la langue française, si elle s’acquiert en classe, se contrôle surtout en dehors de l’école lorsque l’enfant prend ses ébats*

semble avoir été l'un des moyens, sur le long terme, pour imposer le seul français au sein de l'espace scolaire, qui inclut la cour de récréation¹, voire l'espace immédiatement contigu.²

Cette coercition a pris des formes multiples au sein des classes et des écoles : de la punition écrite (écrire *n* fois : « Je parle le français à l'école » et/ou « Je ne parle pas le dialecte/l'alsacien à l'école ») à un entraînement à la délation pour indiquer à l'enseignant qu'un autre élève avait parlé la langue interdite. Comme des punitions corporelles existent encore durant les premières décennies qui suivent la Libération, elles seront également utilisées pour sanctionner l'usage de la « mauvaise » langue (Delage/Ledegen 2018).

Cependant, le fait que ce soit l'adulte qui demande aux enfants de réprimer eux-mêmes cet usage par le biais du « signal » ou du « symbole », c'est-à-dire un objet symbolique investi du marquage de la « faute » commise, reste sans doute la manière la plus perverse que l'on mettra en œuvre pour punir l'usage de l'alsacien : un enfant surpris par l'enseignant à parler en alsacien reçoit un objet dont il devra se débarrasser en trouvant lui-même un autre enfant utilisant le dialecte à qui il le donnera et ainsi de suite. A la fin de la journée ou

en toute liberté. Ce contrôle est particulièrement facile pendant la récréation. Le jour où nos gosses « se disputeront en français », nous aurons fait un pas immense. » (C'est nous qui soulignons.)

¹ La question des instructions que les enseignants auraient reçues à cet égard est complexe (cf. *infra* les déclarations des autorités en 1971). Il arrive cependant qu'un inspecteur de l'enseignement primaire pousse à « la fermeté ». Reprenant le texte rectoral de 1945, l'IEP de la circonscription de Sarre-Union précise : « Il faut demander aux élèves, avec une insistance accrue, de parler français pendant les récréations : cela doit devenir désormais une règle absolue. » Il poursuit en exigeant des enseignants qu'ils ne parlent que le français avec leurs anciens élèves. Il conclut avec une forme de menace : « Les résultats obtenus sont dus à la fermeté, à la ténacité des maîtres. Ce n'est pas l'heure de les remettre en cause. Que chacun comprenne son devoir ». (*Circulaire n°9* du 5 mars 1953)

² Au Lycée Fustel de Coulanges (Strasbourg), « la pratique de [l'alsacien] était [...] 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. » (Bocquillon & Perego 2012 : 39)

de la demi-journée, c'est l'enfant en possession de cet objet qui sera puni.

L'ampleur de l'ensemble des mesures coercitives en général et du « signal » ou du « symbole » en particulier n'est pas réellement connue.

La réception de cette coercition dans l'espace public

Si le débat lancé autour du retour de l'enseignement de l'allemand commence très tôt dans les assemblées délibératives et dans la presse en Alsace, la question des mesures coercitives prises en faveur du français à l'école ne semble être abordée que de manière tout à fait exceptionnelle.¹

Dans une enquête publiée en 1950 dans le *Journal d'Alsace et de Lorraine*², le journaliste demande au directeur d'une école de garçons d'un faubourg de Strasbourg si les enfants parlent le dialecte pendant les récréations. Le directeur répond qu'« à partir de la seconde année, les instituteurs les obligent à parler le français en surveillant très étroitement leurs conversations ». Et le journaliste de conclure : « Le pli est donc donné. »

Si la presse des vingt-cinq années qui suivent la Libération, quelle que soit sa tendance, n'aborde presque jamais cette question, l'organe du Parti communiste fait exception, en rappelant, de temps à autre, que les enfants sont punis lorsqu'ils parlent l'alsacien à l'école, tout en mettant cet aspect en relation assez étroite avec la difficile mise en place d'un retour de l'enseignement de l'allemand.³ D'une certaine

¹ Les actes discriminatoires envers les pratiques dialectales des usagers et/ou des fonctionnaires dans les administrations publiques sont, quant à eux, plus fréquemment évoqués.

² Roger Kiehl *L'enseignement de l'allemand doit-il être réintroduit dans les écoles primaires d'Alsace ?* (Une enquête du JAL) V. « La parole est aux pédagogues » (27 janvier 1950). Le journal est en faveur de l'exclusivité du français à l'école.

³ Par exemple : « Es ist der Jugend verboten elsässisch zu sprechen » [‘On interdit à la jeunesse de parler l'alsacien’] qui informe de cette interdiction

manière, cette quasi-absence ressemble à une sorte d'acceptation de cette fatalité, induite par la logique de soumission : si l'école procède ainsi, même si cela semble humainement difficile voire injuste ou pire, c'est qu'elle doit avoir ses raisons. Cela implique que dans le corps social, on accepte l'idée que, sans contrainte coercitive, l'apprentissage du français ne progresserait pas ou pas très rapidement, qu'il s'agit probablement du prix à payer pour acquérir le français. Comme l'alsacien reste toujours la langue principale de la société, personne ne peut imaginer qu'il s'agit aussi d'une manière de réduire le champ d'utilisation des parlers dialectaux des locuteurs futurs adultes formés dans cette école, pour qu'à terme, le français devienne la langue d'usage qui pourrait remplacer l'alsacien.

Si l'administration scolaire s'est toujours défendue de vouloir s'attaquer à l'usage de l'alsacien dès l'entre-deux-guerres¹, elle a un peu plus de difficultés à être crédible quand elle réitère le même type de propos au début des années 1970. Concernant des critiques qui ont été émises « 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 », le recteur et le préfet s'élèvent « énergiquement contre de telles allégations. [...]

(élargie aux environs de l'école édictée par le règlement des cours post-scolaires) pour contester le fait que l'on puisse interdire à des jeunes de parler leur « langue maternelle », *L'Humanité* du 25 septembre 1954 ; « Warum verbietet man der elsässischen Schuljugend ihre Muttersprache zu sprechen? » ['Pourquoi interdit-on à la jeunesse scolarisée de parler sa langue maternelle ?'], *L'Humanité*, 2 octobre 1954, p.8; et le journal communiste publie le 7 mai 1957 un article « Mit Strafen erreicht man das Gegenteil » ['Avec des punitions, on atteint un objectif inverse'] qui prend appui sur le fait que des enfants sont punis (copie multiple de « Je dois parler le français dans la cour de l'école ») pour avoir parlé le dialecte dans la cours (*eine Schikane*) pour montrer que la « réaction » ne sait pas respecter la langue de la population.

¹ « A côté du français continuera de subsister l'ancien dialecte auquel personne ne songe à faire la guerre, dont personne ne souhaite la disparition, et qui rendra plus facile à l'Alsacien l'étude de la langue allemande. », « Instructions du 30 août 1927 de M. le Recteur d'Académie [Christian Pfister], Directeur Général de l'Instruction Publique » in *Bulletin de l'Instruction Primaire (Département du Haut-Rhin)*, 8^e année, n°37, juin-septembre 1927, pp.1616-1619.

[Il ne peut] s'agir que de cas isolés, relevant d'initiatives personnelles, dont l'administration n'a pas eu connaissance. » Selon le recteur,

« il est possible que certaines instructions ont pu être données dans le sens d'une oppression du dialecte, pour lequel les pouvoirs publics ont le plus grand respect, mais tout au plus sous la forme d'une recommandation au personnel enseignant d'inciter les élèves à la pratique de la langue nationale, même en dehors des heures de classes et à l'unique profit d'une meilleure connaissance du français. »

Le préfet « a conclu de la même façon [...] : « Insinuer que les pouvoirs publics pourraient combattre le dialecte alsacien correspond tout simplement à une contrevérité contre laquelle je m'insurge. » »¹ Un syndicat réagira en traitant « les affirmations du recteur et du préfet » de « sinistre comédie »².

2. Ce que disent aujourd'hui ceux qui ont connu une coercition hier

En dehors de quelques éléments isolés rapportés par l'organe du parti communiste durant les années 1970³, il faut attendre que les élèves concernés, une fois devenus des adultes, parfois d'un âge respectable, souvent dans des situations socialement élevées, commencent à s'exprimer sur ce sujet (cf. *infra*).

¹ R.N. « « Il n'a jamais été question d'interdire le dialecte dans les écoles » », *Les Dernières Nouvelles d'Alsace*, 16 octobre 1971. L'ambiguïté reste cependant entière : le compte rendu de la réunion d'une commission mixte des Conseils Généraux du Bas-Rhin et du Haut-Rhin à Colmar, le 8 juillet 1971, note que le Préfet du Haut-Rhin, représentant le Préfet de Région, « demande que l'on ne fasse pas grief aux instituteurs d'exiger des enfants qu'ils parlent le français à l'école, puisque telle est leur mission. » (ADBR 1130W661)

² Bauerle R. « Il n'a jamais été question d'interdire le dialecte dans les écoles » in *En Route - Bulletin départemental du SGEN-CFDT* n°128, octobre 1971, p.2.

³ « Soudain Nathalie pose la question suivante : « Monsieur, est-ce que c'est normal qu'un prof nous demande 1 F pour chaque mot d'alsacien prononcé en classe ? » (Metz Jean-Baptiste « L'enseignement et le problème linguistique dans un collège d'Alsace », *L'Huma-7 jours* du 17 novembre 1978, p.24).

Ce n'est que vers le tournant du millénaire, lorsque paraissent des récits de vie qui englobent la période des années 1945-1960 notamment, que les scripteurs évoquent aussi les questions linguistiques telles qu'ils les avaient vécues à l'école. Un récit de vie, une (auto)biographie restent un acte fondamentalement subjectif : c'est le sujet qui parle de lui-même à travers le filtre de plusieurs décennies de vie, d'expériences, de choix, notamment idéologiques et politiques, et ne retient que ce qui s'est sans doute déjà fossilisé dans son récit mémoriel ou ce qu'il souhaite mettre en exergue, l'un n'excluant pas l'autre. Mais, comme toute production discursive, c'est bien la réalité perçue et éprouvée qui est mise en mots, et c'est bien sous cette forme qu'elle doit être comprise et documentée. D'une certaine façon, la question mémorielle et les traces plus ou moins conscientes qu'ont laissées les pratiques restent centrales.

Au-delà du fait que la société ne s'est pas saisie de cette question de coercition à l'égard des élèves, toutes les personnes potentiellement concernées n'ont pas connu le même vécu et/ou n'en ont pas le même souvenir. Aussi, parce que le type de sources est hétérogène par nature (récits de vie, ouvrage militant dont l'objectif est de dénoncer les côtés répressifs du « jacobinisme scolaire » [sous-titre du *Livre noir*], mais aussi remarques écrites ou excursus dans d'autres cadres, entretiens récents au cours d'une enquête dont l'objet principal n'était pas le vécu scolaire¹, ...), le souvenir des différentes formes de coercitions est-il mis en mots de manière assez différente, lorsque ce type de

¹ Entretiens et enquêtes menés dans le cadre du programme ANR/DFG (11A-FRAL-002 01) *Les effets de la frontière politique sur la situation linguistique de la région du Rhin supérieur (Alsace / Pays de Bade)* (FLARS), Universités de Strasbourg et de Fribourg-en-Brisgau, 2012-2016. Dans la suite du texte, ces entretiens seront référencés sous l'acronyme FLARS. Les informateurs sont présentés de la manière suivante : commune d'origine suivie du numéro d'identification de l'informateur, sexe, tranche d'âge, profil socioprofessionnel. Pour ce dernier, nous distinguons entre les personnes au métier manuel (MAN), travaillant ou ayant travaillé dans le secteur artisanal ou agricole et les personnes actives ou ayant été actives dans des milieux professionnels exigeant des compétences communicationnelles diverses (COM). Ils ont été menés en dialecte et transcrits. Les transpositions en français dans cet article sont de notre fait.

souvenir existe. Par ailleurs, sauf à une exception près¹, les (non-)souvenirs sont anciens et leur perception est nécessairement travaillée par la vie et le temps qui se sont écoulés depuis le moment des faits. C'est essentiellement dans les entretiens, mais occasionnellement aussi dans les récits de vie que les personnes concernées déclarent soit ne pas se souvenir d'une coercition par rapport au parler dialectal, soit ne pas se souvenir que l'enseignant soit intervenu dans l'usage des langues. Le nombre de personnes qui évoquent une coercition est nécessairement plus important, précisément parce que leur « témoignage » a été sollicité (*Livre noir*) et/ou parce qu'elles ont été marquées par cette logique coercitive qui a été exercée de différentes manières : psychologique, punitions écrites (moyen le plus fréquent), combinées ou non avec une pratique de l'usage du « signal », le tout pouvant aussi être associé, selon des appariements divers, à des mesures de coercition physiques. Ce qui n'apparaît pas, ce sont les propos qu'ont pu tenir les enseignants ou encore les « conseils » qu'ils ont pu donner aux parents ou, dans certains cas, les interdictions qu'ils ont pu leur transmettre *verbalement* comme ce que rapporte un informateur à propos de sa première année à l'école maternelle : « 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. » (*Livre noir* 2020 : 304).²

¹ Beinheim 3, femme, 25-35 ans, MAN:

Informateur (I) : ce que j'ai dit en alsacien / on m'oblige à le dire en français / et ça il faut alors le conjuguer et /

Enquêteur (E) : [...]

I : euh juste ce qui lui venait à l'esprit à cette institutrice.

² Il existe des exemples plus récents (milieu des années 1980), un peu moins tranchés, où des institutrices (dialectophones) de petites sections ont également expliqué à des parents qu'il était « incroyable » que des enfants (du cru) viennent à l'école en ne sachant pas le français et qu'il n'était pas question que l'on parle autre chose que le français à l'école (source : archives privées).

2. 1. Les différents types de coercition exercée rapportés par les témoins

Absence de coercition ou absence de souvenir

En soi, les témoignages *écrits* concernant des formes coercitives proviennent essentiellement de personnes les ayant subies ou les ayant vu appliquer. Néanmoins, lorsque ces textes sont confrontés à des entretiens oraux, il n'est pas rare que les informateurs n'aient pas du tout de souvenir de coercition liée à des raisons linguistiques et/ou indiquent qu'ils n'en ont jamais connue. En creux, cela indique que bien des enseignants n'ont pas dû procéder de manière traumatique contre l'usage de l'alsacien, même s'ils ont incité leurs élèves à lui préférer le français, ou qu'ils se sont simplement abstenus de le faire, quelles qu'en soient les raisons. Des informateurs expliquent que, dans leur village, le personnel enseignant n'appliquait aucune mesure coercitive, mais que c'était le cas dans les villages voisins ou que leur instituteur était « super »¹. Ce type d'attitude pourrait aussi être une première clef explicative du débat sociétal quasi inexistant sur cette question jusqu'à la fin des années 1960. D'autres informateurs sont dans un entre-deux mémoriel :

I : Ben oui à l'époque on n'avait pas le droit de parler l'alsacien

E : hm

I : durant un certain moment ils l'avaient plus ou moins interdit, qu'on parle alsacien hein, mais je n'ai maintenant plus de vrai souvenir

E : on vous punissait ou quelque chose comme ça ?

I : personnellement, je n'arrive pas à m'en souvenir

E : hm

I : je sais qu'on l'a souvent raconté / mais moi personnellement, pas²

¹ FLARS : Hoerdt 4, homme 60-70 ans, COM : « chez nous / nous on n'a pas été punis mais dans les villages voisins ») ; Stattmatten 1, femme 60-70 ans, MAN : « en récréation, nous parlions tous tant que nous étions l'alsacien ». A la question de savoir si les enfants n'étaient pas punis : « Non, non, non, nous avions un très bon maître, c'est 'un super maître' que nous avions ».

² FLARS : Marckolsheim 2, femme 60-70 ans, MAN. Un autre informateur (Munchhouse 2, homme 60-70, COM) ne se souvient pas du tout s'il y a eu des punitions, mais son épouse, présente durant l'entretien, indique que, dans son école, il y en avait.

« Douce violence »¹

Un témoignage écrit montre que d'autres moyens cependant, plus subtils, peut-être plus profonds et plus intrusifs, ont pu être mis en œuvre pour convaincre des enfants de changer de langue, et parmi eux, la pression affective :

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. (Morgenthaler 2014 : 112)

Il n'est pas impossible que d'autres enseignants aient procédé d'une manière analogue sans laisser nécessairement de souvenir, quelle qu'en soit la nature, dans la mémoire *active* des informateurs ou des scripteurs.

Coercition plus ou moins physique

Les relations de punition physique sont peu nombreuses par rapport à celles qui rapportent des punitions écrites

« Au milieu des années 1950, je me rappelle avoir été soulevé du sol par les deux oreilles par le directeur et présenté en mauvais exemple à toute la

¹ Au sens employé dans le champ de l'éducation de la petite enfance à l'instar de Christine Schuhl (2003) *Vivre en crèche. Remédier aux douces violences*, Lyon, Chronique sociale.

classe en rang dans la cour ... après avoir été mis au « piquet » (poteau béton du préau) durant la récréation » (*Livre noir* 2020 : 265).

