



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

N° 1 – Janvier 2003

Quelle Politique linguistique pour quel Etat-nation ?

SOMMAIRE

Foued Laroussi : *Présentation*

Guy Lemarchand : *Nation, Etat, mémoire et culture. Quelques jalons pour l'étude du cas français d'Etat-nation*

Laurent Puren : *Pédagogie, idéologie et politique linguistique. L'exemple de la Méthode Carré appliquée à la francisation de la Bretagne à la fin du XIX^e siècle*

Dora Carpenter-Latiri : *L'arabe, butin de guerre ?*

Gilbert Grandguillaume : *Arabofrancophonie et politiques linguistiques*

Salih Akin & Mehmet-Ali Akinci : *La réforme linguistique turque*

William Rodriguez : *L'Espagne en 2002 : un laboratoire glottopolitique*

Jean-Pierre Jeantheau : *Bélarus : de la langue à l'Etat*

Samantha Chareille : *Aspects institutionnels de l'aménagement linguistique du Mercosur*

M.A. Haddadou : *L'Etat algérien face à la revendication berbère : de la répression aux concessions*

Foued Laroussi : *Glottopolitique, idéologies linguistiques et Etat-nation au Maghreb*

Compte rendu

Philippe Blanchet : *Bavoux, Claudine, et de Robillard, Didier, (Dir.), Linguistique et créolistique, Paris, Anthropos, collection « univers créole » 2, 2002, 218 p.*

Débat

Jean-Baptiste Marcellesi : *Glottopolitique : ma part de vérité*

PEDAGOGIE, IDEOLOGIE ET POLITIQUE LINGUISTIQUE. L'EXEMPLE DE LA METHODE CARRE APPLIQUEE A LA FRANCISATION DE LA BRETAGNE A LA FIN DU XIX^E SIECLE

Laurent Puren

Paris III Sorbonne Nouvelle – DELCA-SYLED

Comment s'est effectuée la francisation de la Basse-Bretagne¹ à la fin du XIX^e siècle, alors que cette région était majoritairement bretonnante monolingue et que l'homogénéisation culturelle et linguistique du pays devenait l'une des priorités des pouvoirs publics républicains ? Tout chercheur qui s'intéresse à cette question est inévitablement conduit à croiser au fil de ses lectures des points de vue aussi tranchés qu'antinomiques, les uns – au premier rang desquels figurent les militants régionalistes – criant au génocide culturel, les autres – bien représentés par les historiens – s'attachant au contraire à souligner l'attitude libérale et tolérante de l'Etat français vis-à-vis des populations alloglottes. Loin de vouloir alimenter la polémique, nous souhaitons ici revisiter cette question en adoptant le point de vue du didacticien. A ce titre, nous nous intéresserons particulièrement, d'une part, aux choix méthodologiques opérés par les autorités éducatives, d'autre part, aux pratiques pédagogiques mises en place par les instituteurs bretons, tels qu'ils apparaissent dans notre corpus constitué principalement de revues pédagogiques.

La « méthode maternelle » proposée par Irénée Carré, inspecteur général de l'Enseignement primaire, retiendra ici toute notre attention puisque c'est elle qui fut choisie par les pouvoirs publics pour franciser les petits Bretons à compter de la fin des années 1880. Cet article s'attachera à rappeler les principales caractéristiques de cette méthode ainsi qu'à en indiquer les origines. Nous mettrons en évidence les représentations largement stéréotypées tant de la langue bretonne que des capacités langagières et intellectuelles de ses locuteurs qui apparaissent clairement dans les écrits de l'inspecteur général. Cela nous amènera à nous demander si les motivations d'ordre idéologique sur lesquelles s'appuie Irénée Carré pour justifier sa méthode ne pèsent pas autant, sinon davantage, que les facteurs plus strictement pédagogiques qu'il avance. En tout cas, lorsqu'on se penche sur les résultats de cette méthode, ainsi que nous le ferons, on peut légitimement se demander dans quelle mesure l'enfant alloglotte n'a pas en définitive fait les frais de la politique linguistique française menée sous la III^e République.

¹ La Basse-Bretagne inclut toute la zone bretonnante située à l'Ouest de la diagonale reliant Plouha à l'estuaire de la Vilaine, soient la totalité du département du Finistère, et environ la moitié de ceux des Côtes-d'Armor, anciennement Côtes-du-Nord, et du Morbihan. A l'Est de cette ligne imaginaire faisant office de frontière linguistique, se trouve la Haute-Bretagne où domine le parler gallo.

De la Révolution à la IIIe République : une politique linguistique hésitante

Ce sont les idéologues de la Révolution française qui, les premiers, marquèrent leur volonté de voir l'école jouer un rôle central dans l'homogénéisation linguistique du pays qu'ils appelaient de leurs vœux. Ainsi, la loi du 27 brumaire an II sur l'Instruction publique² précise : « *L'enseignement sera fait en langue française. L'idiome du pays ne pourra être employé que comme moyen auxiliaire.* » Jusqu'à l'avènement de la IIIe République toutefois, devant la difficulté de recruter des maîtres francophones dans les provinces alloglottes, ces principes ne seront jamais suivis de faits. La situation scolaire de la Basse-Bretagne au XIXe siècle est, sur ce point, tout à fait éclairante. Loin de proscrire l'usage de la langue maternelle des élèves, une partie importante des écoles de cette région l'intègre comme véhicule de l'instruction, ainsi que le montrera l'enquête menée par le Ministère de l'Instruction publique en 1864. Dans le Finistère, par exemple, on apprend que près de 70 % des écoles primaires utilisent à la fois le breton et le français et que 6 % d'entre elles n'utilisent que le breton. Dans le Morbihan et les Côtes-du-Nord, le nombre des écoles utilisant concurremment les deux langues est, d'après les résultats de cette même enquête, respectivement de 40 et de 45 % (Lagrée, 1992 : 240). Les maîtres exerçant dans ces écoles bilingues utilisent comme supports pédagogiques des manuels franco-bretons qui font de la traduction la principale méthode d'apprentissage de la langue nationale. Un projet officiel d'enseignement bilingue pour la Basse-Bretagne sera même proposé en 1831 par Montalivet, ministre de l'Instruction publique et des Cultes, sans toutefois jamais aboutir (Bernard, 1917).