Un autre informateur a un souvenir également assez net de s’être fait tirer l’oreille droite, avec des conséquences médicales fâcheuses, dans la mesure où il venait juste de subir une otoplastie (*Livre noir* 2020 : 279). Dans le récit du long voyage initiatique qu’il entreprend à travers les Amériques, Jean-Marie Stoerckel (né en 1947) raconte une rencontre avec un prêtre alsacien : « Ça me fait drôle qu’ici, sur les hauts plateaux andins, on me parle en alsacien, que je n’ai plus entendu depuis la gare de Strasbourg. Je réponds dans un baragouin d’alsacien et de français. *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.*¹ « 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 [i.e. les notables et les autres dominants]. » (Stoerckel 2008 : 184) Comme la pratique relatée n’était pas isolée comme punition en soi, de manière générale, pour ces générations, il n’est pas exclu que d’autres enfants l’aient connue également.²

Punitions écrites

C’est la pratique signalée le plus fréquemment, tant dans les sources écrites que dans les entretiens. Cependant la punition peut à la fois être l’élément final du processus de la circulation du signal, mais aussi une sanction directe de l’infraction par l’enseignant.

Punitions données à la suite de la pratique du signal

Si l’aspect extérieur du signal semble être multiple (cf. *infra*) et si la punition écrite n’est pas la seule sanction possible pour son détenteur en fin de journée ou de demi-journée, elle semble représenter

¹ C’est nous qui soulignons.

² Aux élèves qui n’avaient pas de « bons points » qu’il aurait été possible de leur retirer pour avoir parlé l’alsacien, l’enseignant leur donnait « un coup de règle sur le bout des doigts que l’impétrant devait grouper auparavant en faisceau » (*Livre noir* 2020 : 288).

néanmoins la pénalité la plus largement distribuée. A la fois les contextualisations fournies par les personnes concernées et ce que les enfants devaient écrire peuvent varier, la première est due à la logique des énonciateurs, la seconde à la logique des enseignants. Ainsi, après avoir donné un contexte très général et avoir suggéré une comparaison avec l'école du temps de l'annexion de fait par les nazis, Antoinette Erny poursuit :

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 ». (Erny 2008 : 235)

Antoine Kocher s'interroge davantage sur l'efficacité de cette manière de faire :

Une année, le nouveau maître, jugeant nos progrès trop lents, usa d'un procédé singulier pour nous inculquer la langue française. [...] 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 clé dont il avait intérêt à se défaire dans les meilleurs délais en épantant un de ses camarades. Un seul mot en alsacien et le témoin changeait de poche. Le dernier qui, à quatre heures, posait la clé 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 ! (Kocher 1995 : 149)

D'autres récits relatent des situations analogues, avec de multiples variantes. Il est intéressant de relever que les auteurs appartiennent à une génération qui, pour l'essentiel, fréquentait l'école primaire entre 1945 et 1960,¹ même si cela ne signifie pas que ces pratiques aient

¹ « Certains instituteurs voyant que les récréations se passaient toujours en *lorrain* crurent bien faire en recourant à des sanctions. [...] 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.

complètement cessé par la suite. Cependant, dans les déclarations des informateurs durant les enquêtes du programme FLARS, une seule personne a évoqué cette procédure. Cette ancienne enseignante, née en 1948, indique qu'elle-même n'avait « plus été punie » mais que son mari l'avait été. C'est ce qui l'amène à décrire de manière détaillée la pratique du signal, sous la forme d'une pierre¹.

Punitions données directement

Qu'il s'agisse d'universitaires, de journalistes ou d'hommes politiques (même avec des parcours atypiques), dont le métier est précisément en lien très étroit avec la production écrite ou orale en français, il est remarquable qu'ils soient assez bien représentés parmi ceux qui, d'une manière ou d'une autre, abordent l'interdiction du dialecte et rappellent que l'enfreindre déclenchaient une punition immédiate.

Il est vrai [...] que 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. (Pfefferkorn 2000 : 100)

On nous aidera fortement à progresser [en français] en interdisant l'usage du dialecte. [...] Cela coûte cher de parler le dialecte dans la cour de l'école. Les punitions pleuvent : était-ce nécessaire ? (Howiller 1993 : 39)²

Jean Oehler, député de 1981 à 1993, né en 1937, souligne l'enjeu et

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* » (Weber 2013 : 85-86). « Quel écolier de l'après-guerre n'a pas eu un maître qui remettait le matin une pièce de monnaie ou un galet à un écolier pour que celui-ci le passe à un camarade parlant alsacien ? La sanction tombait en fin de journée : un devoir supplémentaire. » (Kintz 2005 : 550-551). Voir aussi les exemples cités dans le *Livre noir* 2020 : 270, 275).

¹ FLARS : Mothorn 4, femme 60-70 ans, COM.

² Le *Livre noir* en cite de nombreux exemples : *Livre noir* 2020 : 267, 274, 282, 287,

l'ambiguité d'un plurilinguisme éprouvé comme stigmatisant :

« 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. »

Il n'est pas impossible que cette logique à la fois empirique et idéologique, soutenue par le discours diffusé par les couches dominantes, ait eu une adhésion quantitativement non négligeable, dans les couches de la population qui visaient des formes d'ascension sociale, nécessairement par le français, pour eux-mêmes ou leurs enfants.

Parmi les informateurs de la tranche d'âge de 60 à 70 ans (entre 2012 et 2016) du programme FLARS, nombreuses sont les personnes qui indiquent que l'emploi du dialecte entraînait une punition écrite de la part de l'enseignant :

I : je ne savais pas un mot euh / de français, hein //

E : [...] y a-t-il eu des problèmes alors ou cela vous a-t-il gêné

I : pas du tout / disons que je l'ai ressenti par la suite dans la grande école hein //

E : est-ce que c'était plus difficile ou /

I : ben oui parce qu'on a euh été laminés euh punis euh /

E : [...] vous avez été punis /

I : même quand on parlait ensemble dans la cour euh l'alsacien hein euh ben oui¹

I : à l'école primaire euh il était euh presque interdit de parler l'alsacien hein là on a eu des punitions

E : vous avez en avez oui ?

I : oui oui oui oui oui / et / *bon c'est une langue euh pour moi c'est une langue qu'il ne faut pas oublier*²

E : et quand vous alliez à l'école [...] il arrivait que vous parliez parfois l'alsacien

¹ FLARS : Haguenau 3, homme 60-70 ans, COM

² FLARS : Wantzenau 7, femme 60-70 ans, MAN. La part en italique est en français dans l'entretien.

I : oui souvent / j'en ai eu des punitions pour avoir parlé l'alsacien
((RIRES))¹

La place du signal dans le système coercitif

Fondamentalement, dans la mise en usage du signal, c'est probablement le type de logique qui met les enfants en situation de contrôle sur les autres, qui rappelait étrangement un fonctionnement analogue dans la société totalitaire qu'avait connue l'Alsace durant l'annexion de fait (1940-1945), proche aussi de la délation obligatoire qui avait cours ou, du moins parallèle à celle-là, d'une part, et de l'encouragement à se défausser sur un autre élève, d'autre part, qui est particulièrement pernicieux et, dans l'éducation civique, voire morale, problématique. Ce qui a pu être ressenti comme une sorte de défi a également pu aboutir à ce que les plus démunis soient plus souvent qu'à leur tour le dernier maillon de la chaîne (cf. Weber 2013 : 85) :

« Un maître [...] appliqua donc une méthode qui devint un enfer pour le plus faible de la classe [...]. »).

Un autre aspect intrusif de ce type d'objet reste sa présence permanente, visible et palpable, non seulement pour l'élève qui le détient, mais aussi pour les autres enfants qui restent sans cesse sous sa menace.

Dans ce sens, le signal joue un rôle spécifique pour les enfants dans les aspects psychologique, éducatif, symbolique dans la construction d'une morale sociale, et probablement dans bien d'autres champs pour lesquels nous n'avons pas de compétences. Cela semble être une sorte d'« anti-objet » transitionnel...

Par ailleurs, l'inventivité des enseignants pour trouver ce qui fera office de « signal » semble être non seulement sans limite, mais débouche parfois sur des « innovations » qui pourraient précisément

¹ FLARS : Diebolsheim 2, homme 60-70 ans, MAN. Les exemples issus du FLARS pourraient être multipliés, formulés parfois selon des schémas assez analogues : Rohrwiller 6, homme 60-70 ans, MAN ; Boesenbiesen 5, homme 60-70 ans, COM ; etc.

rappeler les objets transitionnels ou leur exact contraire (comme élément répulsif) : « une sorte de jeton (appelé « le sou ») » (Erny 2008 : 235), « une grosse clef » (Kocher 1995 : 149), « un *jeton* en bois, que nous prononcions tous *cheton* » (Weber 2013 : 85-86), « l’arrosoir tournant d’élève en élève » (*Livre noir* 2020 : 270), « une pièce de monnaie ou un *galet* » (Kintz : 2005 : 550), une « pierre » (FLARS, Mothern 4), une « *baguette* » (Laugner 2015 : 14), « un « *témoin* » avec un morceau de ressort en boudin d’une dizaine de centimètres dans lequel [l’enseignant] avait enfilé une ficelle » (*Livre noir* 2020 : 293), « un petit morceau de bois appelé « la *brique* » » (*Livre noir* 2020 : 300-301), un « « *cochonnet* » [qui] était une bobine de fil à coudre vide à laquelle était accrochée une tresse multicolore crochétée faite de laine » (*Livre noir* 2020 : 301), une « boîte de conserve remplie de cailloux » (*Livre noir* 2020 : 302), ... Si l’on s’en tient à cette petite dizaine d’exemples, force est de constater, qu’en dehors de la pièce de monnaie, il n’était guère possible d’escamoter, de remplacer ou de dupliquer le signal pour mettre éventuellement l’enseignant en difficulté dans sa propre mise en circulation du signal et rendre impossible une punition individuelle. Sur le plan symbolique également, c’est bien le dernier élève que l’enseignant trouve en possession du signal qui est puni pour tous les autres contrevenants : bouc émissaire ?¹

2. 2. La perception de la coercition

Une forme de normalité au sein du monde scolaire ?

Il apparaît que bien des personnes ont été l’objet de ces mesures, mais que bien souvent, elles les considéraient comme « normales » dans le sens qu’il s’agissait de la manière de faire banale durant une certaine

¹ Dans de très rares cas, la sanction pour le dernier de la chaîne était pécuniaire : celui qui détenait la « *baguette* » le soir devait « apporter un centime le lendemain » (Laugner 2015 : 14). Cela voulait-il dire que les parents étaient ainsi impliqués dans l’infraction et la sanction par l’amende qui avait été infligée ? De même, « celui qui avait le *témoin* en fin de récréation devait payer cinq francs d’amende pour la coopérative scolaire. Cinq francs, c’était alors le prix d’un petit pain. » (*Livre noir* 2020 : 293) Etait-ce vu comme une punition par privation ?

époque et qu'il était normal de s'y soumettre. Un informateur¹ explique qu'eux, les enfants, n'ont pas souffert de l'interdiction de parler alsacien, qu'ils trouvaient cela tout simplement un peu bête. Un autre rappelle qu'il n'a pas souffert des punitions (écrites) parce que « il le fallait bien, je crois, hein, c'était comme ça [...]. C'était un peu justifié »² parce qu'en entrant à l'école, les enfants ne savaient pas un mot de français. Cette impression qu'en tant qu'enfants, ils n'ont pas souffert des punitions reçues pour avoir parlé l'alsacien, ne semble pas rare parmi les informateurs qui s'expriment à ce sujet :³

I : [...] durant la récréation, quand vous parliez l'alsacien, on recevait une punition par la suite

E : et en avez-vous souffert ? ou [...] cela vous a-t-il marqué ?

I : 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 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.⁴

Néanmoins, l'idée même qu'il puisse s'agir d'une forme de normalité pour une partie des informateurs semble montrer combien la pratique coercitive s'accorde aux discours de l'élite pour faire accepter l'idée d'une hiérarchie naturelle entre le français et l'alsacien, voire entre la bonne et la « mauvaise »⁵ langue. Cette acceptation, largement facilitée auprès d'enfants parce que les injonctions émanent de l'école et d'un adulte la représentant, conduit assez directement vers une forme de soumission ou, du moins, d'acceptabilité.

¹ FLARS: Sierentz 2, homme, 60-70 ans, COM.

² FLARS : Beinheim 1, homme 60-70 ans, MAN.

³ FLARS : Strasbourg 5, homme 60-70 ans, COM, scolarisé à Kolbsheim, qui indique qu'à cette époque-là (1949), cela ne le dérangeait pas (« zällemols het s mich nit gstöert »). C'était une « bonne institutrice » dont il suppose qu'elle suivait les consignes de la hiérarchie.

⁴ FLARS : Beinheim 2, homme 60-70 ans, COM

⁵ En contrepoint de Morgenthaler 2014 : 112 : « [j'étais] honteuse pour nous qui ne parlions pas la *bonne* langue » [...] (c'est nous qui soulignons) ; cf. aussi Delage/Ledegen 2018.

L'émergence explicite d'une conscience de l'alsacien comme « mauvaise » langue

Dans une lettre adressée à un président d'association, un conseiller général du Bas-Rhin, né en 1955, écrivait en 1985 :

J'appartiens à une génération (j'ai 29 ans) qui a subi les contraintes d'apprentissage du français à l'exclusion du dialecte local. Alors à 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 considérons notre « langue ». [...] Je ne comprenais pas les raisons d'une punition qui s'opposaient au dialogue familial. Un enfant ne discerne pas toujours les règles du bien et mal, et **de fait, je commençais à associer la pratique du dialecte à un interdit¹.** Jusqu'à ce que mes parents s'en aperçoivent et obtiennent, difficilement, la levée des sanctions des enseignants.

La logique développée, qui inclut à la fois une dimension morale (le bien et le mal) et une contradiction de cette dimension morale avec la pratique familiale qui la transgresserait alors, brouille, de fait, les repères d'un enfant et le marque peut-être durablement.

Une autre informatrice², qui dit ne pas avoir été punie pour avoir parlé l'alsacien, malgré l'interdiction de son usage, rapporte qu'on leur disait « on est en France [...] on parle français / donc [...] ». L'argumentation aurait été, dans ce cas, non pas tant une logique d'homothétie (nom de pays – nom de langue), mais bien plus une logique de loyauté politico-idéologique que les enfants auraient eu à respecter. C'est du moins ainsi qu'elle le comprend aujourd'hui encore en expliquant qu'ils n'étaient pas punis, « mais [...] c'était mal vu »³, ce qui implique probablement une forme de pression, plus morale ou psychologique plus globale que la pression affective, plus individuelle (cf. *supra*).

¹ C'est nous qui soulignons.

² FLARS : Volgelsheim 2, femme 60-70 ans, MAN.

³ « mir sin nit puni gsi / àwwer euh / c'était mal vu ».

Dans certains cas, l’acceptation du discours, conjuguée aux réalités sociales éprouvées, peut amener un sujet à développer un sentiment de culpabilité qui l’amène à modifier ses pratiques linguistiques. Ainsi, J. Oehler (cf. *supra*) se sent tellement culpabilisé par son « mauvais » français qu’il s’est interdit de parler alsacien avec ses enfants. « 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. » (Brassart-Goerg 1997 : 38) D’une certaine manière, il approuve la logique qu’il a connue et la reproduit parce qu’il estime que l’une des variétés est effectivement un handicap majeur pour apprendre l’autre.

En Alsace, la coercition scolaire peut-elle être isolée des autres formes coercitives, notamment discursives ?

Dans un texte écrit à la veille de 1945, « loin de l’Alsace, dans la clandestinité, dans une France occupée par l’ennemi », Emile Baas¹, suffisamment au fait de ce que l’on envisageait pour l’Alsace après la défaite nazie, voyait venir une mesure coercitive radicale pour modifier l’équilibre des forces linguistiques en Alsace :

« S’il [...] se trouvait quelqu’un [...] pour souhaiter positivement que l’usage de notre dialecte s’éteigne un jour, [...] il est inutile de compter sur un changement spontané dans la situation des faits. »

Et il poursuivait :

« Ne pouvant compter sur l’évolution naturelle, il ne reste, à celui qui souhaiterait voir changer la situation, qu’à recourir à la Raison d’État : décréter que l’intérêt de l’État réclame la régression rapide du dialecte et prendre, en conséquence, toutes mesures utiles (scolaires, policières et autres) pour hâter le triomphe de la Raison d’État. Je sais que, souvent, sans oser prononcer le mot de Raison d’État, beaucoup songent à une semblable solution » (1973 : 87).

¹ E. Baas (1906-1984), agrégé de philosophie, essayiste, démocrate-chrétien catholique engagé, de sensibilité régionaliste, cf. aussi la notice du *Maitron* (<https://maitron.fr/spip.php?article15409>), consultée le 14.11.2020.