« *Il est hautement significatif* », souligne André Chervel (1992 : 31), « *que, entre la Révolution et Jules Ferry, si le français entre bien dans les programmes, aucune loi, aucun décret, aucun arrêté [tout au moins à l'échelle nationale], ne stipulera l'obligation de parler français dans les écoles.* »

Au XIXe siècle donc, l'unification linguistique tant souhaitée par les révolutionnaires est loin d'être achevée : l'enquête de Victor Duruy, déjà citée, révélera que près d'un quart de la population française est non francophone. La Basse-Bretagne, en particulier, reste majoritairement résistante à la diffusion de la langue nationale, ainsi que l'atteste Flaubert³ en 1846, à l'occasion d'un voyage dans cette région : « *Nous perdons notre route. Des villages déserts ; des chiens qui aboient ; personne ne parle français.* » Les choses ne semblent pas avoir beaucoup évolué lorsque, près de quarante ans plus tard, Maupassant⁴, se déplaçant également en Basse-Bretagne, écrit : « *[...] souvent pendant une semaine entière, quand on traverse les villages, on ne rencontre pas une seule personne qui sache un mot de français.* » De fait, l'enquête Duruy de 1864 montrera que 84 % des habitants de la Basse-Bretagne étaient alors bretonnants monolingues. (Broudic, 1995 : 51)

La Méthode Carré au service de l'unification linguistique de la Bretagne

Les atermoiements de la politique linguistique conçue sous la Révolution française prendront fin quelques années après la proclamation de la IIIe République, lorsque Jules Ferry, nommé ministre de l'Instruction publique, fait voter entre 1881 et 1882 les lois instituant la gratuité, la laïcité et l'obligation de l'enseignement scolaire. Les Républicains, sous le choc de la défaite militaire causée par l'Allemagne en 1870 et de la perte subséquente de l'Alsace et d'une partie de la Lorraine, sont décidés à accélérer l'unification linguistique de la France et, par conséquent, à mettre fin aux pratiques d'enseignement bilingue. L'article 14

² Citée par Favereau, 1994 : 77.

³ Cité par Weber, 1983 : 128.

⁴ *Op. cit.* : 119.

du règlement scolaire modèle des écoles primaires du 6 juin 1881, qui reprend lui-même l'article 29 du règlement du 17 août 1851 proposé aux Conseils départementaux, stipule : « *Le français sera seul en usage* ». A l'instar des autres langues régionales, le breton est désormais exclu du domaine scolaire, parfois même violemment à travers le recours à des moyens coercitifs tels que le fameux « *symbole* ». ⁵ Dès lors, il convient pour les autorités éducatives de trouver une méthode pédagogique d'apprentissage du français qui puisse se substituer à la traduction, une méthode en harmonie avec les nouvelles orientations éducatives et politiques affichées par les autorités.

C'est dans ce contexte de la fin des années 1880 qu'apparaît en Bretagne la « *méthode maternelle* », appelée également « *méthode directe* » ⁶ ou encore « *méthode Carré* », du nom de l'homme qui, à défaut de l'avoir véritablement découverte, ainsi que nous le verrons plus loin, l'a indiscutablement rendue populaire. Né en 1829 à Sormonne, dans les Ardennes, Irénée Carré débute sa carrière d'inspecteur d'Académie en 1869, après avoir occupé diverses charges d'enseignement et avoir été reçu premier à l'agrégation de grammaire. Il exerce son activité successivement en Haute-Saône, dans l'Allier, les Ardennes et le Nord avant d'être promu inspecteur général de l'Enseignement primaire en 1885, responsabilité qu'il assumera jusqu'en 1892, date de son départ à la retraite ⁷. En 1886-1887, l'inspecteur général accepte de conduire une mission en Basse-Bretagne dans le but d'étudier les moyens d'y étendre l'usage de la langue nationale. L'article qu'il publiera en 1888 dans la *Revue Pédagogique*, « *De la manière d'enseigner les premiers éléments du français dans les écoles de la Basse-Bretagne* », résume les principes de la méthode qu'il propose d'appliquer dans cette région.

Quels sont ces principes ? En premier lieu, Carré tient à se démarquer de la méthode de traduction en cours dans beaucoup d'écoles bretonnes jusqu'alors. Il estime en effet (Carré, 1888 : 226) que celle-ci ne permettra jamais à l'enfant breton d'acquérir un usage naturel du français : « *L'élève qui ne fait que traduire n'arrive pas à penser dans la langue qu'il apprend [...] Quand il veut parler, il pense toujours dans sa langue maternelle et il s'essaie ensuite à traduire.* » L'inspecteur propose de reproduire au sein de la classe les conditions dans lesquelles l'enfant a appris à parler sa langue maternelle à la maison. Le maître doit procéder de la même manière que la mère de famille qui, pour apprendre à parler à son bébé, va directement de l'objet au mot l'exprimant sans passer par un quelconque intermédiaire. Ainsi, le recours à la langue maternelle de l'apprenant doit être proscrit, l'enseignant s'efforçant, après avoir montré un objet, ou à défaut sa représentation, et l'avoir nommé, de le faire répéter à l'élève directement dans la langue cible. Le maître est invité à constituer au sein de sa classe un véritable « musée scolaire » regroupant une grande variété d'objets usuels que les élèves devront apprendre à nommer en français. La démarche se veut progressive, allant du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait, du simple au complexe.