D'une certaine façon, la manière de faire envisagée reste un aveu d'impuissance.

Mais l'État prend-il réellement part à cette décision ?

Les aspects *explicites* de la limitation de l'usage des langues autres que le français touchent directement l'allemand dans la presse, à la radio régionale, au cinéma, dans les écrits administratifs, ... Ce sont les préfets ou les directeurs d'une administration quant à eux, voire d'autres fonctionnaires d'autorité dans des positions moins élevées, qui rappellent que *tous* les fonctionnaires sont tenus d'utiliser la langue officielle (française) avec les administrés. Dans ce cas, l'État rappelle *verbalement* et *implicitement* qu'il se refuse à reprendre les usages antérieurs et qu'il ne tolère plus l'alsacien comme langue dans son propre champ d'interaction. Ce faisant, il envoie un signal clair indiquant que l'enjeu consiste bien à éliminer l'usage de l'alsacien au profit du français.

La part déterminante vient du concours actif d'une partie importante de la couche dominante (intellectuelle et culturelle, cultuelle, politique, partiellement économique, ...), qui dispose d'une (très) bonne connaissance du français, et qui approuve l'idée que le français doit non seulement être diffusé, mais qu'il doit remplacer l'usage de l'alsacien. En effet, l'ensemble des discours minorants à l'égard de l'alsacien en soi (« sans grammaire », parler convenant à une société rurale, incapable de rendre compte d'une société en évolution et dans la modernité, ...), produits par les élites, assimilent aussi leurs locuteurs à des personnes ancrées dans le passé, elles aussi incapables de relever le défi d'un monde changeant. L'alsacien est désigné comme l'obstacle objectif empêchant les individus et une partie majoritaire de la société d'accéder au français dans la plénitude de son usage et de les cantonner ainsi dans des rôles sociaux, professionnels, citoyens, ... de seconde zone. Ce discours mis en circulation tend aussi à affirmer, comme une vérité universelle « naturelle », que l'usage de l'alsacien ne peut qu'être néfaste pour l'apprentissage, l'usage et la maîtrise (notamment sans « accent ») du français et, par conséquent, pour l'avenir social, professionnel, mais aussi (surtout ?)

intégratif et citoyen dans la société française, des individus, en particulier de la jeunesse, qui vivent dans une société imprégnée de particularités culturelles, souvent ressenties comme trop proches de caractéristiques « allemandes ». L’Église catholique, exerçant un magistère influent sur les habitants de cette confession, se rallie à la position de l’État, en adoptant la position de principe négociée avec lui de n’utiliser que le français dans tout ce qui est destiné à la jeunesse.¹

Aussi, la coercition (ou les contraintes, limites et restrictions) sont-elles organisées ou posées comme un véritable *système* avec, comme objectif, sur le long terme, non seulement de diffuser le français à l’ensemble de la population, mais aussi de faire en sorte que le français remplace les parlers dialectaux dans les interactions dans toutes les circonstances de la vie. Que la jeunesse – par l’école primaire au premier chef – soit au centre du dispositif semble, pour ainsi dire, une nécessité pour asseoir ce système. Mais les moyens triviaux utilisés pour y parvenir, qu’il s’agisse du « signal » infâmant, de punitions ou d’autres éléments coercitifs, n’en sont que des moyens, mais qui ont sans doute marqué les esprits dans la mesure aussi où les hiérarchies véhiculées par ces moyens, alimentés par le discours tenu par les élites, ont forgé des représentations partagées qui continuent à être entretenues. Dans ce sens, la coercition scolaire et le « signal » en particulier ne représentent qu’une partie, certes essentielle, d’une politique idéologique globale pour la société alsacienne et ne sauraient être isolés d’une *systématicité* qui est mise en place.

Dominique Huck et Pascale Erhart
Université de Strasbourg

1 Il n'est pas certain que le clergé ait toujours suivi cette ligne politique.

Bibliographie

1. Sources

1.1. Sources orales

FLARS = Entretiens et enquêtes menés dans le cadre du programme ANR/DFG (11A-FRAL-002 01) *Les effets de la frontière politique sur la situation linguistique de la région du Rhin supérieur (Alsace / Pays de Bade)* (FLARS), Universités de Strasbourg et de Fribourg-en-Brisgau, 2012-2016.

1.2. Sources imprimées

BRASSART-GOERG Marie « *Tel que je suis* » *Jean Oehler*, Strasbourg 1997, Editions du Signe

BOCQUILLON Sophie & PEREGO Armand *Grandir à Strasbourg dans les années 1940 et 1950*, Paris 2012, Editions Wartberg

ERNY Antoinette et Pierre *Une enfance à Ammerschwihr ou comment devenir femme dans le vignoble de Haute-Alsace, 1934-1952*, Colmar 2008, Jérôme Do Bentzinger

HILBOLD Albert (2011) *La deuxième mort de Léon. Le soldat inconnu*, Colmar, Jérôme Do Bentzinger

HOWILLER Alain *Mémoires de midi. Les mutations de l'Alsace (1960-1993)*, Strasbourg 1993, Koufra / La Nuée Bleue

KINTZ Jean-Pierre, compte rendu d'ouvrage, in *Revue d'Alsace* n°131, 2005, pp.550-551

KOCHER Antoine *Saisons d'enfance en Alsace*, s.l. 1995, Editions du Bastberg

LAUGNER Maurice *Un enfant d'Alsace, 1944-1954*, [Colmar] 2015, Jérôme Do Bentzinger

MORGENTHALER Simone *Pour l'amour d'un père. Les moissons de la mémoire*, Pontarlier 2014, Editions du Belvédère

PFEFFERKORN Roland (2000) « Parler, écrire, penser : le bilinguisme hors les dialectes », *Pensée* 323/juillet-septembre 2000, pp. 99-107

PFISTER Christian, 1926, « L'Alsace et la France », in *L'Alsace française* n°49, 4 décembre 1926, pp. 977-984

- PHILIPPS Eugène *Les luttes linguistiques en Alsace jusqu'en 1945*, Strasbourg 1975, L'Alsacique de poche
- STOERCKEL Jean-Marie *Le chaos de l'âme. Du Struthof à l'Amérique, de l'abbé Pierre au Che*, Haguenau 2008, Editions du Bastberg
- WEBER Edgard *Le petit garçon et la synagogue, de Bitche à Beyrouth*, s.l. 2013, Editions des Genêts d'Or, p.85-86)
- WITTMANN Bernard et SCHAFFNER François (2020) *Alsace, une langue qu'on assassine (sans oublier la Moselle). Le livre noir du jacobinisme scolaire*, Strasbourg, SALDE (abrégé : *Livre noir*)

2. Travaux cités

- BAAS Emile, 1973 [1^{ère} éd. 1945], *Situation de l'Alsace*, Colmar, Editions Alsatia
- BOCK Ch., 1932, « L'enseignement primaire » in Comité alsacien d'études et d'informations *L'Alsace depuis son retour à la France*, Tome premier, Strasbourg, p.399-416
- DELAGE Vanessa (dir.), LEDEGEN Gudrun (avec la collaboration de), 2018, *Mauvaises langues. Migrations et mobilités au cœur des politiques, des institutions et des discours*, Paris, L'Harmattan
- DELAHACHE Georges, 1921, *Les débuts de l'administration française en Alsace et en Lorraine*, Paris, Hachette
- HUCK Dominique, 2015, *Une histoire des langues de l'Alsace*, Strasbourg, La Nuée Bleue
- LÉVY Paul, 1929, *Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine*. Tome I *Des origines à la Révolution française*. Tome II *De la Révolution française à 1918*, Paris, Les Belles Lettres
- REZEAU Pierre, 2007, *Dictionnaire des régionalismes du français en Alsace*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg

Un crâne de singe pour une mission civilisatrice. Pratiques du « symbole » dans les colonies africaines de la France

Le présent article s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus large, menée depuis 2015, qui étudie les modes d'implantation de langues dominantes via l'école dans divers endroits du monde. Il suit comme un fil d'Ariane la pratique du symbole, et s'articule autour d'un travail de terrain effectué pendant plusieurs années en Bretagne et au Sénégal.

Nous aborderons ici uniquement la partie africaine, tout particulièrement la collecte de témoignages conduite à travers le pays sur la base d'un questionnaire sociologique.

Cette étude a pu voir le jour notamment grâce au soutien d'Ibrahima Thioub, historien et recteur de l'UCAD¹, qui m'a encouragée à entreprendre cette enquête *in situ* car nul n'avait à ce jour entrepris une telle démarche sur ce sujet au Sénégal, et à Amadou Fall, historien et enseignant à la FASTEF².

1. Le contexte

1. Éléments historiques

1. 1. La colonisation

La France a pris pied en Afrique subsaharienne dès 1659 avec l'établissement d'un comptoir à Saint-Louis sur la côte nord du

¹ Université Cheikh Anta Diop à Dakar.

² Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation, à Dakar.

Sénégal. Mais c'est au XIX^e siècle que la colonisation se développe, son administration s'organisant finalement en A.-O.F. (Afrique-Occidentale française) en 1895, et A.-E.F. (Afrique-Équatoriale française) en 1910. Elle connaîtra son terme 50 ans plus tard avec la proclamation d'indépendance de la Guinée en 1958, et de l'ensemble des autres pays de cette partie de l'Afrique en 1960. La gouvernance française s'est donc réellement exercée durant un peu plus d'un siècle.

Les motivations qui ont prévalu à cette entreprise d'annexion d'une vaste zone du continent ont été beaucoup décrites et analysées. Les arguments exposés par Jules Ferry à l'Assemblée Nationale en 1885, à l'occasion d'une série de débats sur les fondements de la politique coloniale, ont été amplement commentés. Le contexte historique a souvent été invoqué pour justifier ses fameuses saillies sur « le devoir des races supérieures » de « civiliser les races inférieures ». Pourtant, cette idée n'était en réalité pas partagée par toute la classe politique de l'époque. Les partisans de l'expansion coloniale comptaient certes en leurs rangs Léon Gambetta et Jules Ferry, mais d'autres grands noms défendaient une conception tout aussi résolument anticolonialiste, tels que Georges Clémenceau.

Il est vrai que l'idée d'une supériorité de l'homme blanc était alors dans l'air du temps, et qu'elle était même enseignée dans les écoles, à travers des ouvrages rédigés par des figures aussi éminentes que le député radical Paul Bert, 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. (...) 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 subjuguer toutes les races inférieures »¹.

Jules Ferry est peu ou prou sur la même ligne quand il affirme à la

¹ Paul Bert, *Premières notions de zoologie : lectures à l'usage des élèves des établissements d'enseignement secondaire, des écoles normales primaires et des écoles primaires supérieures*, 1885 (4^e éd), G. Masson éditeur, Paris, 1885, pp. 17-18.

Chambre des députés en 1884 :

« 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.

Ferry trouve cependant sur son chemin plusieurs députés radicaux, dont Camille Pelletan, Julien Maigne, Georges Périn. ou encore le député de Montmartre Georges Clémenceau, qui tient le 28 juillet 1885 un discours aux accents étonnamment modernes² :

« Races supérieures ! Races inférieures ! C'est bientôt dit. (...) Vous nous dites : lorsque les Européens se sont trouvés en contact avec des nations que vousappelez 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 ! (...) Non, il n'y a pas de droit des nations dites supérieures contre les nations inférieures. (...) 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'approprier l'homme, le torturer, en extraire toute la force qui est en lui au profit du prétendu civilisateur. »³

L'objectif affirmé de « civiliser les barbares » est ainsi balayé. Il s'agit bien en premier lieu d'étendre le territoire français et de s'approprier de nouvelles richesses. C'est encore Jules Ferry qui décrit ces enjeux de puissance :

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 Clémenceau était aussi dreyfusard et opposé à tout anti-sémitisme. Ceci ne l'empêchera pas de devenir « le Tigre » qui réprimera durement les grèves de 1906-1908, et fera preuve d'un bellicisme sans pitié lors de la guerre 1914-1918.

³ Séance de la Chambre des députés, 30 juillet 1885, cité par Gilles Manceron, *op. cit.*, pp. 534-535

« Les nations ne sont grandes que par l'activité qu'elles développent ; ce n'est pas par le rayonnement pacifique qu'elles sont grandes à l'heure qu'il est. (...) et puisque la politique d'expansion coloniale est le mouvement général des puissances européennes, nous devons en prendre notre part »¹.

Il sera d'ailleurs soutenu par le député boulangiste Maurice Barrès, qui trouve dans ce projet colonial d'autres vertus, saluant « un moyen d'aguerrir l'armée, d'étendre la puissance française et de donner au peuple d'autres rêves que les luttes sociales »².

1.2. L'introduction de la langue française

Quant à l'implantation de la langue, les *Bulletins de l'enseignement de l'Afrique occidentale française* sont une source d'informations inépuisable. Dans le premier numéro de la revue, en 1913, on trouve le texte d'une allocution prononcée par le gouverneur William Merlaud-Ponty, qui établit la part du français dans la fameuse « 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.

Au-delà des discours officiels, la volonté n'est pas réellement d'apprendre aux Africains la langue de Molière par souci de leur apporter les Lumières. D'autres textes montrent que les motivations sont en règle générale bien plus terre-à-terre : l'école doit former des Africains à exercer différents types de tâches nécessaires à la bonne marche de l'administration et des affaires. Il faut ainsi préparer des interprètes pour les pouvoirs publics, des intermédiaires pour les sociétés commerciales, mais également des personnels dotés de

¹ Séance de la Chambre des députés, 28 juillet 1885, cité par Gilles Manceron, *op. cit.*, p. 534.

² Gilles Manceron, *op. cit.* p. 538.

³ *Bulletin de l'enseignement de l'Afrique occidentale française*, 1913, pp. 20-22..

compétences techniques qui seront en mesure de produire des biens utiles à la puissance coloniale. Georges Hardy directeur de l'enseignement en Afrique-Occidentale française, décrit clairement cette volonté dans un numéro de 1916 du *Bulletin* :

« Nous nous sommes particulièrement appliqués, au cours de ces dernières années, à imposer à nos institutions scolaires un caractère pratique, nous les avons nettement orientées vers la préparation aux différents métiers, nous avons voulu que leurs programmes demeurent en accord avec les nécessités de notre développement économique »¹.

Et le gouverneur Angoulvant renchérit dans un discours prononcé lors de l'inauguration d'une exposition d'enseignement professionnel à Dakar, excluant d'emblée l'idée 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 improches 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 »².

Il s'agissait par ailleurs, à l'aube du conflit qui allait bientôt opposer la France et l'Allemagne, de préparer les populations colonisées à contribuer à l'effort de guerre. Georges Hardy écrit en effet dès 1913 que

« l'école, en Afrique occidentale française, n'est pas l'asile exclusif du B A, BA ; elle a pour mission de planter, dans le cœur des enfants indigènes, l'amour de la France et le respect de notre autorité »³.

De fait, les établissements scolaires sont mis à contribution et l'on trouve dans les différents numéros du *Bulletin* de nombreux cas de

¹ *Bulletin de l'enseignement de l'Afrique occidentale française*, février 1916, p. 66.

² *Bulletin de l'enseignement de l'Afrique occidentale française*, juillet 1916, pp. 318-322.

³ *Bulletin de l'enseignement de l'Afrique occidentale française*, 1913, p. 57.

collectes en faveur des soldats :

« 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 »¹.

Mais c'est aussi et surtout en ressources humaines que l'Afrique apporte son concours : Georges Hardy signale en effet en janvier 1916 que déjà « 60 000 tirailleurs africains ont été envoyés sur les différents fronts de combat »², et il résume ainsi cet engagement en mars de la même année :

« 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 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 »³.

L'école n'est pas étrangère à cet entrain, ainsi que le montrent les propos de Hardy, qui rend un hommage appuyé aux soldats indigènes prêts à mourir pour la France :

« 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’’ »⁴.

¹ *Bulletin de l'enseignement de l'Afrique occidentale française*, avril 1916, pp. 172-173.

² *Bulletin de l'enseignement de l'Afrique occidentale française*, janvier 1916, pp. 15-18.

³ *Bulletin de l'enseignement de l'Afrique occidentale française*, mars 1916, p. 122.

⁴ *Bulletin de l'enseignement de l'Afrique occidentale française*, avril 1916, pp.

2. Contexte sénégalais

Les éléments rapportés ci-dessus concernent l'ensemble des territoires de l'A.-O.F. et de l'A.-E.F. L'enquête menée sur le terrain se concentre quant à elle essentiellement sur le Sénégal, l'une des composantes principales de l'Afrique Occidentale. Vaste territoire comptant aujourd'hui environ 16 700 000 habitants¹, le pays était le point d'entrée de la colonisation française à l'ouest du continent, et il en abritait les capitales, d'abord Saint-Louis, puis Dakar à partir de 1902.

2. 1. Cadre linguistique

Si la langue officielle unique au Sénégal est aujourd'hui le français, il n'est maîtrisé que par 26% de la population². La véritable *lingua franca* est en effet le wolof qui est compris par 90% des habitants, même s'il n'est la langue maternelle que de 39% d'entre eux³.

Pour le reste, le pays compte une mosaïque de plusieurs dizaines de langues autochtones (entre 30 et 50 selon les critères retenus pour distinguer langues et dialectes), appartenant pour l'essentiel à deux grands groupes linguistiques (langues ouest-atlantiques et langues mandingues), dont certaines jouissent à présent du statut de « langues nationales »⁴.

L'article 1^{er} de la Constitution du 7 janvier 2001 stipule ainsi que :

172-173.

¹ Chiffres 2020, 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.

² Rapport 2018 de l'Organisation Internationale de la Francophonie, consultable en ligne : <http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf>

³ *Ibid.*

⁴ Selon le programme Sénélangues de description et documentation des langues du Sénégal (2009-2015), initié par le laboratoire LLACAN (*Langage, Langues et Cultures d'Afrique*) basé à Villejuif.

« La langue officielle de la République du Sénégal est le français. Les langues nationales sont le diola, le malinké, le pular, le sérère, le soninké, le wolof et toute autre langue nationale qui sera codifiée »¹.

Le nombre de langues estampillées « langues nationales » n'a cessé de croître depuis 2001, puisqu'elles sont aujourd'hui 25 à porter cette appellation², dont 22 sont déjà codifiées et peuvent prétendre à un accès à l'enseignement.

2. 2. Cadre scolaire

C'est en 1817 qu'est créée à Saint-Louis la première école française sur le territoire sénégalais, une expérience menée par l'instituteur Jean Dard. Constatant rapidement que les élèves ne comprenaient pas ce qu'ils apprenaient par cœur, il étudie lui-même le wolof et entreprend d'enseigner les enfants dans leur langue maternelle. Mais sa proximité avec les autochtones déplaît, on invoque des résultats peu satisfaisants et il est licencié en 1821.

Quelques années plus tard, en 1929, le gouverneur colonial Jubelin affirme dans l'un de ses rapports que « 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 »³. Le français devient donc la

¹ Le texte intégral de la Constitution de 2001 est consultable en ligne : <https://mjp.univ-perp.fr/constit/sn2001.htm>

² Ces 25 langues sont le wolof, le pulaar, le seereer, le jóola, le mandinka, le soninke, le noon, le balant, l'oniyan, le mankaañ, le ndut, le ménik, 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.

³ Cité par 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.

seule langue de l'enseignement jusqu'à la fin de l'époque coloniale¹.

Les congrégations missionnaires venues de France ne tardent pas à s'implanter également, et elles seront des acteurs essentiels de l'éducation à la française en Afrique subsaharienne francophone au XIX^e siècle. En premier lieu, les sœurs de Saint-Joseph de Cluny arrivent à Saint-Louis dès 1819 et y ouvrent une école en 1820. Elles essaieront ensuite, créant des établissements pour les filles dans tout le pays. Les frères de Ploërmel marquent également l'histoire de l'école au Sénégal : en 1941, les notables saint-louisiens, peu convaincus par l'expérience de Jean Dard, demandent en effet au ministre de la Marine de faire venir cette fois des religieux pour prendre en charge l'enseignement. Arrivent alors les Frères de l'Instruction chrétienne, ou frères de Ploërmel, qui établiront également, au fil du temps, nombre d'écoles de garçons en différents points du territoire.

Notons enfin que le gouverneur Faidherbe complète le paysage scolaire au milieu du XIX^e siècle : d'une part il met en place des écoles laïques à partir de 1857, afin d'y attirer les familles musulmanes dont les parents seraient peu enclins à envoyer leurs enfants dans des écoles confessionnelles chrétiennes² ; d'autre part il crée en 1856 une « école des otages », où les fils de chefs étaient recrutés, en gage de loyauté au colon, afin de recevoir une éducation à la française³.

Un siècle plus tard, on trouve principalement trois types d'établissements au Sénégal :

- les écoles coraniques, qui enseignent en langue arabe ;
- les écoles catholiques, qui enseignent en français ;

¹ Omar Ka, « Une nouvelle place pour le français au Sénégal ? », in *The French Review*, Vol. 67, n° 2, USA, 1993, pp. 277-278

² Denise Bouche, *L'Enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite ?*, Tome I, Service de reproduction des thèses, Université de Lille III, Lille, 1975, p. 279.

³ Denise Bouche, *op. cit.*, pp. 322-356.

- les écoles publiques, qui travaillent en majeure partie en français, mais qui, pour certaines d'entre elles, proposent également désormais une part d'enseignement en langues nationales (wolof, pulaar, sereer etc., selon les régions)¹.

L'enquête que j'ai menée sur le terrain concerne uniquement les écoles chrétiennes et les écoles laïques, les écoles coraniques ne pratiquant pas le français. Par ailleurs, aucune des personnes interrogées dans le cadre de mon enquête n'a bénéficié d'une instruction dans l'une ou l'autre des langues nationales, l'ouverture linguistique en milieu scolaire étant relativement récente.

2. 3. Niveau d'alphabétisme

L'école n'a été rendue obligatoire au Sénégal qu'en 2005, par la loi du 15 décembre 2004². La tardiveté de cette obligation explique sans doute le faible taux d'alphabétisation du pays. En 2017, selon l'UNESCO³, il est de 51,9 % pour l'ensemble de la population de 15 ans et plus, mais il descend bien plus bas au fur et à mesure que l'on remonte la pyramide des âges. Les pourcentages de personnes de 65 ans et plus ayant été scolarisées sont en effet très réduits :

- 10,09 % en 1988
- 14,3 % en 2002
- 21,46 % en 2013
- 27,67 % en 2017

Ces chiffres indiquent que seules 27,67 % des personnes nées avant 1953 ont fréquenté l'école. La grande majorité des personnes âgées n'est donc pas instruite, ce qui n'est pas sans incidence pour la présente étude.

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 Cf Journal Officiel du 22 janvier 2005 : <http://www.jo.gouv.sn/spip.php?article2689>

³ Cf site de l'UNESCO : <http://uis.unesco.org/fr/country/sn>, consulté le 10 septembre 2020.

Si l'on prend également en compte les statistiques concernant la langue d'enseignement, la proportion de Sénégalais ayant bénéficié d'une scolarisation en français est encore plus faible : selon le recensement général de 2013¹, en effet, ils ne sont que 37,2 % des 10 ans et plus à être alphabétisés en français (enseignement public et confessionnel), pour 11,1% en arabe (écoles coraniques) et un peu plus de 3,3 % dans les langues nationales.

Ces deux éléments combinés, le faible taux d'alphabétisme parmi les adultes et la concurrence de la langue arabe à l'école, font que le champ de mon enquête était finalement réduit. Pourtant, malgré cette difficulté, nous verrons qu'il a été assez aisé de trouver des informateurs au Sénégal, les pratiques de substitution linguistique à l'école y étant récentes.

3. L'enquête

3. 1. Les sources

Les sources auxquelles j'ai eu recours sont essentiellement issues d'un travail sur le terrain effectué au Sénégal en 2017 et 2019.

Aux questionnaires remplis *in situ* se rajoutent ceux que j'ai collectés de 2015 à 2020, d'une part à Paris dans les communautés d'immigrés, et d'autre part dans d'autres pays d'Afrique subsaharienne francophone, via des intermédiaires issus de mes réseaux amicaux, ainsi que des vidéos tournées antérieurement dans le cadre de mes activités professionnelles, en 2009-2011 et 2013.

Sont ainsi pris en compte quelques témoignages de Mauritanie, du

¹ RGPHAE : Recensement Général de la Population et de l'Habitat, de l'Agriculture et de l'Élevage, de l'Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD). Accessible en ligne : <http://www.anse.sn/ressources/rapports/Rapport-definitif-RGPHAE2013.pdf>, p. 84.

Mali¹, du Burkina-Faso², de Côte d'Ivoire et de Guinée pour ce qui est de l'A.-O.F., de Gambie (qui ne faisait pas partie des colonies françaises mais est totalement enclavée au sein du territoire sénégalais), et par ailleurs du Cameroun, du Gabon et du Congo en A.-E.F³.

3. 2. La collecte sur le terrain

Aucune enquête de terrain n'ayant été consacrée précédemment aux modes d'implantation de la langue française dans les écoles du Sénégal, il était opportun de recueillir cette mémoire populaire avant qu'elle ne disparaisse. Les pratiques coercitives ou vexatoires n'y étant désormais plus autorisées officiellement, les souvenirs finiront en effet par s'éroder, même si les faits sont plus récents qu'en France hexagonale.

Les informateurs

Durant cinq semaines, en février-mars 2017, j'ai sillonné le pays et posé des séries de questions à 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 courriels et courriers postaux, jusqu'en 2020.

La première constatation est qu'il a été très aisé de trouver des informateurs et de les interroger. La tâche paraissait pourtant ardue à première vue, puisque mes contacts à mon arrivée à Dakar se résumaient à une poignée de connaissances. Mes craintes de me retrouver sur place totalement démunie ont vite été balayées : les

¹ Ancien Soudan français.

² Ancienne Haute-Volta.

³ L'A.-E.F. comprenait également le Tchad et la République Centrafricaine (anciennement l'Oubangui-Chari).

pratiques coercitives d'implantation du français dans les établissements scolaires ont été en usage au Sénégal jusqu'à une époque très récente, et j'ai de ce fait pu rapidement rencontrer un grand nombre de témoins.

J'ai ainsi été en mesure de collecter 60 témoignages durant les quelques semaines de mon premier séjour en 2017. En dehors des cercles enseignants dans lesquels j'étais introduite, je tentais ma chance au hasard auprès de toute personne rencontrée au gré de mes pérégrinations, et je n'ai guère eu à les sélectionner : tous se prêtaient généralement de bonne grâce et de façon très simple à l'exercice, quelles que soient les circonstances, chacun avait des informations à donner, leurs souvenirs de l'interdit linguistique à l'école étaient généralement très clairs, et ils étaient souvent volontaires pour en donner les détails, raconter des anecdotes et discuter des tenants et des aboutissants de la méthode.

Le panel de personnes interrogées est donc très divers : commerçant.e.s, postiers, chauffeurs de bus, gardiens d'immeubles, femmes au foyer, etc. Dans ce contingent on trouve aussi seize témoignages d'instituteurs, en activité ou retraités, particulièrement intéressants : tous ont connu le symbole étant enfants, et certains ont reproduit la pratique une fois devenus enseignants, quand d'autres choisissaient de ne pas le faire. Ces contributions sont précieuses car elles montrent l'évolution des méthodes.

Pour le reste, c'est-à-dire les informateurs issus des autres pays d'A.-O.F. et d'A.-E.F., on retrouve la même diversité en âges, en origines et en professions que dans le panel sénégalais, mais en nombre très restreint.

Les entretiens

Le support de l'enquête de terrain était un questionnaire assez souple, qui comprenait plus de 50 questions, réparties en une dizaine de sections :

- Pays et langue(s) concerné(es)

- Informations sur le témoin
- Informations sur les parents du témoin
- Lieu et période de la pratique du symbole (ou autre pratique)
- 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

A ces items s'ajoutait un lot de questions supplémentaires destinées aux instituteurs, encore en exercice ou retraités, qui distinguait ce qu'ils avaient expérimenté en tant qu'élèves et les méthodes qu'ils avaient eux-mêmes mises en œuvre une fois devenus enseignants.

Les entretiens étaient semi-directifs, avec différents modes d'interrogation : le protocole incluait d'une part des questions fermées, à choix unique ou multiple, visant à cadrer les témoignages dans le temps, l'espace et le contexte socio-culturel ; il contenait d'autre part des questions plus larges, semi-ouvertes ou ouvertes, où l'informateur était invité à décrire son expérience scolaire et les éventuelles conséquences sur la (non)-transmission de la langue à ses propres enfants.

La conduite de ces entrevues a été très aisée, notamment grâce à la proximité des événements dans le temps. Elles ont par ailleurs été l'occasion d'échanges intéressants, beaucoup de mes interlocuteurs étant désireux de s'exprimer sur ce sujet marquant.

La fiabilité des sources

Finalement, la base de données ainsi constituée comprend un total de 99 contributions, entre les questionnaires et les vidéos réalisées précédemment au Sénégal et dans les autres pays d'Afrique francophone.

La question de la fiabilité des témoignages oraux se pose à chaque

enquête sociologique, et l'on se doit d'examiner toutes les facettes de cette question avant de tirer des conclusions du matériel collecté. Je suivrai ici les recommandations de Florence Descamps¹, qui a défini des protocoles d'évaluation, non pas pour diminuer l'importance de ce type de sources mais pour en consolider l'exploitation.

La première remarque est que les témoignages recueillis au Sénégal et dans les autres pays de l'A.-O.F et de l'A.-E.F se sont avérés bien plus simples à examiner que les contributions à la partie de mon étude consacrée à la Bretagne, qui pouvaient générer plus de doutes à cause de différents facteurs tels que la tardiveté de la collecte par rapport à l'époque des faits.

D'une part, contrairement aux informateurs bretons, les témoins africains n'étaient généralement pas des personnes âgées. La grande majorité de ceux auxquels j'ai soumis mon questionnaire étaient nés entre 1940 et 1980. Leur scolarité n'était ainsi, pour la majeure partie d'entre eux, pas si lointaine et leurs souvenirs demeuraient très vivaces. Je n'ai par conséquent pas dû faire face à des problèmes de mémoire, tous ayant l'esprit très alerte. Bien entendu, la relative jeunesse de mes interlocuteurs ne met pas à l'abri d'oubli ou d'imprécisions, mais le corps des propos est globalement solide.

Cette confiance est renforcée par le fait que pratiquement tous les témoins ont 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.

Par ailleurs, le croisement des sources en vue de les fiabiliser est facile à effectuer dans le cas présent puisque les témoignages sont extrêmement homogènes (attestation de la pratique du symbole, objets

¹ 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.

similaires, même types de punitions etc.). Cette constance, en des lieux et des périodes différents, rend difficile la mise en cause de l'ensemble du corpus, ce qui n'empêche pas les sentiments et les considérations des uns et des autres de diverger : on note au Sénégal une grande diversité d'appréciations selon l'âge, les origines, les classes sociales etc., ainsi que nous le verrons plus loin dans le détail.

Enfin, nous devons aussi considérer la question de la sincérité, cruciale dans l'évaluation des sources orales. La quasi-totalité des personnes interrogées fait 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. De fait, ils n'avaient aucun intérêt à mentir ou à fabuler, mon questionnaire ne représentant pour eux, a priori, aucun enjeu.

L'existence de pratiques coercitives d'imposition du français en Afrique francophone subsaharienne et le recours à un objet stigmatisant de type « symbole » dans cette partie du monde n'est en réalité guère mise en doute en règle générale. Il est peut-être utile de préciser que j'ai moi-même vu la méthode à l'œuvre dans un collège catholique sur la côte au sud de Dakar, lors de mon travail sur le terrain en 2017, et que j'ai pu photographier l'un de ces objets fraîchement enlevé du cou d'une jeune élève.

3. 3. Classification des résultats

Les 99 documents collectés se répartissent entre 88 questionnaires types (dont 12 sont doublés d'interviews filmées) et 11 vidéos réalisées dans le cadre de mes activités professionnelles. A quelques exceptions près, la grande majorité des informateurs a donc, peu ou prou, répondu aux mêmes questions, selon le même protocole. Il en découle une certaine cohérence et une facilité de classification et d'évaluation.

Répartition géographique et linguistique

Sénégal

Le Sénégal concentre la majeure partie des témoignages, puisqu'on y compte 68 contributions. Celles-ci ont été collectées dans six zones différentes :

- la ville et la région de Dakar, sur la côte centre du pays, où l'on parle essentiellement wolof, la langue majoritaire ;
- la ville de Saint-Louis, sur la côte nord, où les principales langues parlées sont le wolof et le pulaar, une *lingua franca* transnationale ;
- la ville et le département de Podor (région de Saint-Louis), au centre-nord, à la frontière mauritanienne, où les langues majoritaires sont le pulaar et le wolof ;
- le pays Bedik à l'extrême sud-est du pays (région de Kédougou), près des frontières guinéenne et malienne, où l'on parle menik ;
- la Petite-Côte au sud de Dakar, entre Joal-Fadiouth (région de Thiès) et Palmarin (région de Fatick), une zone essentiellement de langue sereer ;
- la Casamance, tout au sud du Sénégal, de l'autre côté de la Gambie, où sont parlées différentes variantes de jóola.

Les écoles de six régions supplémentaires (Diourbel, Louga, Matam, Kaolack, Sédiou et Kolda), ont également été citées comme ayant pratiqué la méthode du symbole. Parmi les informateurs interrogés durant l'enquête, beaucoup avaient en effet vécu dans différentes parties du pays, notamment les enseignants dont la plupart avaient connu plusieurs postes.