⁵ Egalement connu sous les noms de « *signal* », de « *signe* », de « *médaille* » ou encore de « *vache* », le symbole est une marque d'infamie destinée aux enfants surpris à parler leur langue maternelle dans l'enceinte de l'école. L'enseignant remet à l'enfant « fautif » un objet symbolique (sabot, planche, etc.) dont celui-ci ne pourra se débarrasser qu'à condition de dénoncer un camarade pris en flagrant délit d'employer lui aussi sa langue maternelle. Le dernier élève en possession de l'encombrant objet à la fin de la journée écope de la punition prévue pour ce « délit ». L'inspecteur Carré a toujours fermement condamné cette pratique qu'il qualifie de « *détestable* » et d'« *antipédagogique* ». « *Singulier moyen* », écrit-il (1891 : 494-495), « *de leur apprendre une langue et de la leur faire aimer ! Singulier moyen d'éducation aussi, que cet espionnage continu, avec ces délations qu'il amenait nécessairement.* »

⁶ Il semble que l'appellation de « *méthode directe* » pour qualifier la « *méthode Carré* » ne soit apparue qu'à posteriori. On n'en trouve aucune trace dans les écrits de l'inspecteur Carré, qui se contente de parler de « *méthode maternelle* ». C'est au cours du débat méthodologique sur l'enseignement des langues vivantes au début des années 1890, débat marqué par le mouvement de la Réforme et l'influence des phonéticiens, qu'apparaît le terme « *méthode directe* ». Pour un historique de ce mouvement, voir Puren, 1988 et *Etudes de Linguistique Appliquée*, avril-juin 1993.

⁷ Cf. Chanet, 1996 : 216.

En 1889, Carré effectue une tournée dans les trois départements qui composent la Basse-Bretagne afin d'assurer la publicité de sa méthode auprès des maîtres. Cette année là, il publie également, sous la forme d'un livre du maître et d'un livre de l'élève sa *Méthode pratique de langage, de lecture, de calcul, etc. plus spécialement destinée aux enfants des provinces où l'on ne parle pas français, et qui arrivent en classe ne comprenant ni ne sachant parler la langue nationale*.

Les origines germaniques de la Méthode Carré

Si Irénée Carré passe auprès de ses contemporains pour être l'inventeur de la méthode maternelle, force est de constater que les théories qu'il avance n'ont rien de nouveau. Elles étaient déjà bien connues d'un certain nombre d'instituteurs alsaciens dans la première moitié du XIXe siècle et même avant. Ainsi, au lieu dit du Ban-de-la-Roche, dans le Bas-Rhin, le Pasteur Oberlin, dès les années 1760 semble-t-il, entreprend de franciser les enfants germanophones de la région. A cette fin, il engage des jeunes filles qu'il nomme « *conductrices de la tendre enfance* ». Celles-ci se servent de collections d'images pour apprendre aux enfants à nommer plantes et animaux en « *françois* » (Goldschmidt, 1905 : 560-569 ; Brunot, 1967 : 237-239). Mais c'est Charles Vivien, directeur de l'Ecole Normale de Strasbourg entre 1835 et 1850, qui semble être le véritable promoteur de la méthode maternelle en France.⁸ Considéré par Paul Lévy (1929 : 269) comme l'un des « *principaux champions de la francisation par l'école* » dans l'Alsace du XIXe siècle, Vivien, à partir de 1839, expose les principes de sa méthode dans le cours de pédagogie qu'il dispense aux élèves-maîtres. Ceux-ci s'efforcent ensuite de mettre en application les préceptes de leur professeur dans l'école primaire annexée à l'Ecole normale. Si nos recherches ne nous ont pas permis de relever le moindre écrit de Charles Vivien, nous disposons en revanche du précieux témoignage de plusieurs de ses anciens élèves, auteurs pour certains de manuels scolaires basés sur les principes de la méthode maternelle (Sieffert, 1853 ; Hatt, 1858). Voici par exemple comment l'un d'entre eux, Georges Kern (1960 : 28), élève de l'école normale d'Instituteurs de Strasbourg de 1837 à 1840, évoque son professeur :

« *Il appliquait la méthode intuitive, basée sur des images qui reproduisent les animaux, les plantes et les objets inanimés, à la langue française, sans traduction, ni dictionnaire. Il appelait cela la méthode maternelle. Et en effet, comment la mère procède-t-elle pour faire parler son enfant ? Elle lui nomme un objet en le lui montrant ; puis elle en dépeint la forme, les dimensions, la couleur, le densité, l'emploi, etc. Eh bien, la méthode intuitive procède de la même façon [...]* »

Ce n'est pas un hasard si la méthode maternelle a fait son apparition dans cette région frontalière qui a de tout temps servi de pont culturel entre l'Allemagne et la France. C'est en effet Outre-Rhin, alors qu'il effectuait des études dans les universités de Heildeberg et de Berlin, que Charles Vivien avait puisé son inspiration⁹. A l'occasion de son séjour, celui-ci n'avait pas manqué d'observer l'importance capitale accordée aux principes de l'« *Anschauung* », l'« *intuition sensible* », dans l'ensemble du système éducatif allemand. Il s'agissait là de l'application directe des théories du pédagogue suisse Pestalozzi, dont Fichte avait, dans ses *Discours à la nation allemande* publiés en 1808, fait la base de la régénération de l'Allemagne. Lutter contre la scolastique, l'enseignement mécanique et routinier et « *substituer l'observation des choses à l'étude des mots, le jugement à la mémoire, l'esprit à la lettre, la spontanéité à la passivité intellectuelle* » (Buisson, 1875 : 110), telles étaient les

⁸ Charles Vivien poursuivra sa carrière comme recteur de l'Académie départementale du Haut-Rhin en 1850 puis comme inspecteur d'Académie à Lyon en 1854.