Finalement, les témoignages touchent donc 12 sur les 14 régions que comprend le Sénégal. Les élèves ont évoqué 68 écoles, et ceux qui sont devenus instituteurs ont quant à eux exercé dans un total de 47 établissements.

Trois départements ressortent particulièrement dans ces listes :

- le département de Podor (au nord du pays, à la frontière mauritanienne) avec 34 écoles ; ce grand nombre est dû au fait que lors de mon séjour dans cette ville se tenait un séminaire d'instituteurs de la région, et j'ai pu ainsi engranger beaucoup de données de façon concentrée.
- 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 instituteurs.

Sur le plan linguistique, la langue wolof, largement majoritaire dans le pays, l'est 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. 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 seereer, puis le jóola (en Casamance), le menik (dans la région de Kédougou), le bambara (dans deux familles originaires du Mali), le mancagne, le hassanya (une langue arabe), et le français, ces quatre dernières étant chacune la langue usuelle d'une seule famille.

Afrique-Occidentale française et Gambie

En ce qui concerne les cinq autres pays d'A.-O.F. et la Gambie, les témoignages émanent de quatorze personnes issues d'ethnies très diverses, qui mentionnent une dizaine de langues exclues de l'enceinte de l'école :

- Mauritanie : trois témoins, de langues pulaar et maure hassanyia.
- Mali : deux témoins, parlant pulaar et bambara pour l'un, et boomu pour l'autre.
- Burkina-Faso : un informateur de la région Nord, élevé en langue mooré.

- Côte d'Ivoire : trois personnes dans le département de Grand Bassam au sud-est, locuteurs d'abouré ; un témoin de langue abron dans la région de Gontougo au nord-est, et un informateur de langue baoulé dans le centre sud du pays.
- Guinée-Conakry : deux témoins, l'un de langue pulaar, et l'autre de langues soussou, malinke et pulaar, scolarisée à Conakry.
- Gambie : un seul témoignage, d'un étudiant casamançais de langue jóola, scolarisé dans une école sénégalaise de Gambie.

Afrique-Équatoriale française

Le territoire de la collecte a été ici circonscrit au Congo-Brazzaville, au Gabon et au Cameroun, qui fournissent 17 témoignages concernant quatre langues.

- Cameroun : six informateurs de l'ethnie Batanga, locuteurs de banôhô, dans le secteur de Kribi sur la côte sud ; quatre personnes dans le département de Ndé, à l'ouest du pays, de langue balengou ; un membre d'une communauté pygmée, de langue baka, dans la région de Lomié au sud-est ; et une femme de langue ewondo, venant des alentours de la capitale Yaoundé.
- Gabon : un informateur de la côté nord-ouest, de langue benga ; un locuteur de pounou vivant à Tchibanga, une ville du sud ; et un troisième témoin du Haut-Ogoué, au sud-est du pays.
- République du Congo : deux informateurs de langue lari, nés à Brazzaville ou dans sa région.

La majorité des témoignages collectés dans la partie équatoriale de l'Afrique francophone viennent donc du Cameroun (12 sur 17), et ils ont pour particularité de ne pas tous faire état de la pratique du symbole, contrairement à l'A-O.F., mais nous y reviendrons.

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 au contraire par une grande homogénéité dans les faits présentés.

Typologie des informateurs

Témoignages directs et indirects

A trois exceptions près, tous les témoignages ont été fournis par des personnes qui ont-elles-même vécu les faits :

- Au Sénégal, 67 informateurs sur un total de 68 sont des témoins directs. Seul un homme né en 1977 et scolarisé dans la région de Kolda n'a pas connu lui-même le symbole et décrit ce que d'autres membres de sa famille, plus âgés, lui ont raconté.
 - De même, l'un des témoins gabonais transmet des épisodes de la scolarité de son oncle ;
 - enfin, un homme de Guinée relate ce qui lui a été raconté par sa mère.
-

Sur 99 contributions, 96 sont donc de première main.

Répartition hommes / femmes

Que ce soit au Sénégal ou dans les autres pays abordés, la disparité entre les témoignages masculins et féminins est très marquée.

Si l'on considère dans le détail le Sénégal, qui est le seul à offrir un échantillon suffisant pour être analysé, on constate que les informateurs sont répartis entre 54 hommes et 14 femmes. Cette différence substantielle peut être attribuée, au moins partiellement, au taux d'analphabétisme féminin : en 2017, selon les chiffres de l'UNESCO et de la Banque mondiale, seules 39,80 % des femmes de plus de 15 ans étaient alphabétisées, contre 64,81 % des hommes¹.

¹ Cf site de l'UNESCO : <http://uis.unesco.org/fr/country/sn>, et site de la Banque mondiale : <https://donnees.banquemonde.org/indicator/SE.ADT.LITR.ZS>

En outre, les femmes sont souvent moins visibles socialement car beaucoup sont ménagères ou mères au foyer, et ont d'autant moins de professions spécifiques qu'elles ne savent ni lire ni écrire.

Répartition par tranches d'âge

Ceux auxquels j'ai soumis mon questionnaire étaient d'âges divers, les plus vieux étant nés dans les années 1930 et le plus jeune en 2004. La pratique du symbole ayant perduré jusqu'à une date très tardive, il n'a pas été nécessaire de rechercher des informateurs très âgés et la grande majorité d'entre eux avaient moins de 80 ans lorsqu'ils ont été interrogés :

- La plupart (78 %) sont nés entre les années 1940 et 1970¹.
- Les témoignages les plus nombreux émanent de personnes nées dans les années 1950, qui représentent plus du quart du panel (27 témoignages, soit environ 27 % des effectifs).
- Viennent ensuite ceux qui sont nés dans les années 1940 (18 témoignages), puis les années 1970 (17 témoignages), et les années 1960 (15 témoignages)
- Les autres décennies sont moins représentées : 7 témoins nés dans les années 1990, 9 dans les années 1980, 4 dans les années 1930, et enfin 2 dans les années 2000.

Ces faibles pourcentages à partir de la décennie 1980 s'expliquent par le fait que la pratique a diminué progressivement après l'indépendance et les plus jeunes sont par conséquent de moins en moins nombreux à l'avoir connue ; à 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'alphabétisme moyen, hommes et femmes confondus, était en effet seulement de 27,67 % pour les 65 ans et plus en 2017².

¹ NB : les dates de naissance sont parfois incertaines à quelques années près.

² Cf site de l'UNESCO : <http://uis.unesco.org/fr/country/sn>,

Pays	Décennies de naissance								Total
	Années 1930	Années 1940	Années 1950	Années 1960	Années 1970	Années 1980	Années 1990	Années 2000	
Sénégal	3	11	18	12	10	6	6	2	68
Gambie							1		1
Guinée		1			1				2
Mauritanie		1		1		1			3
Mali		1	1						2
Burkina- Faso			1						1
Côte d'Ivoire		2	2		1				5
Cameroun	1		4		5	2			12
Gabon			1	2					3
Congo		2							2
Total élèves	4	18	27	15	17	9	7	2	99

Dates de naissance des personnes interrogées, par pays

Écoles et maîtres

Pour terminer cette classification, signalons que les témoignages émanent d'anciens élèves des deux types d'écoles mentionnés, les écoles laïques et les écoles confessionnelles.

La majorité (66 %) des informateurs a fréquenté une école publique, mais le nombre de ceux qui ont été scolarisés dans des écoles catholiques est également substantiel, puisqu'ils sont un peu plus de 25 %. Pour le reste, deux personnes sont allées à l'école protestante, et neuf n'ont pas répondu à cette question.

Comme nous l'avons vu plus haut, la pratique du symbole était généralisée, tout au moins parmi les informateurs sénégalais, et nous pouvons donc déduire qu'elle était en vigueur tant dans les établissements confessionnels que dans les établissements laïcs.

Concernant les origines des maîtres, plusieurs cas se présentent : certains mentionnent que le directeur était français mais que les enseignants étaient locaux ; d'autres indiquent qu'il y avait un mélange d'instituteurs blancs et noirs ; mais la très grande majorité

évoque des instituteurs exclusivement africains.

Ces maîtres ont donc repris à leur compte les méthodes apportées par les colons blancs, alors que plusieurs témoins soulignent que les instituteurs français ne pratiquaient pas le symbole. Pour reprendre le commentaire d'un ancien élève de Kaolack au Sénégal : « certains maîtres étaient vraiment colonisés, ils étaient plus français que les Français ».

4. La pratique du symbole

4. 1. Fréquence de la pratique

Le premier constat est que la pratique du symbole concerne la quasi-totalité des personnes interrogées au Sénégal. Ils sont en effet seulement deux à ne pas l'avoir connue : d'une part un homme élevé en langue française et ayant fréquenté le lycée français de Dakar ; d'autre part un homme né 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 largement appliquée¹.

Au total, ce sont ainsi 66 sur 68 informateurs qui ont fréquenté des établissements où le symbole était en usage, soit 97 % du panel. Bien entendu, il faut prendre ce chiffre avec beaucoup de précautions : ainsi que nous l'avons vu, la majeure partie des informateurs sollicités est née avant la fin des années 1970, alors que la loi donnant leur place aux langues nationales à l'école n'a été adoptée qu'en 1971. Si le recours au symbole semble avoir été la norme jusqu'aux années 1970, il a ensuite progressivement perdu du terrain.

¹ Cet homme évoque cependant plusieurs membres plus âgés de sa famille, qui ont quant à eux subi le symbole à l'école.

4. 2. Le symbole

Noms et objets

Les appellations

En Afrique francophone, l'objet auquel les enseignants avaient recours pour marquer les contrevenants linguistiques était, à peu d'exceptions près, appelé « symbole » par les participants à mon étude. On note que le terme n'est pas celui en usage en Occitanie, où l'on parlait plutôt de « signe » ou de « signal », mais c'est bien celui qu'utilisaient les maîtres en Bretagne, alors que les enfants préféraient souvent désigner la chose par son nom (le sabot, la médaille, etc.), quand ils ne le surnommaient pas « la vache » (*ar vuoc'h, ar veuc'h*).

Dans le cas présent, on trouve également à l'occasion quelques témoins qui donnent simplement le nom de l'objet, tel que « le collier d'âne » (Podor, Sénégal), « l'os » (Casamance, Sénégal), « la corne de bœuf » (Cameroun) ou « la médaille » (Cameroun), etc. A cette liste viennent s'ajouter quelques termes spécifiques à certains endroits précis : « le djou-djou » (région de Balengou au Cameroun), ou encore « la fuite » (Mali) car les élèves s'empressaient de déguerpir dès qu'ils voyaient approcher celui qui portait l'objet, ou « le boli » (également au Mali), qui signifie « fuite », en bambara¹, et est aussi une déformation du mot « symbole ».

Quant à la nature des objets, les 99 témoins interrogés en ont cité pas moins de 130, que j'ai regroupés en une demi-douzaine de catégories. Ils varient selon les régions, les écoles, les classes, les années etc., et l'on constate que les maîtres faisaient preuve d'une imagination sans bornes, très au-delà de ce que l'on trouvait en France hexagonale.

Les os animaux

La première catégorie est constituée d'os animaux de différents types,

¹ On note par ailleurs qu'au Mali le *boli* est, chez les Bambaras et les Malinkés, un fétiche de forme zoomorphe ou anthropomorphe.

et on en compte 54 mentions. Le sous-groupe le plus courant (16 citations) est celui des os longs, comme les tibias ou autres fémurs, qu'ils soient de bœuf, de vache, d'âne, de chèvre, de mouton ou de chien. Certains indiquent qu'on laissait les « têtes » aux extrémités afin de pouvoir y passer une cordelette ou une ficelle, de telle sorte que l'os puisse être suspendu comme un « collier » autour du cou. Il pouvait aussi s'agir d'un os à moelle, auquel cas on passait le cordon en son milieu.

La deuxième sous-catégorie d'os la plus citée (10 fois) est celle des crânes, également accrochés au bout d'une corde en forme de sautoir : parmi eux, celui qui revient le plus souvent est le crâne de singe, mais on trouve aussi des crânes de chiens ou de rats, ainsi que de plus gros spécimens provenant de bœufs, de vaches ou d'ânes. Chacun a sa propre explication de la raison du port d'un tel objet : « Souvent c'est un crâne pour que tout le monde puisse voir de loin qu'un tel a le symbole » (femme de Casamance née vers 1960), ou « l'idée était de gêner l'élève pour qu'il fasse l'effort de parler français » (homme de Casamance né en 1964). Certains précisent que dans leur école il s'agissait de crânes frais, pour qu'ils sentent mauvais et soient ainsi plus dissuasifs.

En troisième position (9 occurrences) viennent les gros os en tous genres, là encore percés et accrochés par une ficelle : mandibules de bœufs ou mâchoires d'ânes, genoux de vaches ou de cochons, ou encore omoplates de grands animaux sur lesquels on inscrit le mot « symbole ». Est ici de nouveau signalée la pratique consistant à en changer régulièrement afin de s'assurer qu'ils sentent toujours mauvais.

Les petits os ont également leur place, par exemple les os d'articulations, aux dimensions plus modestes, utilisés de même en pendentif.

On trouve enfin 6 mentions de cornes animales, généralement de vache ou de bœuf, et portées « comme un médaillon de collier » avec une grosse ficelle ou un fil de fer. Un informateur indique que la corne

était remplie de petits cailloux.

Les morceaux de bois

Le deuxième groupe d'objets est constitué de 27 bouts de bois très divers, en formes et en taille. On trouve d'abord une douzaine de bâtons et témoins plus ou moins polis et plus ou moins grands, de 10 à 50 centimètres de long. Le terme « symbole » y est parfois gravé, et ils doivent toujours être visibles, qu'ils soient portés à la main ou suspendus au cou.

Des morceaux de bois de forme géométrique (carré, rectangle ou triangle) sont signalés 7 fois, sans que soient données d'autres informations que leurs dimensions, et le fait qu'il arrive qu'ils soient peints en rouge.

Puis viennent des bouts de bois de tous types, mais là encore sans précisions notoires. Et on trouve enfin les règles, ou morceaux de règles cassées.

Les pancartes avec inscription ou dessin

Ils sont 10 à signaler que le symbole qu'ils ont connu était une pancarte ou une planchette de bois ou de carton, ou encore une ardoise. Sur cet élément figurait, soit l'inscription « symbole », soit une tête de vache ou d'âne, dessinée ou gravée. La plaque était généralement, comme pour la majorité des autres objets, traversée d'une cordelette et suspendue au cou des coupables.

Les « colliers »

Outre les os, les morceaux de bois et les pancartes, un assortiment d'objets variés étaient susceptibles d'être accrochés autour du cou pour servir de symbole. On en compte près d'une vingtaine d'occurrences sur l'ensemble de la région de collecte.

Au bout d'un cordon ou d'une chaînette, on peut ainsi trouver une

grosse croix bien lourde, un vieux couvercle de marmite, un anneau ou un épi de maïs.

Également portées en colliers, des boîtes de conserve en métal apparaissent 7 fois au Sénégal et au Congo-Brazzaville, tantôt vides, tantôt remplies de matières diverses : boîtes de conserve sales, boîte de lait Guigoz remplie de grillons, pots de Nescafé garnis de cailloux pour qu'ils fassent du bruit, etc.

En Côte d'Ivoire, plusieurs témoins dans le département de Grand Bassam évoquent quant à eux des colliers de coquilles d'escargots remplis de matière en décomposition à l'odeur nauséabonde. D'autres au même endroit parlent de tessons de bouteilles polis montés en colliers, dont le bruit signalait le porteur dès qu'il se déplaçait.

Mais c'est au Sénégal, en pays Bedik, à la mission catholique de Kedougou, que l'on trouvait les pendentifs les moins ragoûtants, constitués de bouse de vache : « 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 l'accrocher au cou, on pouvait ainsi la porter comme une grande médaille » (deux témoins de Bandafassi).

Divers

Notons aussi que bien des objets cités ne rentrent pas dans des catégories spécifiques : un vieux bonnet, un scapulaire, un bracelet en plastique, un anneau de caoutchouc, des pièces de monnaie, un poids de trois kilos, un roulement à billes abîmé, un morceau de fer, une brique, des pierres ou de gros galets, à porter à la main, à garder dans son sac ou à suspendre au cou.

Plusieurs personnes signalent que « ça pouvait être n'importe quel objet de rien du tout, sans valeur », « pas un objet fixe », « mais c'était toujours quelque chose d'un peu bizarre et pas très agréable ».

Mentionnons pour terminer une anecdote racontée en 2013 par un chef

de village à Transua au centre-est de la Côte d'Ivoire. A l'école qu'il fréquentait dans son enfance, le symbole était une tortue vivante, que le maître accrochait au cou des récalcitrants linguistiques. Ceux-ci devaient la garder sur leur torse en permanence, y compris durant la nuit. Mais les pattes de la bête leur griffaient la peau et les enfants finirent par la tuer, en pensant se débarrasser ainsi de la punition. Malheureusement, le maître ne céda pas et conserva la tortue morte, que les enfants durent donc continuer à porter, devant supporter en plus du reste son odeur de chair en décomposition.

4. 3. Modalités de circulation

Le mode de circulation du symbole était très similaire à ce qui se pratiquait en France hexagonale : un instituteur, un surveillant ou le directeur, le remettait au premier surpris à parler sa langue dans l'enceinte de l'école. Le récipiendaire devait alors espionner les autres élèves pour le refiler à l'un d'entre eux, ce qui n'était pas toujours facile car l'objet était la plupart du temps très voyant et l'on préférait fuir son détenteur. Puis le dernier fautif se présentait au maître à la fin de la récréation, de la matinée ou de la journée, ou le matin en arrivant, selon les pratiques en vigueur dans l'établissement. Il était alors généralement puni, et le symbole reprenait sa course de l'un à l'autre.

Pour ce qui est de la façon dont il devait être porté, nous avons vu qu'il s'agissait la plupart du temps d'objets assez volumineux, parfois bruyants, voire malodorants, qu'il n'était pas possible de dissimuler. De fait, sur les 99 témoignages, seuls 15 indiquent qu'il était permis de le cacher, afin de pouvoir mieux piéger les camarades. Les 84 autres affirment au contraire que dans leur établissement il devait être vu de tous et nombreux sont ceux qui insistent sur ce point car l'objectif était de générer de la honte chez le porteur afin de lui faire passer l'envie de d'exprimer autrement qu'en français.

De manière classique également, les lieux où il était défendu de parler en langue maternelle étaient tout d'abord la classe et la cour de l'école, à de rares exceptions près. Cette règle valait aussi pour

l'internat, selon les quatre témoins concernés, qu'il s'agisse d'établissements publics, catholiques ou protestants.

Mais le plus surprenant est le nombre d'occurrences de l'interdit sur le chemin de l'école : on en compte 19, réparties entre le Sénégal (15), la Mauritanie (2), le Mali (1) et le Congo-Brazzaville (1). C'est-à-dire que 20 % des informateurs de l'enquête affirment que les élèves étaient autorisés à pourchasser leurs camarades jusqu'à la porte de leur maison, et que l'on pouvait donc être attrapé en rentrant chez soi le soir ou en revenant à l'école le matin.

Plus étonnante encore est l'affirmation de quatre témoins (trois en pays sereer au Sénégal et un au Mali) selon laquelle les enfants pouvaient être épiés jusque dans leurs foyers par les détenteurs du symbole qui cherchaient à s'en débarrasser. L'un d'entre eux mentionne que la méthode pouvait même être reproduite au sein de la famille.

4. 4. Les punitions

Ceux qui « faisaient l'erreur de parler en langue maternelle »¹ écopiaient de punitions plus ou moins sévères. Elles pouvaient démarrer *a minima* et se faire de plus en plus dures en cas de récidives.

Les châtiments corporels avaient la faveur des maîtres : 47 témoins sur 99 en font état. Les coups sont le plus souvent évoqués, avec 62 mentions diverses, chaque témoin pouvant en citer de plusieurs types : coups de règle ou de bâton sur les doigts, coups de fouet ou de cravache, etc. La chicotte revient souvent, sous des formes différentes : « une lanière de caoutchouc, une longue lanière qui pouvait faire le tour du corps de l'élève »², « une cravache faite de fils électriques »³, « une courroie de distribution »⁴, etc.

¹ Femme née en 1974 en pays Bedik au Sénégal.

² Homme né en 1996 en Casamance.

³ Homme né en 1945 à Ngor au large de Dakar.

⁴ Homme né en 1976 en Casamance.

Parfois, le maître donnait l'ordre à un élève, voire à l'ensemble de la classe, de se courber et de poser le front sur la table, puis il passait dans les rangs et frappait les dos ainsi offerts. A Dakar, un enseignant à la retraite né en 1945 se souvient de son enfance tumultueuse :

« J'ai souvent été frappé sur la tête. Par deux fois ça a été tellement fort que je baignais dans le sang et on a dû m'amener au dispensaire. J'en ai toujours des cicatrices ».

Régulièrement citée également, une punition administrée généralement pour les grosses fautes, dont le faux-pas linguistique pouvait faire partie : la fameuse punition « des quatre gaillards », ou « tenu par quatre », que l'on retrouve en plusieurs pays d'Afrique francophone. L'instituteur appelait quatre garçons costauds, chacun devait saisir l'un des membres du fautif et le soulever au-dessus du sol, face contre terre, puis le maître le frappait sur le postérieur. Cette punition a laissé de douloureux souvenirs à bien des enfants au Sénégal, selon des informateurs nés entre 1945 et 1999 dans diverses régions (Petite-Côte, Fatick, Podor, Kaolack, pays Bedik, Casamance), mais aussi en Gambie et au Cameroun (témoins nés entre 1931 et les années 1970) :

« on te donnait parfois beaucoup de coups, jusqu'à ce que tu pleures »¹ ;
« on pouvait te donner jusqu'à 40 coups de bâton sur les fesses ; après tu ne pouvais même plus t'asseoir ; on en a souffert, vraiment »².

Les autres châtiments physiques consistaient par exemple en une station prolongée à genoux (9 occurrences). A Podor, un homme né en 1934 raconte qu'on les mettait « à genoux sur des petits cailloux » et qu'ils étaient « comme des prisonniers de droit commun ». La pratique se fait plus rude encore du côté de Kribi au Cameroun : les élèves sanctionnés devaient s'agenouiller, tendre les mains qu'on leur remplissait de pierres, et parcourir ainsi une certaine distance en se trainant par terre.

On trouve également des séries d'accroupissements (3 mentions), et

¹ Homme né en 1986 en pays Bedik.

² Homme né en 1976 en Casamance.

plus rarement des gifles, des fessées et des oreilles tirées. Un témoin au sud du Cameroun affirme enfin avoir beaucoup souffert quand le maître lui jetait du piment dans les yeux dès qu'il parlait en banoho.

Les tâches d'intérêt général viennent en deuxième position avec 29 mentions : ranger et balayer la classe, balayer ou désherber la cour, nettoyer les toilettes, arroser le jardin, aller chercher de l'eau ou ramasser du bois, ou encore laver la vaisselle.

Les sanctions d'ordre scolaire sont quant à elles citées 20 fois, et vont parfois de pair avec les retenues, mentionnées 16 fois : lignes à copier, verbes à conjuguer, devoirs supplémentaires et, plus rarement, retrait de bons points.

On trouve ensuite des évocations de « punitions d'exposition », au nombre de 14 : tours de classe ou de l'école sous les quolibets des autres élèves, tours de cour assortis d'une interdiction de jouer, port du bonnet d'âne ou mise « au piquet ».

Les amendes (d'un montant qui pourrait être considéré comme symbolique aujourd'hui mais qui était important pour des enfants), sont évoquées par 6 informateurs, de même que les pressions psychologiques et autres humiliations publiques.

Mais surtout, selon 36 témoins, la punition était le fait même de porter le symbole. Il s'agissait en effet souvent d'un os de bonne taille, très visible, et l'élève qui en était affublé devenait la risée des autres enfants : « c'était une grande honte », « on faisait tout pour ne pas le porter car c'était une honte », « à l'instant où on te donne le symbole, vraiment c'est humiliant », « le symbole dévalorisait la personne, et on était exclu de son réseau », « on le vivait très mal ».

Cette forme de vexation était cependant habituellement moins redoutée que les châtiments corporels tels que les coups de chicotte ou les quatre gaillards.

5. Regards sur la pratique

5. 1. Délation et railleries

L’ambiance dans l’enceinte des écoles était à n’en pas douter marquée par la présence du symbole, chacun devant être sur ses gardes s’il voulait éviter l’objet source de tant de désagréments. « Après la récréation, de 16h à 17h, il y avait de la tension dans la classe car ça devenait de plus en plus difficile de trouver d’autres fautifs avant la fin de l’école »¹. Les infortunés qui devaient rapporter le symbole dans leur foyer passaient une mauvaise nuit :

« on ne dormait pas, il fallait se lever très tôt pour aller se cacher sur la route et en attraper un autre »².

Différentes stratégies avaient cours pour se débarrasser de l’objet. La plus courante était de le dissimuler, y compris lorsque cela était interdit : « on le cachait, et on s’introduisait dans le groupe, on piégeait les copains »³. L’autre méthode consistait à s’adresser à un autre élève en lui parlant intentionnellement en langue maternelle afin qu’il réponde de même. Les plus grands piégeaient parfois les plus petits, qui ne pouvaient se défendre, ni même aller se plaindre au maître car ils ne savaient pas suffisamment de français pour le faire. Si certains considèrent que ce type de stratagèmes « ternissait les relations entre camarades »⁴, d’autres ne trouvent rien à y redire :

« c’était juste une stratégie de conquête. Il fallait apprendre à se battre, apprendre à s’adapter, imaginer des stratégies pour piéger les autres. Pousser l’autre à la faute était normal car il s’agissait de gagner la bataille »⁵.

Près de 10 % des informateurs s’insurgent contre le fait qu’ils étaient

¹ Homme né en 1949, région de Kaolack.

² Homme né en 1960 en Casamance.

³ Homme né en 1957, Diourbel.

⁴ Homme né en 1957, région de Kaolack.

⁵ Homme né en 1949, région de Kaolack.

poussés à la délation et que « ça formait des rapporteurs »¹. Certains ne se laissaient cependant pas faire :

« on pouvait être dénoncés, ça arrivait souvent. Mais quand quelqu'un te dénonce et que tu es plus fort que lui, tu le bastonnes à la récréation »².

D'autres proposent une vision plus positive et retiennent la solidarité entre amis qui se protégeaient mutuellement ou aidaient un camarade à se débarrasser du symbole en trouvant pour lui un nouveau fautif.

Mais les éléments qui ressortent le plus souvent à propos des rapports entre élèves sont la moquerie et l'humiliation dont pâtissaient les malheureux récipiendaires du symbole. Ils sont près de 75 % à en faire état, et ce sont généralement les mêmes termes et expressions qui reviennent :

« nullard », « tu es nul », « c'est l'âne », « tu ne sais même pas le français », « tu n'as pas honte ? », etc.

Les enfants étaient chahutés en dehors de l'école, parfois jusqu'à leur maison :

« on était chahuté à la sortie des classes, tout le monde le suivait, on lui criait, certains le tapaient », « on le raillait, on lui disait qu'il allait se faire corriger », « certains étaient si souvent tapés qu'on se moquait d'eux même en dehors de l'école », « dans la rue on était hué par ses camarades », etc.

La plupart mentionnent les pleurs, en particulier parmi les filles, plus sensibles : « elles avaient honte, elles étaient vexées ». Un femme de Casamance raconte comment celle qui portait l'os était poursuivie par les autres au son de railleries scandées à travers le village : « Gilberia porte l'os de la vache, l'os de la vache, l'os de la vache ». Les garçons pouvaient aussi pleurer : « ils faisaient semblant de ne pas ressentir la honte, mais c'était dur pour tout le monde »³.

¹ Homme né en 1942 à Podor.

² Homme né en 1993 en Casamance.

³ Femme née en 1959, Dakar.

Et les moqueries généraient souvent des bagarres, quand les victimes n'en pouvaient plus de se faire ainsi humilier publiquement :

« on aimait bien dire qu'un tel était "un âne" car un âne est censé être bête. Et tout le monde reprenait en chantant, y compris dans la rue, "untel est un nullard"... Ca marquait les enfants, certains pleuraient. Ca dégénérait parfois en bataille, ça dépassait les limites »¹.

5. 2. Jugements sur la méthode

Au terme du questionnaire, les informateurs étaient invités à donner leur appréciation de la méthode du symbole. Le résultat a été un éventail d'observations très diverses, allant d'une adhésion totale à un rejet tout aussi virulent. Il ne saurait être ici question de passer en revue l'ensemble des réponses tant les commentaires recueillis sont abondants et variés, mais nous pouvons en présenter un condensé.

Il était proposé aux informateurs de qualifier la méthode à travers une question fermée à réponses multiples. Pour 55,2 % des personnes interrogées, le port du symbole était une humiliation; ils sont ensuite 47,6 % à penser que c'était un moyen efficace pour apprendre le français ; 29,5 % considéraient la pratique comme un jeu ; 17,1 % affirmaient au contraire avec véhémence que ce n'était vraiment pas un jeu et 18,1 % pensaient même que c'était une punition démesurée ; enfin, ils étaient 10,5 % à estimer que c'était une fatalité contre laquelle on ne pouvait rien.

Ceux qui étaient favorables à la méthode la justifiaient généralement en affirmant qu'elle était efficace, qu'il faut « être sévère avec les enfants pour qu'ils travaillent à l'école », que « donner des coups est nécessaire dans l'éducation », que les maîtres doivent « mettre la pression sans quoi les élèves n'apprennent pas », etc. On invoque aussi un environnement peu propice à des pédagogies plus douces : « en ce temps-là c'était nécessaire de bastonner car les enfants venaient directement de leurs villages où on ne parlait pas français »² ;

¹ Homme né en 1958 à Podor.

² Homme né en 1986, pays Bedik.

« Il est possible maintenant de bien apprendre sans la contrainte et les punitions, mais avant ce n'était pas possible. Le petit Sereer n'aurait pas appris si on ne l'avait pas puni »¹.

Plusieurs regrettent que l'on n'ait plus recours au symbole et estiment que le mauvais niveau de français parmi les jeunes générations est dû à un trop grand laxisme auquel on ne remédiera que par des méthodes coercitives, mais la plupart excluent cependant le recours aux châtiments corporels.

Ils sont tout aussi nombreux à avoir révisé leur jugement au fil du temps et à admettre désormais que l'on peut apprendre le français sans appliquer ce type de sanctions. Ils comprennent que d'autres approches pédagogiques sont tout aussi efficaces, certains allant jusqu'à considérer que la contrainte est contre-productive et que le mieux est d'enseigner par la motivation.

Les opposants à la méthode sont nombreux à insister sur le fait qu'elle condamnait au silence beaucoup d'élèves qui s'abstenaient de parler par peur d'être pris en faute :

« Le symbole ne libère pas les enfants, il les bloque. Certains en avaient tellement peur 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 »².

Et la conclusion est sans appel :

« Au fond, ce symbole n'avait pas d'utilité, au contraire ».

A l'inverse des adeptes de la pratique, les opposants soulignent qu'elle a contribué à l'échec scolaire de nombre d'élèves. En effet, beaucoup de ceux qui étaient régulièrement attrapés, frappés ou rabaisés finissaient par se déscolariser :

¹ Homme né en 1945, Joal.

² Homme né en 1945, Ngor (île au large de Dakar)

« une fois que les enfants avaient subi de telles humiliations, ils ne repartaient plus à l'école, notamment les plus faibles. Et donc vous avez une génération des années 1950-1960 qui n'a jamais dépassé le cours élémentaire, c'est dramatique ! »¹

Ceux qui ne se plaignent pas du symbole et en font l'apologie sont souvent ceux qui n'ont pas eu à en souffrir car ils étaient bons élèves et ont en règle générale su éviter les punitions et les humiliations. Un ancien instituteur, après avoir appliqué la méthode durant ses premières années d'enseignement dans la région de Podor, avait cessé car il estimait qu'elle était en réalité inefficace :

« aujourd'hui je pense que le symbole et les punitions corporelles sont inutiles. J'y vois plus d'inconvénients que d'avantages. Car en fait, le symbole passait toujours entre les mains des élèves qui avaient des difficultés. Jamais entre les mains des bons élèves, sauf quand ils se faisaient piéger ».

Un enseignant de Saint-Louis, né en 1981 et scolarisé dans la région de Fatick, fait un constat similaire :

« ce n'est pas une bonne méthode car ça n'a pas permis à ceux qui portaient le symbole tous les jours d'être bons en français, et ce n'est pas non plus ce qui a permis à ceux qui sont bons en français de réussir. Ceux qui étaient en échec ne sortaient pas de leur silence et restaient mauvais élèves ».

Finalement, on constate que les avis sont très partagés, et on peut s'étonner du fort taux d'adhésion au symbole parmi les personnes interrogées : 47,6 % pensent que la méthode était efficace, tout en considérant à 55,2 % qu'elle générait de l'humiliation. Sans rentrer dans une analyse approfondie qui nécessiterait un long développement, nous pouvons envisager quelques pistes de réflexion :

- la tradition de violence dans l'éducation sénégalaise, explorée par Amadou Fall, enseignant à la FASTEF (Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation) à Dakar² ;

¹ Homme né en 1961, Région du Haut-Ogooué, Gabon.

² Amadou Fall, « La violence magistrale dans l'éducation sénégalaise, une si

- une inquiétude face à la baisse de niveau de français des jeunes générations et la croyance que des méthodes dures sont nécessaires pour redresser la barre ;
- une mauvaise appréciation de l'efficacité des pratiques coercitives dans l'enseignement par méconnaissance des autres types de pédagogies et de leurs résultats ;
- une adhésion aux méthodes imposées par le colon, qui passent pourtant par un rabaissement des langues autochtones.