⁹ Archives nationales. F17 21874 : « Dossier personnel de Charles Vivien ».

visées éducatives en jeu dans la méthode intuitive. Celle-ci était intégrée sous la forme des « *Sprach und Denkiübungen* », les « *exercices de langage et d'intelligence* », dont la finalité était d'exercer les sens de l'enfant et d'aiguiser son jugement. A partir d'objets ou de tableaux muraux illustrés, l'enseignant allemand sollicitait la participation active des élèves par un jeu de questionnement oral qui prenait l'allure d'une conversation dirigée. On reconnaîtra là une variante de la « *leçon de chose* », appelée encore « *leçon par l'aspect* » ou « *leçon par les yeux* », qui, introduite en France par Marie Pape-Carpentier pour les salles d'asile, sera intégré dans les programmes officiels de l'Enseignement primaire français à compter des années 1870.

Pour en revenir à Irénée Carré, il semble possible voire probable que l'inspecteur général ait eu connaissance, sinon des traditions pédagogiques allemandes, du moins des méthodes appliquées pour franciser les enfants alsaciens et qu'il s'en soit inspiré pour les transposer en Bretagne, même si nulle part dans ses écrits ne transparait le moindre indice quant aux influences qu'il aurait pu subir ou aux pédagogues à qui il serait redevable.¹⁰

Quels que soient les adjectifs qu'on lui accole – naturelle, maternelle, intuitive, directe – il s'agit donc là d'une même méthode qui, si on la replace dans son contexte, peut être considérée par certains aspects comme progressiste. Quelques uns des principes sur lesquels elle repose – l'importance de s'appuyer sur les sens de l'enfant et de prendre en compte ses besoins : son envie de bouger, de manipuler, etc. – sont d'ailleurs toujours à l'honneur aujourd'hui, dans l'enseignement précoce des langues vivantes par exemple. Toutefois, lorsque l'on regarde de plus près à la fois le discours qui, chez l'inspecteur Carré, sous-tend ces principes et l'application qui en était proposée et faite dans les classes, on est en droit de se demander si les raisons qui ont prévalu à la diffusion de la méthode directe dans les écoles bretonnes n'étaient pas davantage fondées sur des critères de type idéologique que pédagogique. En effet, lorsqu'on s'intéresse à la manière dont l'inspecteur justifie le recours à la méthode maternelle, on se rend compte que son argumentation repose en grande partie sur le dénigrement systématique tant de la langue bretonne elle-même, que des capacités langagières et intellectuelles des enfants bretons.

Des êtres attardés parlant une langue morte : la partialité des représentations de l'enfant breton chez l'inspecteur Carré

Même si Carré reconnaît au breton la qualité de langue, il s'agit à ses yeux (1888 : 220) d'une langue morte : « *Quoique parlée encore, le breton n'est plus proprement une langue vivante. Débris corrompu du celtique, elle ne se renouvelle plus, elle se déforme chaque jour davantage [...] cette langue est aujourd'hui une véritable langue morte.* » L'inspecteur fustige le manque de « fixité » du breton tant à l'oral, du fait du morcellement de la langue en quatre dialectes, qu'à l'écrit, de par la versatilité de son orthographe. Sur le plan littéraire ou savant (*op. cit.* : 221), c'est une langue qui serait sans grand intérêt : « [...] *faute d'avoir eu son Homère ou son Virgile, elle ne deviendra jamais, comme la langue grecque ou latine, un moyen de culture intellectuelle.* » Elle n'aurait pas plus de valeur au niveau commercial car elle ne permettrait pas de rentrer en communication avec quelque « grand peuple » que ce

¹⁰ Tout en soulignant lui aussi le mutisme de l'inspecteur général quant à ses influences, Gabriel Compayré (1907 : 102) estime pour sa part que c'est le Père Girard qui est à la source de l'inspiration de la méthode Carré : « *Chez combien de grammairiens contemporains Girard ne retrouverait-il pas la trace de son influence ? Il saluerait un disciple en M. Carré, qui, dans ses livres, a été, dans ces derniers temps, le propagateur de la méthode "maternelle", ou directe, de l'enseignement du français, mais qui a oublié de dire que Girard a été en cette manière le précurseur.* » Pour Pierre Boutan (1998 : 53), c'est la « *méthode des séries* » du pédagogue François Gouin qui aurait inspiré Carré.

soit, d'où les conclusions de l'inspecteur (*ibid.*) : « *Il sera toujours utile à un Breton de connaître le français et l'anglais ; il ne lui servira de rien de savoir le français et le breton.* » Quant à savoir s'il est utile de se servir de la langue bretonne dans le but de faciliter le passage au français, Carré se montre plus prudent. Tout en reconnaissant qu'un enfant breton à qui on s'adresserait dans sa langue maternelle se sentirait davantage en confiance, il s'appuie sur les arguments développés par les adversaires du breton pour démontrer qu'une telle pratique présenterait plus d'inconvénients que d'avantages. D'une part, l'enfant ne ferait plus aucun effort pour comprendre et apprendre le français, d'autre part, pour mettre en place ce système, il conviendrait de s'appuyer sur un recrutement strictement local, ce qui représenterait le risque de voir ces maîtres transposer en français « *l'accent et les tours de la langue bretonne* » et, pire encore, « *perpétu[er] par leur enseignement les idées particularistes et locales qui distinguent le Breton* ». « *Ce sont des Français qu'il faut pour franciser les Bretons ; ils ne se franciseront pas eux-mêmes* », conclut (*ibid.* : 223) l'inspecteur général. En définitive, Carré ne voit aucune espèce d'intérêt à introduire l'enseignement de la langue bretonne dans les écoles primaires. Tout au mieux conçoit-il qu'il puisse exceptionnellement être fait usage de la langue de l'élève quand cela s'avère nécessaire.

Pour ce qui est des acquis, et notamment des acquis langagiers, de l'enfant breton arrivant pour la première fois à l'école, l'inspecteur général est catégorique : ceux-ci sont tellement insignifiants qu'ils ne valent pas la peine que l'enseignant y attache la moindre importance (*ibid.* : 225) : « *il est plus simple de le [l'enfant breton] considérer comme ne sachant absolument rien et de tenir son acquis pour quantité négligeable.* » Sur quoi s'appuie Carré pour parvenir à des conclusions aussi péremptoires ? D'abord sur une expérience menée à sa demande par un certain Cosmao, directeur de l'école de Quimperlé, dans le Finistère. Celui-ci, après avoir sélectionné 8 enfants bretonnants monolingues et « [...] les avoir minutieusement interrogés, [...] a acquis la certitude que ces enfants connaissaient tout au plus 500 mots, dont la plupart avait trait aux questions religieuses. Dans une seconde expérience, M. Cosmao a constaté que ces mêmes enfants ne connaissaient seulement que deux cents mots concernant la vie usuelle. C'est donc trop insignifiant pour qu'on en tienne compte », tranche l'inspecteur Carré (Golludec, 1889 : 253-254). Ainsi, l'enfant breton aurait une maîtrise tout aussi déficiente de sa langue maternelle qu'il peut l'avoir de la langue nationale : « *le petit Breton ne sait pas le breton* » (Carré, 1888 : 226) ; « *il ne le sait guère plus que le français* » (*op. cit.* : 224). Irénée Carré fonde également ses convictions sur une expérience personnelle. Il raconte (*ibid.* : 225) comment un jour qu'il se promenait sur l'île d'Ouessant, il rencontra une jeune fille assise, le regard perdu vers le large. Lorsqu'il rebroussa chemin, une heure et demie plus tard, la jeune fille « *était toujours dans la même attitude contemplative* ». « *Que pensait-elle ?* », s'interroge l'inspecteur. « *Elle ne put me le dire. Mais d'abord pensait-elle ?* » Cette anecdote est censée illustrer l'état d'« absence », voire de déficience intellectuelle dans lequel se trouve l'enfant breton. Et Carré, à ce sujet, de citer les conclusions de Cosmao : « *Ce sont des impressions qu'il a bien plus que des idées, et il n'a guère besoin de mots pour les rendre ; sa pensée reste vague et ne dépasse guère la rêverie* (*ibid.*). » Enfin, l'inspecteur général justifie son opinion en s'appuyant sur le point de vue de son collègue Poitrineau, inspecteur d'Académie à Vannes, qui dresse un tableau misérabiliste de l'enfant breton. Celui-ci est dépeint (*ibid.*) sous les traits d'un petit être sauvage à la limite de l'autisme, totalement délaissé par ses parents, « *à peine vêtu, malpropre* », qui « *joue peu et ne parle pas* ». L'état de carence tant éducative qu'affective dont l'enfant breton souffre, explique, selon Poitrineau, l'état d'arriération mentale dans lequel il se trouve : « *S'il a huit ans d'âge physiquement, il en a à peine trois pour le développement intellectuel.* »

Les acquis langagiers de l'enfant breton : un développement lexical anormalement bas ?

L'argumentation employée par Irénée Carré pour motiver son refus de prendre en compte la langue maternelle de l'enfant breton peut aujourd'hui prêter à sourire tant elle paraît spacieuse et caricaturale. Si nous ne jugeons pas nécessaire de reprendre dans le détail chacun des points développés par l'inspecteur, il nous semble toutefois intéressant de nous arrêter sur un aspect précis : l'estimation du stock lexical en possession d'un enfant breton de 6/7 ans. Le chiffre avancé de 200 ou de 500 mots nous semble suspect, ce d'autant plus qu'il s'agit là d'un grand classique de la littérature éducative du XIXe et du début du XXe siècle dès qu'il est question de décrire les capacités langagières des populations françaises rurales ou colonisées, les deux étant alors souvent pareillement perçues comme non civilisées et arriérées (Weber, 1983). On reconnaîtra là l'influence des thèses évolutionnistes selon lesquelles les langues seraient à l'image du degré d'évolution des peuples qui les parlent : les sauvages d'Afrique ou les grossiers paysans bretons pousseraient des borborygmes sans nom tandis que le français, langue de la clarté et de la raison tant vantée par les philosophes des Lumières, serait le fidèle reflet du génie de ses locuteurs.¹¹ Les travers de l'idéologie linguistique française ont été suffisamment bien décrits et dénoncés ailleurs (Calvet, 1974 ; Meschonnic, 1997) pour qu'il ne soit pas nécessaire d'y revenir ici.

N'étant pas spécialiste de l'acquisition du langage chez l'enfant, nous nous reporterons aux observations du psycholinguiste Jean-Adolphe Rondal.

« Les indications disponibles sur les aspects quantitatifs du développement lexical », souligne le chercheur, « font état (sans différence de langue) d'environ 2000 mots compris par les enfants en développement normal et de milieux socio-économiques moyens à environ 5 ans (un peu moins mais rien de dramatique en ce qui concerne le vocabulaire de base dans les classes sociales moins favorisées – si cette expression dispose encore d'un sens référentiel précis aujourd'hui) ; certains auteurs suggèrent davantage de mots compris encore ; il s'agit du vocabulaire de réception et non de production. Le niveau productif réel est pratiquement impossible à évaluer pour des raisons techniques évidentes ; on considère généralement qu'il est sensiblement inférieur à celui en réception-compréhension. »

Le professeur émet par ailleurs l'hypothèse qu'une langue comme le breton « dispose de lexiques étendus (plusieurs dizaines de milliers de termes). A partir de là, il est raisonnable de supposer que les enfants qui apprennent ou apprenaient le breton dans des conditions minimalement (sic) normales d'exposition adulte devaient (et doivent encore si cela se trouve) disposer d'un vocabulaire d'environ 2000 mots en réception et peut-être 1000 ou 1500 en production, répartis selon les catégories sémantiques habituelles, à environ 5-6 ans. L'indication de l'Inspecteur Carré semble effectivement fort pessimiste. Elle n'est sans doute pas basée sur une évaluation sérieuse et reflète probablement le biais centralisateur et la motivation politico-éducative que vous évoquez. »¹²