Cette question de l'identification du colonisé au colon et de la reproduction de ses méthodes est un vaste sujet que nous ne pourrons pas explorer ici.

6. Évolution de la pratique

6. 1. Quand les élèves deviennent instituteurs

L'une des particularités du Sénégal est que le français est toujours la langue seconde de la majorité de la population, ce qui m'a permis de trouver aisément des instituteurs encore en poste ayant été confrontés au monolinguisme des enfants. Leur cas est d'autant plus intéressant qu'ils ont été eux-mêmes élèves, qu'ils ont donc 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.

Sur les 68 contributions sénégalaises de mon enquête, on trouve 16 informateurs, nés entre 1934 et 1977, qui s'expriment à la fois en tant qu'anciens élèves et en tant que maîtres d'école.

Seuls 5 d'entre eux (nés en 1938, 1946, 1958, 1963 et 1969) 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

longue histoire », in *Les cahiers Histoire et civilisations*, Faculté des lettres et sciences humaines, université Cheikh Anta Diop, Dakar, n°2, 2004, pages 125-136,

parce qu'ils désapprouvaient les pratiques basées sur la contrainte. Sept affirment l'avoir utilisé, mais uniquement durant un temps limité, généralement pendant leurs premières années en poste :

- Trois d'entre eux sont nés au milieu des années 1940, et ont donc démarré l'enseignement entre 1963 et 1970 ; ils déclarent s'être servi du symbole seulement jusqu'en 1970-1972, quand la loi d'orientation a défini de nouvelles approches éducatives, qui ouvraient la porte aux langues nationales.
- Deux autres, nés en 1958 et 1959, ont exercé en brousse dans de petites écoles, souvent à classe unique, où « l'esprit du symbole » était de mise dans les années 1980. L'école y était parfois mal acceptée, et le français était en concurrence avec l'arabe. Ils estimaient donc qu'il fallait des méthodes contraignantes pour motiver les élèves, un enjeu que l'un d'entre eux décrit ainsi : « 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, né en 1977, a également utilisé un objet stigmatisant durant ses premières années d'enseignement. Seul maître dans son école de brousse, il a commencé par reproduire ce qu'il avait lui-même connu étant élève, mais y a mis un terme assez rapidement à cause du caractère humiliant de la pratique, et après un passage à l'École de formation des instituteurs (EFI).
- Citons aussi un enseignant né en 1934 qui affirme ne pas y avoir eu recours quand il était maître, mais l'avoir mis en circulation quand il est devenu professeur d'anglais, à la demande de ses élèves.

Ils sont trois à avoir utilisé la méthode sans restrictions et avec une conviction inaltérée durant toute leur carrière :

- l'un est né en 1945 et l'a appliquée jusqu'à ce qu'il devienne surveillant général de lycée en 1992 ;

- l'autre, né en 1949, a exercé en brousse, puis dans la ville de Mbour, et la pratique était encore de mise lorsqu'il s'en est allé en 1980 ;
- le dernier, né en 1976, s'en est servi sans discontinuer depuis son premier poste en 2000, de même que les sept autres instituteurs de son école dans la région de Podor.

Citons enfin un collège privé pour filles à Joal, en pays sereer, où la pratique semble ne jamais avoir cessé. L'actuel directeur, un frère casamançais, l'a trouvée à son arrivée en 2004 et il la perpétue avec conviction : ainsi que j'ai pu le constater sur place, les six classes possèdent toutes leur os d'animal traversé d'un cordon qui permet de le porter autour du cou ; l'objet circule d'élève en élève, et à la fin de chaque récréation, celle qui le détient doit verser une amende. Le directeur se flatte de ses bons résultats, selon le principe du *no pain no gain*, on n'a rien sans mal.

On note malgré tout que, bon an mal an, le recours au symbole décroît au fil des années : sur les 16 enseignants, 10 maîtres et un directeur d'école ont certes reproduit ce qu'ils avaient eux-mêmes connu étant enfants, mais ils ne sont finalement que 3 à avoir perpétué l'usage de façon durable.

7. Le cas du Cameroun

Hors Sénégal, la totalité des témoignages collectés en A.-O.F. et la majeure partie de ceux recueillis en A.-E.F attestent la pratique du symbole. Ces contributions ne valent cependant qu'en complément d'informations et l'on ne peut guère en tirer des conclusions générales car, n'y ayant effectué aucune recherche systématique, les résultats sont tout à la fois peu nombreux pour chaque pays et très ciblés.

Le Cameroun retient cependant l'attention, ce pays étant le seul où je dispose de contributions d'informateurs qui n'avaient aucune connaissance de l'usage du symbole. Sur les 12 personnes interrogées dans ce pays, ils ne sont que 7 à affirmer avoir connu cette pratique.

Les 5 autres (nés en 1931, 1959, vers 1970 et 1977), établis dans la région de Kribi au sud-est du pays, font état de châtiments corporels particulièrement rudes pour les enfants qui lâchaient quelques mots dans leur langue, le banôhô. Y sont décrits, avec émotion, la punition des quatre gaillards, déjà évoquée, les bastonnades de toutes sortes, les coups de fouet, une distance à parcourir à genoux, les mains tendues et remplies de cailloux, le piment dans les yeux, etc. Les conséquences sont ainsi décrites par Eleine, née en 1959 :

« Après, la peur du fouet nous a fait abandonner le banôhô pour parler le français. C'est comme ça que le français nous a emportés petit à petit. Et maintenant nous-mêmes à la maison, nous parlons seulement le français à nos enfants. Ca fait qu'aujourd'hui nos propres enfants ne savent plus si nous sommes des Banôhô ou si nous sommes des Français. »

Un autre élément ressort de ces entretiens et questionnaires : dans certains endroits où le symbole n'est en règle générale pas attesté par les personnes d'un certain âge, comme décrit ci-dessus, il apparaît dans les témoignages de personnes plus jeunes. Par exemple, un homme né en 1974, également dans la zone de Kribi, a bien connu le symbole à l'école publique de son village, contrairement aux autres informateurs du secteur. Il s'agissait d'un vieux couvercle de marmite accroché au cou comme un collier, et nommé « la médaille ». Le dernier récipiendaire, en fin de journée, recevait dix coups de fouet, sans compter les travaux extra-scolaires à effectuer chez les enseignants.

De même, dans le département de Ndé, à l'ouest du pays, quatre personnes, nées en 1952, 1957, 1979 et 1987, témoignent de leur expérience du symbole : les trois 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 au même endroit, la mission catholique de Balengou, vers 1967, et qu'il l'a lui-même pratiquée lorsqu'il est devenu instituteur. Le symbole était alors une corne de bœuf portée en collier, et plus tard, dans les années 1990, un os, soit un crâne de singe, soit une mandibule de vache, appelés *djou-djou*.

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 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.

8. Le Sénégal après l'indépendance

8. 1. Nouvelle législation

L'indépendance du Sénégal, en 1960, n'est pas immédiatement suivie de mesures sur le plan linguistique en milieu scolaire. Il faut en effet attendre la loi d'Orientation de l'Éducation Nationale du 17 mai 1971 pour que soit entérinée l'idée que les langues nationales, au même titre que les langues anciennes et les langues de grande communication, sont « les instruments » de l'éducation.

Puis vient le décret 72-861, qui se fait plus précis dans 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 nationales¹. »

Si le législateur établit clairement que les langues premières devront trouver leur place dans les écoles primaires, il ne dit rien sur celle de la langue française, et encore moins sur les pratiques visant à l'imposer par des méthodes coercitives ou vexatoires. Celles-ci ont par conséquent pu se perpétuer pendant encore quelques décennies dans plusieurs régions du pays. De fait, ainsi que nous l'avons vu plus haut, j'ai observé lors de mon enquête sur le terrain que le symbole était encore en usage en divers endroits, tant dans les écoles publiques que dans les écoles confessionnelles, bien que la stigmatisation des

¹ *Journal officiel de la République du Sénégal*, du 1^{er} février 1973, p. 251.

langues maternelles soit officiellement condamnée.

Il semble cependant que ces pratiques tardives soient des initiatives personnelles, mises en œuvre sans l'assentiment des autorités. A titre d'exemple, lorsque l'interrogeais les enfants d'un inspecteur de l'éducation de Podor, âgés de douze et seize ans et toujours scolarisés, m'ont décrit dans le détail la méthode du symbole encore en vigueur dans leurs établissements respectifs, à la grande surprise de leur père qui l'ignorait.

Mais en règle générale, le recours à ce type de dispositif a progressivement diminué jusqu'à devenir très minoritaire dès lors que la réglementation affirmait la volonté d'inclure les langues nationales dans le système éducatif.

8. 2. L'enseignement en langue maternelle

Aujourd'hui, la tendance va clairement dans le sens d'une éducation première en langue maternelle, mais il s'agit là d'une entreprise de longue haleine car les obstacles sont nombreux.

En application de la loi de 1971, les langues nationales sont progressivement codifiées et introduites dans les écoles¹. Mais il faut ensuite créer dans ces langues traditionnelles un lexique adapté au monde contemporain, élaborer des livres d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et rédiger toutes sortes d'ouvrages scolaires. Se pose aussi un problème de ressources humaines. Il n'est en effet pas si aisés de trouver des instituteurs pour chacune des langues nationales, sans compter qu'il faut ensuite les former à enseigner dans cette langue. On doit enfin ajouter à ces difficultés les réticences des classes moyennes qui tiennent au français comme vecteur de l'ascension sociale² et accordent peu de crédit aux langues nationales comme vecteurs

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 avec Ibrahima Thioub, historien et recteur de l'université Cheikh Anta Diop, Dakar.

éducatifs.

Il va sans dire que ce processus est lourd financièrement, d'autant plus que le nombre de langues concernées est destiné à s'étendre, dans un pays dont les ressources sont limitées. Ce sont souvent des ONG internationales qui prennent en charge ce type de programmes, dont l'ARED (*Associates in Research and Education for Development*), particulièrement active au Sénégal depuis 2009, « à travers un projet expérimental couvrant 208 classes et touchant plus de 10 000 élèves ». Partant du principe que l'enfant apprend mieux dans sa langue, l'organisme a mis sur pied « un modèle d'enseignement qui utilise la langue première de l'enfant à côté du français pour améliorer les compétences en lecture, en mathématique et en éducation à la science et à la vie sociale (ESVS) des élèves dans les quatre premières années de l'Enseignement élémentaire au Sénégal. »¹

En conclusion, la majorité des langues autochtones du Sénégal ne semblent pas aujourd'hui en péril immédiat car leur transmission est pour l'instant encore active. Mais pour qu'elle perdure, ces langues ne devront pas être confinées à la sphère privée, alors que les Sénégalais quittent leurs villages et voyagent désormais à travers leur pays et très au-delà. Le défi de l'éducation en langue maternelle devra être relevé afin qu'elles s'adaptent à la vie contemporaine et soient désirables et utiles également dans la sphère publique. Ces langues nationales devront par ailleurs faire face à une concurrente qui paraît aujourd'hui plus menaçante pour leur survie que le français : la langue wolof qui, à défaut d'être langue officielle, devient chaque jour un peu plus la langue de communication du pays entier.

Rozenn Milin,
Université Rennes 2

¹ Voir site de l'ARED : <https://ared-edu.org/fr-fr/features/education>, consulté le 20 novembre 2020.

Publications

Lacombe, Jean-Pierre, *Le pays de Bort, terre d'oc*, éd. Carrefour Ventadour, 2020, 714 p. + un CD.

Insatiable curieux de ce pays de Bort-les-Orgues, à la limite de l'Auvergne et du Limousin, dont il est familier depuis toujours, Jean-Pierre Lacombe a en effet recueilli, des décennies durant, mots, expressions, proverbes... Une quête de la langue d'oc devenue urgente avec la raréfaction des locuteurs. Après les glorieux XIIe et XIIIe siècles où il fut la langue de culture de toute l'Europe grâce au trobar, l'art poétique des troubadours, l'occitan a fini par décliner fortement après la Seconde Guerre mondiale. Cette langue est pourtant indissociable d'un immense territoire, de son patrimoine et de ses habitants.

Le pays de Bort, terre d'oc nous le démontre qui recèle nombre de trésors. Soutenus et éclairés par une étude fouillée du parler local, ce sont 4 500 mots et expressions de l'imposant lexique, dont plus de mille tournures du français local, près de 900 noms de maisons, des dizaines de contes, d'histoires drôles, de proverbes, de chansons, etc., qui composent les 716 pages de ce livre. Sans oublier, avec la participation d'Yves Lavalade qui fut également le correcteur avisé des autres chapitres, une centaine de noms de famille, et surtout plus de 4 500 toponymes et microtoponymes, collectés auprès des gens du pays, ou en dépouillant minutieusement états des fonds et cadastres napoléoniens des dix communes du canton historique de Bort-les-Orgues. Ainsi c'est tout l'eime, l'esprit, la profondeur d'âme, la force de vie de l'antique culture de ces lieux qui s'offre au monde, en se raccrochant souvent à l'Histoire.

Le CD qui accompagne ce livre est voulu comme la face charnelle de l'écrit, tant il allait de soi qu'à parler d'une langue et d'un monde, il fallait aussi entendre cette langue parler de son monde.

Ginestet Joëlle et Verny Marie-Jeanne (éd.), *Journée d'étude Frédéric Mistral, Felibrige ediciooun, 2019, 138 p.*¹

Lou Felibrige vèn de publica lis ate de la journado d'estudi Frederi Mistral dóu 13 de setembre 2019 à Toulouso. D'uni cercaire specialisto de literaturo, istòri e lenguistico an cava founs mant un relarg de l'obro e de la pensado de Frederi Mistral : Jean-Yves Casanova (Université de Pau), Les Métaphores littéraires de la psyché mistralienne ; Christophe Imbert (Université de Toulouse Jean Jaurès), « La Branco dis aucèu » (Mirèio, Cant. I) : Grâce et gloire aériennes de l'idylle héroïque chez Mistral ; Marie-Jeanne Verny (Université Paul Valéry), 1954 : Centenari de Mirèio, Retorn sus una polemica ; Joëlle Ginestet (Université de Toulouse Jean Jaurès), Moissons mistraliennes (1848) ; Jean-François Costes (Académie des Jeux Floraux), Mistral e la politica : una introduccion Philippe Martel (Université Paul Valéry), Mistral e la politica ; Jean Thomas (Espe de Toulouse), Une amitié complexe : Jules Ronjat et Frédéric Mistral ; Hervé Terral (Université de Toulouse Jean Jaurès) La correspondance de Frédéric Le Play avec Charles de Ribbe.

Kamakine Paulina (coord.), *Paraulas de hemnas / Paroles de femmes*, éd. Reclams, 2020, 402 p.

Un livre qui rassemble des poétesses et chansonnières de toutes régions d'oc, toutes amoureuses de leur langue et de leur culture.

Roques Ferraris, Dominique, Joan Bodon Contes Populaires et autofictions, Classiques Garnier, 2020, 789 p.

La priorité donnée aux Contes dans l'étude méthodique qui est faite ici de l'œuvre narrative de Joan Bodon met en évidence leur fonction fondatrice. Elle révèle aussi une stratégie d'écriture de soi originelle qui sera déployée dans des formes annonciatrices d'une littérature postmoderne.

¹ 5 € + mandadis – De coumanda à Felibrige 8 bis avenue Jules Ferry 13100 Aix-en-Provence – Reglamen à recepciooun de faturo.

Casanova Jean-Yves, Courouau Jean-François, Martel Philippe (Dir.), *Sus la mar de l'istòri. Lectures et réceptions de l'œuvre de Frédéric Mistral*, éditions Garnier 2019, 347 p.

Loin des clichés qui la réduisent à la simple exaltation d'une Provence mythifiée, l'œuvre de Frédéric Mistral, à la fois singulière et universelle, mérite d'être réexaminée dans sa diversité et d'être replacée dans le contexte littéraire qui l'a vue naître et évoluer, à la croisée du romantisme et du symbolisme.

Roudil, Jacques, *Las obros mescladisso d'un baroun de Caravetos / Les œuvres mêlées d'un baron de Caravètes*, éd. par C. Toreilles, Presses Universitaires de la Méditerranée, 2020, 400 p.

De 1632 à 1689, l'avocat Jacques Roudil écrit à Montpellier la poésie de son temps, plurielle et polyglotte, au gré des circonstances, de l'humeur et des lieux. Les moments d'une vie et les tensions du siècle s'inscrivent dans ces mélanges poétiques, ces obros mescladisso qui se jouent de la variation des langues et des genres. En français, en occitan et en latin, Roudil s'adresse à ses contemporains, ses collègues, ses femmes, ses compagnons de cabaret, sa famille, les Grands, le Roi, en usant de toutes les ressources maîtrisées du sonnet, de l'épigramme érotique ou encomiastique, du ballet carnavalesque ou de la satire.