L'explication de Rondal nous inspire deux réflexions. Tout d'abord, il s'agit visiblement là d'une question plus complexe qu'il n'y paraît, notamment en raison de la différenciation entre le stock lexical de réception et celui de production ainsi que, plus généralement, de la difficulté technique qu'il peut y avoir à obtenir des données fiables dans ce domaine. Si les spécialistes, avec les connaissances et les technologies dont ils disposent aujourd'hui, ne

¹¹ « [...] ce n'est plus la langue française, c'est la langue humaine », pérorait Rivarol en 1784 dans son célèbre *Discours sur l'universalité de la langue française*.

¹² Ces informations nous ont été communiquées par le Professeur Rondal lui-même à l'occasion d'un échange de courriers électroniques effectué en avril 2002.

parviennent pas à un consensus sur la question, que penser des résultats obtenus par un instituteur du XIXe siècle à partir de méthodes tout empiriques consistant en de vagues entretiens avec quelques enfants bretonnants ? En second lieu, il apparaît qu'entre les 200 à 500 mots annoncés par Cosmao pour des enfants âgés probablement de 6 ans ou plus et les 1000 à 2000 mots estimés par J.-A. Rondal pour des enfants âgés d'environ 5 ans, l'écart est conséquent.

On est donc en droit de se demander dans quelle mesure Irénée Carré ne sous-évalue pas les véritables connaissances que le petit Breton a acquises antérieurement à sa scolarisation, dans le but de justifier l'inutilité de la prise en compte de sa langue maternelle. Puisque d'une part, la langue bretonne est une sous-langue¹³, et que d'autre part, ses jeunes locuteurs sont des sortes d'enfants sauvages qui arrivent à l'école dans un état de quasi-virginité linguistique et intellectuelle, les Hussards noirs de la République peuvent, sans état d'âme, faire table rase des acquis langagiers de leurs élèves et appliquer la recette du tout français préconisée par l'inspecteur général afin de planter dans ces esprits en friche les graines de la civilisation. Car, sous la IIIe République, ainsi que le rappelle Burguière (1978 : 299), « *l'enseignement est une entreprise de civilisation. Or, "civiliser" les enfants c'est avant tout les obliger à rompre avec toutes les habitudes d'hygiène, de tenue, de langage qu'ils avaient en arrivant à l'école.* » Cette œuvre de civilisation est jugée d'autant plus urgente en Bretagne par Carré, qu'à ses yeux cette région, « *avec ses idées arriérées et d'un autre temps, est une entrave au progrès général du pays tout entier [...]* » (Carré, 1888 : 219).

« C'est l'école primaire qui libèrera ce peuple attardé aux rêves d'un autre âge »

Véritable concentré de stéréotypes sur les Bretons et leur langue, les propos de l'inspecteur général, replacés dans leur contexte historique, n'ont pourtant rien de très original. Ils sont en tous points conformes à la vision souvent méprisante d'une région et de ses habitants qui, de Balzac à Hugo en passant par Flaubert et Mérimée, a été véhiculée par la littérature française tout au long du XIXe siècle (Le Guillou, 1987). La Bretagne y est généralement représentée comme un miroir inversé de la France, la première étant à la seconde ce que la superstition est à la raison, la barbarie à la civilisation, les ténèbres à la clarté. « *Entouré de lumières dont la bienfaisante chaleur ne l'atteint pas, ce pays ressemble à un charbon glacé qui resterait obscur et noir au sein d'un brillant foyer* », écrivait Balzac¹⁴ dans Les Chouans. Ce qu'il faut bien appeler un racisme anti-breton était présent non seulement chez les littérateurs parisiens mais également dans les hautes sphères administratives et éducatives.

Ancienne élève de l'Ecole normale supérieure de Fontenay-aux-Roses, A. Eidenschenk, épouse d'un inspecteur d'Académie, elle-même membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique, a, au cours de sa carrière, dirigé plusieurs Ecoles normales d'institutrices, dont celle de Saint-Brieuc, entre 1902 et 1905, expérience qui visiblement n'a pas dû lui laisser que des bons souvenirs. Dans un article publié en 1906 et intitulé « La religieuse Bretagne », cette proche de Ferdinand Buisson et de Félix Pécaut fils, fait preuve d'un mépris profond à l'égard des Bretons, dont elle justifie l'infériorité morale par l'influence néfaste de la religion.

¹³ La description qu'effectue l'inspecteur Carré du breton comme une langue morte n'est pas sans rappeler ces mots de Victor Hugo, tirés de son roman *Quatre-vingt-treize* (cité par Le Coadic, 1998 : 117) : « *[Le paysan breton] parle une langue morte, ce qui est faire habiter une tombe à sa pensée.* » Il est par ailleurs intéressant de noter, ainsi que le fait Louis Le Guillou, que parmi les rares mots bretons passés dans la langue française figure *baragouin*, terme désignant un langage incompréhensible. « *Triste image de marque des Bretons présentés comme d'éternels affamés et assoiffés, quémendant sans cesse bara du pain, et gwin du vin* », note Louis Le Guillou (1987 : 8).

¹⁴ Cité par Le Coadic, 1998 : 116.

L'extrait ci-dessous (Eidenschenk, 1906 : 456-458), en dépit de sa longueur, mérite, il nous semble, d'être cité intégralement tant il s'agit là d'un véritable réquisitoire qui rassemble à lui seul la plupart des clichés négatifs véhiculés contre les Bretons à cette époque et, pour certains d'entre eux, encore aujourd'hui.

« Si nous n'avons pas trouvé une vertu dont le Breton soit redevable à la religion, il n'est pas malaisé de trouver des vices qu'il doit à son long asservissement intellectuel et moral.

Inertie, incurie, paresse de corps et d'esprit, manque de franchise, incapacité de se discipliner soi-même, tels sont les plus apparents. Esprit ankylosé, par l'habituelle irréflexion, âme engourdie dans la routine, le Breton ne va que toujours poussé et stimulé ; il ne connaît comme mobile que la nécessité et l'intérêt. Abandonné à lui-même à toute occasion il en fait le moins possible, suivant la ligne du moindre effort qui est celle de l'incurie et du laisser-aller. Je n'ai trouvé nulle part une telle peur de l'effort continu et persévérant ; nulle part le maître ne doit se dépenser davantage et n'obtient moins.

L'entêtement du Breton est proverbial, et cet entêtement est le signe certain d'une volonté faible, de même que son incapacité à se gouverner. L'esprit inconsistant du Breton ne peut se fixer sur une idée ; il est donc le jouet de toutes les impulsions, il subit toutes les influences. Comment en serait-il autrement, puisqu'il a toujours été dispensé de penser par lui-même ? L'instabilité du caractère, l'apathie rendent l'éducation particulièrement pénible ; on travaille sur un terrain mouvant, dans lequel il est difficile de fonder quelque chose. On est jamais sûr d'avoir réussi : le Breton se jette volontiers dans les extrêmes, mais il revient en arrière aussi brusquement qu'il est allé en avant ; on peut obtenir de lui, en lui faisant peur, de bien étranges palinodies : nous en avons vu de lamentables exemples. Tous les jours, on se heurte ici à un autre vice des faibles et des esclaves, le mensonge. Décourageant ou exaspérant, on le trouve partout ; le premier mouvement est toujours de dissimuler, par peur des conséquences si l'on dit la vérité.

Tout ceci constitue un portrait peu flatteur du peuple breton, que je crois inférieur moralement à l'ensemble du peuple français. Celui-ci commence à sortir des ornières où l'engageait son passé catholique et monarchique : il a acquis peu à peu le pouvoir de dominer son impulsivité ; il a appris la discipline, ou du moins il a commencé à l'apprendre. Chez le Breton, tout est encore à faire.

[...] 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 toute joie de vivre.

C'est l'école primaire qui libèrera ce peuple attardé aux rêves d'un autre âge. »¹⁵

Dans son article de 1888 déjà évoqué précédemment, Irénée Carré ne pousse pas le mépris aussi loin que l'ancienne directrice de l'École normale de Saint-Brieuc. Par contre, on

¹⁵ Les propos pour le moins insultants que tient Eidenschenk à l'égard des Bretons peuvent sembler contradictoires avec le portrait qui est dressé d'elle par ses biographes (Amicale..., 1978 ; Persyn, 1950), lesquels rendent hommage à sa « grandeur d'âme », sa « bonté foncière », sa « très grande délicatesse de cœur », son « élévation de la pensée » ou encore sa « grande noblesse de sentiments. » Avant-guerre, avec l'appui de personnalités telles que Jules Romain et Ferdinand Buisson, elle co-fonde la *Ligue Internationale des Mères et des Éducatrices pour la Paix*, dont elle devient secrétaire générale. L'objectif de la Ligue était « de former une génération qui ne connaîtra pas la malveillance, l'hostilité, la haine entre ceux qui ne sont pas de même langue et de même sang ». A cette fin, les membres de cette organisation prescrivait aux mères et aux éducatrices « de bannir de leur langage toute épithète malsonnante ou injurieuse pour les étrangers et de n'en pas permettre l'emploi à leurs enfants et à leurs élèves » ainsi que « de les persuader que toute moquerie à l'égard du langage, des manières de vivre, de se nourrir, de se vêtir des étrangers est une sottise » (Amicale..., 1978 : 109). On ne peut que regretter que Eidenschenk n'ait pas elle-même montré l'exemple en appliquant vis-à-vis de ses propres compatriotes bretons les préceptes de tolérance et de respect qu'elle formulait à l'égard des peuples étrangers.

retrouve des positions similaires dans un autre article datant de 1891 intitulé « La Basse-Bretagne. Ses habitants, ses mœurs, ses usages, ses écoles ». Il y dresse un portrait peu flatteur des Bretons, qu'il dépeint comme des êtres arriérés aux mœurs étranges et grossières, des individus frustrés, sales, ignorants, superstitieux, ivrognes. Dans l'estime que Carré porte aux populations françaises alloglottes, les Bretons semblent en effet occuper la toute dernière place ainsi que l'atteste une lettre adressée par l'inspecteur le 20 mars 1890 au directeur de l'enseignement primaire au sujet de l'enseignement du français au Pays basque. (Chervel, 1995 : 145-146) Comparant les contextes d'enseignement/apprentissage au Pays basque et en Bretagne, Irénée Carré, tout en relevant certaines similarités entre les habitants de ces deux régions, – notamment en ce qui concerne l'influence importante du clergé ainsi que l'« *attachement obstiné [de la population] à l'idiome local* » – finit par reconnaître aux Basques une supériorité sur les Bretons :

« [...] *les Basques* », écrit-il, « *sont généralement plus propres et plus civilisés que les Bretons ; les instituteurs sont plus capables, moins épais et moins apathiques ; les enfants ont l'esprit plus ouvert, l'intelligence plus vive et plus éveillée ; on arrive facilement à les faire parler.* »

C'est « *parce que les petits Basques qui arrivent à l'école ont l'esprit plus développé que les petits Bretons, et par suite un acquis dont on peut tenir compte* », que le maître exerçant dans cette région, à la différence de son collègue breton, pourra avoir recours à la langue maternelle des élèves « *pour le nom des objets qu'on ne pourra faire voir ni en nature ni en représentation, et aussi pour les noms abstraits et généraux correspondant à des choses dont le petit Basque a déjà l'idée et le mot dans sa langue.* »