Dans le paysage littéraire montpelliérain, Roudil prend la suite d'Isaac Despuech qu'il édite en 1650. Protestant comme lui et esprit libre, il témoigne des changements de la société et des progrès de l'intolérance. Mais sa poésie reste, à tous les âges, une célébration de la vie à travers une conscience vive du monde et de soi, une ironie alternativement légère et rageuse.

Cette nouvelle édition est enrichie des derniers poèmes inédits qui chantent notamment les plaisirs de Pignan, «ce beau lieu» où le poète aspire à une retraite à l'antique, entre ses livres et son jardin, ses vignes et ses oliviers, dans l'ancienne maison des rois de Majorque.

Alén Garabato Carmen et Boyer Henri, *Le marché et la langue occitane au vingt-et-unième siècle : microactes glottopolitiques*

contre substitution, Lambert-Lucas, 2020, 144 p.

Depuis deux décennies, dans les régions du sud de la France, l'émergence de nouveaux usages de l'occitan dans les raisons sociales d'entreprises et les noms de produits et services commerciaux constitue un paradoxe : cette langue dominée, dont les usagers natifs sont en voie d'extinction, est mise en scène sous forme de lexies et d'énoncés dont la visibilité est inversement proportionnelle à la normalité, témoignant souvent d'une grande créativité. Nommer une cave « Opi d'aquí » [Opium d'ici], une bière « Trobairitz » [Femme troubadour], un vin rosé « Lo camin del còr » [Le chemin du cœur] ou des pâtes alimentaires « Camba de blat » [Jambe de blé] n'est pas anodin. Il s'agit de microactes glottopolitiques qui entrent en dissonance avec la substitution de l'occitan par le français. Ce phénomène n'est pas sans lien avec une évolution positive de la perception de l'occitan par la société : la multiplication de ces pratiques – concernant une langue en voie de disparition – est digne de mobiliser l'attention des sociolinguistes.

Max-Philippe Delavouët, Conversations / Paraulo, éd. A l'Asard Bautezar, 2020, 160 p.

De l'art roman à l'art gothique, de Cézanne à Chabaud, de Mistral à d'Arbaud, de l'écriture poétique à l'architecture de Pouèmo – autant de sujets abordés par Max-Philippe Delavouët durant ces entretiens publiés ou enregistrés de 1953 à 1990. Le lecteur découvrira un poète contemporain qui affirme sa volonté d'éterniser son pays, dans sa langue, tout en se confrontant à des mythes fondamentaux : le Jardin d'Eden, Tristan ou Orphée...

Mistral Frédéric, Mémoires et récits tome 1: Au mas dóu Juge, Avec « La genèse du récit » par Henri Moucadel, 2020, 352 p.

Né le 8 septembre 1830 à Maillane, « au centre d'une vaste plaine barrée au midi par les Alpilles bleues », Frédéric Mistral accède à la gloire avec le poème Mirèio (1859), salué par Lamartine et popularisé par l'opéra de Gounod. Parus en 1906, deux ans après l'obtention du Prix Nobel, ses Mémoires s'inscrivent dans la ligne des grandes autobiographies littéraires (Chateaubriand, George Sand, Renan).

Ce premier volume s'ouvre sur les souvenirs d'une enfance heureuse, dans la maison paternelle du Mas d'ou Juge, avec les épisodes marquants des « fleurs de glais », de « l'école buissonnière » et le merveilleux récit des « Rois Mages » au temps de Noël. Sont évoquées ensuite les années d'études, à Saint-Michel de Frigolet, à Avignon, à Nîmes pour le baccalauréat, et enfin à Aix-en-Provence pour la licence en droit, avec un témoignage privilégié sur 1848 et « la République au village ».

Cette édition complète des Mémoires et récits, en deux volumes, a été établie par Claude Mauron et Henri Moucadel. Elle reproduit les textes originaux, en provençal et en français, ainsi que la préface du recueil *Lis Isclo d'Or* (1875), qui constitue la première publication autobiographique de Mistral. Elle est accompagnée de notes historiques et littéraires, ainsi que d'un index général des noms de personnes, de personnages et d'œuvres.

Mistral Frédéric, *Mémoires et récits tome 2: La riboto de Trencos-Taio, avec notes, index général, bibliographie* par Claude Mauron et Henri Moucadel, 2020, 288 p.

Après ses années d'apprentissage, le jeune Frédéric Mistral se consacre à ce qui sera le but de toute son existence : « relever, restaurer, remettre en lumière et conscience... » la culture provençale, et particulièrement « rendre la vogue au provençal par la flamme de la divine poésie ».

Ce second volume évoque les amitiés littéraires, l'institution du Félibrige, les articles de l'Armana prouvençau, jusqu'à l'écriture et à la publication de *Mirèio*. Les récits du voyage aux Saintes-Maries, de l'excursion dans le Ventoux et de la « ribote de Trinquetaille » en Arles, confortent l'impression d'une jeunesse dynamique, parcourant son pays avec allégresse – une image tranchant avec la figure trop souvent hiératique des périodes ultérieures.

Cette édition complète des Mémoires et récits, en deux volumes, a été établie par Claude Mauron et Henri Moucadel. Outre son annotation historique et littéraire, le présent tome comporte un précieux index général des noms de personnes, de personnages et d'œuvres, ainsi qu'une bibliographie recensant les publications, commentaires et traductions étrangères des Mémoires et récits.

Cugnet, Bernard et Martel, Philippe (éds), *L'écrit d'oc en Ubaye, anthologie valeiane (Textes, chansons et documents rassemblés et traduits)*, Barcelonnette, éd. Sabença de la Valèio, 2020, 320 p.

Texte de l'excellente préface de Jean-Luc Domenge :

Voici un livre qui a de l'âme ! Conçu et réalisé par deux Valeians « honnêtes hommes » et érudits, il se veut avant tout à la portée de chacun, aussi bien de l'Ubayen amoureux de sa Valèia que du régionaliste, passionné de langue, qui va découvrir la richesse du parler alpin de l'Ubaye et ses particularismes dialectaux. Pour la première fois sont rassemblés ici des textes dans le parler de l'Ubaye du Moyen Age à aujourd'hui. Après une présentation simple des éléments caractéristiques du dialecte de Barcelonnette, un bref rappel sociolinguistique nous donne la situation et l'évolution de ce parler aujourd'hui en Ubaye. La graphie d'origine des auteurs a été respectée et un éclairage particulier est fait sur la fameuse graphie de François Arnaud, héritée de celle de Simon-Jude Honnorat, et pratiquée jusqu'à aujourd'hui par Jean-Remy Fortoul, Laurent Chiardola et Bernard Cugnet. Ceci fait de ce parler un cas historique à part, puisqu'un troisième système d'écriture fonctionne en plus des deux systèmes orthographiques actuels : la graphie dite félibréenne (ou mistralienne) et la graphie dite classique (ou occitane).

Dans une première partie, les auteurs ménagent une place importante et justifiée à la littérature orale, tenant ainsi la gageure de valoriser l'« oralité traditionnelle » dans une anthologie de l'écrit d'oc ! On entend par littérature orale l'ensemble des formes fixes d'une langue qui sont les éléments constitutifs majeurs d'une civilisation. Tour à tour sont donc présentés ici des contes, des chansons, des proverbes, des prières, des comptines, sans oublier les marqueurs territoriaux que sont les toponymes et les anthroponymes. Par ce florilège ethnographique, nous entrons ainsi d'emblée dans la civilisation alpine de l'Ubaye. Une fois ce décor la volonté des auteurs a été d'évoquer l'alpin dans sa globalité et sa diversité et de replacer la vallée de

l'Ubaye et sa culture locale dans le contexte général des du Sud, a la charnière entre le Piémont d'Oc à l'est, le comté de Nice et la Provence au sud, le Dauphiné au nord. Par cette ouverture aux voisins, nous prenons vraiment conscience ici du caractère central de cette grande vallée alpine et de son rôle majeur de lieu de passage, de rencontres et d'échanges. Nous voyons s'y mêler les influences provençales, dauphinoises et piémontaises grâce à tous les cols qui s'y trouvent.

La deuxième partie est consacrée a l'écrit d'oc en Ubaye et aux auteurs valeians, principalement du XIXe siècle à aujourd'hui. Au XIXe siècle, on retrouve évidemment la figure emblématique de Francois Arnaud, mais on découvre également avec plaisir, les qualités littéraires d'un Théophile Derbez, jusqu'a ce jour injustement oublié. Mais le grand intérêt pour moi de cet ouvrage est que Philippe Martel et Bernard Cugnet n'ont pas fait de sélection, ni donne de jugement de valeur. Iis présentent tous les auteurs qui ont écrit en dialecte, sans écarter les « humbles », ces modestes rimailleurs de village, tels Joseph Derbes et Albert Reynier, qui témoignent cependant d'un usage de la langue écrite, aussi fruste soit-elle. Concernant le XXe siècle, un regard intéressant est porté sur la présence de la langue dans la presse locale, et bien sûr sur le rôle de « passeur » de Marcel Provence et la personnalité marquante de Germaine Waton de Ferry dans la création de l'Escola de la Valèia. L'œuvre importante de « la Cabiscola » est rappelée ainsi que celle de ses disciples de l'après-guerre : Raoul Abbes et Jean Meyran. Enfin l'anthologie n'oublie pas d'évoquer les auteurs contemporains récemment disparus (Albert Manuel, Jean-Remy Fortoul, Alfred Rayne...) ou encore vivants (Valentine Allione, Laurent Chiardola, Christian Michel). Grace soit rendue a Bernard Cugnet et Philippe Martel pour ce beau travail de piété filiale ! En cette année 2020, ou nous commémorons le centenaire de la naissance de Jean-Remy Fortoul (en 2019), je ne peux m'empêcher d'imaginer quelle aurait été la joie du patriarche de Lans de pouvoir feuilleter ce livre et de dire en tirant sur sa bouffarde : « Gràcias per aquéu bèu libre! L'avè ben capita ! »

Giély, Bernard, *Biais de dire en prouvençau d'aro, edicioun dóu C.I.E.L. d'Oc, 2020, 222 p.*

Dans la lignée des manuels et dictionnaires de phraséologie et expression provençales (comme *La clé du Trésor* de Jean Roche, ou *L'Essai sur le style de la langue provençale* de Jean-Pierre Tennevin), un ouvrage utile à un moment où le provençal est souvent employé par des néolocuteurs qui tendent à produire des calques du français (ce qui est bien normal) mais qui retire une bonne partie de ce qui fait l'intérêt, l'originalité et la saveur de dire les choses en provençal.

D'Alvise, Mireille et Jausserand, Jean-Michel, *Pastriho. Hommage aux bergers provençaux*, Éditions de l'Observatoire de la Langue et de la Culture provençales, 2019, 167 p.

Une anthologie à la fois poétique et ethnographique pour un hommage aux bergers provençaux ; où la langue provençale vient apporter une dimension identitaire. Avec dessins à la sanguine de Mireille d'Alvise.

Avanzi, Mathieu, *Comme on dit chez nous. Le grand livre du français de nos régions*, Le Robert, 2020, 239 p.

Une anthologie des mots des régions de France qui relatent une histoire au contact des langues régionales et qui sont les voix hautes en couleur de la France et de ses voisins francophones. Un livre truffé d'anecdotes pétillantes, de cartes, d'illustrations et de citations, pour savourer la créativité des français régionaux et se comprendre de Lille à Marseille et de Brest à Strasbourg. Très complet et richement illustré, il explore toutes les facettes de la langue française dans les régions avec des anecdotes, des citations littéraires et du quotidien, des curiosités de prononciation, des éléments sur les langues régionales (hélas trop souvent appelées « patois » dans le livre), des explications sur l'origine des mots locaux, des termes culinaires.

Falleri, Rolande, *Lis iue gris (les yeux gris)*, roman en provençal avec traduction française, éditions Nombre 7, 2020, 220 p.

Dins uno vilò de Prouvènço, un vièi mendicant aribo chasque an à la bello sesoun pèr reparti à l'autouno. Quàuquis ami van assaja de descurbi quau es aquel ome saberu e coume s'es retrouba à quista pèr carriero. Uno cabussado pougnènto dins lou passat d'un persounage atraiènt.

Dans une ville de Provence, un vieux mendiant arrive chaque année à la belle saison pour repartir à l'automne. Quelques amis vont essayer de découvrir qui est cet homme cultivé et comment il est arrivé dans la rue. Une plongée poignante dans le passé d'un personnage attachant. Un roman magnifique, bien écrit dans une belle langue actuelle et qui rassure sur la vitalité créative littéraire en provençal.

*

De novo de l'Astrado Prouvençalo

Association culturelle fondée en 1965 pour participer au développement d'une culture provençale, lié à la sauvegarde de toutes les valeurs traditionnelles de la Provence, au premier rang desquelles la langue du pays, elle a publié plus de 200 titres (poésie, prose, théâtre, ouvrages pédagogiques, essais, livres pour les enfants...) dont 150 sont disponibles à son catalogue. Ces ouvrages, soit en français, soit en provençal (ceux-ci généralement accompagnés d'une traduction française), concernent exclusivement la Provence. Ils se répartissent en diverses collections.

Elle publie également une **revue** annuelle thématique bilingue, ***L'Astrado***. Elle publie des ***fascicle*** (carnets) trimestriels, réservés aux membres de l'Association.

Les éditions de « *L'Astrado prouvençalo* »¹ ont publié en 2020 deux livres qui apportent une contribution notable à la prose provençale : *La fado televesioun* de Louis Scotto et *Nouvèllis enquèsto dóu coumessàri Castanet* de Michel Courty.

Le premier introduit la téléréalité dans la littérature provençale. Un jeune berger gardant ses bêtes dans l'alpage est surpris nuitamment par un débordement de lumières : c'est un jeu tel que la téléréalité en propose régulièrement. Le jeune homme sort vainqueur de cette affaire, mais pas où les organisateurs de ce divertissement l'attendaient. Critique grinçante d'une quête de l'audimat quel qu'en soit le prix !

Le second, qui fait suite aux *Enquèsto dóu coumessàri Castanet*

¹ L'Astrado prouvençalo. C28. 179 Quai Louis Le Vau. 34080 Montpellier. Pour tout renseignement, toute commande : lastradoprouvencalo@hotmail.com

(même éditeur), entraîne le commissaire Castanet dans les milieux les plus divers de notre société, pour des enquêtes embrouillées que le fin limier éclaircira, aidé par son adjoint, le fidèle Paul Rivera. Voilà qui enrichit la nouvelle policière provençale, peu représentée jusque là. Pour ces deux livres, écrits dans la langue provençale vivante d'aujourd'hui, c'est dans notre monde que leurs auteurs nous conduisent. Point de nostalgie, point de lieux communs : cigales, pastis au café du coin, place du village...

*

Revisto / Revistas (revues reçues)

Bizà Neirà / Bizo Nero, revue bilingue auvergnate, publiée par Tarà d'Euvarnhà¹

Avec ces 3 numéros annuels, 172-173-174 en 2020, cette revue poursuit son excellent travail de publication d'enquêtes ethnographiques, dialectologiques, de textes littéraires en auvergnat.

Lemouzi, revue régionaliste et félibréenne du limousin publiée par la société historique et régionaliste du bas Limousin²

Riche en documents ethnographiques et historiques, cette revue propose régulièrement des études la langue d'oc limousine et des textes littéraires, contes, etc. en limousin.

Sian li felen de la Greço inmourtalo, revue de l'association varoise pour l'enseignement du provençal³

Quatre numéros annuels riches d'études linguistiques, ethnographiques et historiques, où les textes littéraires de la Provence centrale et maritime ainsi que la langue provençale occupent une place centrale.

¹ 11 rue des Saulées 63400 Chamalières.

² Centre Robert Joudoux, rue des Fauvettes, 19000 Tulle.

³ 46 chemin du Four à Chaux, 83200 Toulon.

Les Cahiers du Bayle-Vert, revue du Centre Mas-Felipe Delavouët¹, entièrement consacrée à l'œuvre du grand poète et dramaturge de langue provençale (études, inédits, etc.).

Table des matières

« Lou coulas de vergougno (le collier de la honte) » Présentation (Ph. Blanchet)	p. 5
Le senhal, signe d'un plus grand désastre. L'idéologie linguistique, du châtiment corporel à l'implosion silencieuse du système (P. Escudé)	p. 9
Témoignages écrits sur « le signe » en Provence Contextes, réactions, analyses (Ph. Blanchet)	p. 43
Le « symbole » en amont de la « vallée des saints » (Carnoët, Bretagne, 1885) Témoignages (F. Favreau)	p. 61
Pratiques scolaires coercitives pour la diffusion du Français en Alsace : divergences et convergences avec la France de l'« Intérieur » (D. Huck et P. Erhart)	p. 73
Un crâne de singe pour une mission civilisatrice. Pratiques du « symbole » dans les colonies africaines de la France (R. Milin)	p. 107
Publications	p. 151
Table des matières	p. 161

¹ Centre Mas-Felipe Delavouët, Mas du Bayle-Vert, 13450 Grans.