Et l'inspecteur général de conclure :

« *Je ne verrais aucun inconvénient à ce qu'en France personne ne parlât plus le breton, tandis qu'il est utile que les Basques puissent communiquer avec leurs congénères espagnols, trois ou quatre fois plus nombreux qu'eux.* »

Chez l'inspecteur général, cependant, le dédain cède parfois la place à une vision idéalisée, héritée du romantisme. Il fait ainsi alterner le mythe du bon et du mauvais sauvage¹⁶ :

« *Le paysan breton a conservé la simplicité et l'innocence des peuples primitifs : de là sa sincérité, qui perce dans la limpidité de ses yeux bleus ; de là sa droiture et son honnêteté proverbiales ; de là sa fidélité et son attachement à tous ceux (seigneurs et curés) qu'il regarde comme chargés de le guider et de le protéger ; de là aussi la pureté de ses mœurs, que n'a point altérée le contact avec des populations enrichies par l'industrie. Mais s'il a gardé les vertus des peuples primitifs, il en a aussi les défauts. Il est timide et défiant : c'est le propre de ceux qui ne voient personne. Ceci se remarque particulièrement chez les enfants, qui se sauvent sur les routes quand on leur adresse la parole, qui se mettent à pleurer dans les écoles quand un inconnu vient les interroger.* » (Carré, 1891 : 487).

¹⁶ Cette tension entre mépris et fascination qui caractérise la représentation de la Bretagne au XIXe siècle est bien résumée par Louis le Guillou (1987 : 14) : « *En définitive on retiendra l'ambiguïté de la vision de la Bretagne au XIXe siècle. Si la Bretagne est terre-mère, dernier refuge du primitivisme, si la langue est celle de l'humanité ancienne, vivent la Bretagne, les Bretons et leur idiome originel ! Si, au contraire, elle n'est que le repaire de l'« anti-civilisation », celui de la barbarie et de la sauvagerie, si sa langue n'est qu'un baragouin infâme, alors tant pis pour la Bretagne et les pauvres Bretons ! Mais c'est toujours de la même Bretagne qu'il s'agit.* »

Pour un historique des représentations sur la Bretagne, de la Révolution au XXe siècle, on pourra se reporter à l'excellent article de Catherine Bertho, 1980.

« Les galériens du français »¹⁷

Nous nous sommes attachés jusqu'à présent à présenter les principes de la Méthode Carré ainsi que les justifications de type idéologique avancées par son auteur pour la promouvoir. Il nous reste à effectuer un bilan de l'application de cette méthode en Bretagne. Comment celle-ci a-t-elle été appréhendée par les élèves ? Quels en ont été les effets ? Si l'on se réfère à Irénée Carré (1891 : 497), trois ans à peine après que sa méthode ait commencé à être employée dans les écoles bretonnes, les résultats auraient été à la hauteur de ses espérances :

« Il est incroyable combien l'aspect des écoles a changé depuis que cette méthode y est franchement appliquée. Là où l'on ne trouvait que des enfants inertes et muets, on a des élèves vivants, animés et qui parlent. Leur intelligence tout entière s'en est ressentie ; ils ont l'esprit plus ouvert, plus apte à comprendre toutes sortes de choses [...] »

L'enthousiasme de l'inspecteur général ne fait pourtant pas l'unanimité. Ainsi, en 1892, dans la circonscription de Lannion, l'inspecteur primaire invite les enseignants à répondre aux questions suivantes (Marichal, 1893 : 60-61) : *« Quelles sont les causes qui font que le breton reste employé même dans les familles qui savent le français ? Quels sont les moyens dont l'instituteur peut faire usage pour que le français devienne, en Bretagne, la langue usuelle et populaire ? »* En retour, il reçoit 237 mémoires d'instituteurs dont une synthèse est publiée dans le *Bulletin Départemental des Côtes-du-Nord* entre avril et octobre 1893. Son auteur, Marichal, commence par souligner les souffrances endurées par de jeunes enfants scolarisés dans une langue qui leur est le plus souvent totalement inconnue.

« Quand ils arrivent à l'âge de 5 ou 6 ans », écrit-il (op. cit. : 61-62), « c'est à peine s'ils ont entendu prononcer quelques mots de français, et ils apportent à l'école, relativement à cette langue, l'ignorance la plus absolue. Les conséquences de cet état de choses méritent de retenir l'attention. D'abord les débuts du petit Breton, dans une école où il n'entend résonner qu'une langue étrangère dont il ne comprend pas un seul mot, sont extrêmement pénibles. Imaginons ce que serait pour nous, hommes faits, pareil supplice, et nous aurons pitié de ce pauvre enfant qui endure, non seulement cette souffrance, mais encore celles qui résultent d'un changement complet de régime, de la substitution de la discipline scolaire à la douce autorité maternelle ; de l'immobilité et du silence relatifs auxquels il est astreint subitement, alors que jusque là il pouvait jouer et s'ébattre en toute liberté. Ajoutons à cela que les exercices auxquels il prend part ne disent rien à sa jeune intelligence ni à son cœur ; que la lecture, en particulier, est pour lui juste aussi attrayante qu'elle pouvait l'être pour nos ancêtres qui en faisaient l'apprentissage dans un livre latin le psautier. Dans ces conditions, si l'école ne lui inspire pas à tout jamais un invincible dégoût, il faut se louer d'avoir affaire à une nature dont la docilité et le courage sont véritablement dignes d'admiration. »

De tels témoignages faisant état de la détresse dans laquelle se trouvent les jeunes enfants confrontés à un environnement scolaire qui ignore leur langue maternelle ne se limitent pas au cas de la Bretagne. Car si cette région a servi de terrain d'expérimentation à la Méthode Carré, celle-ci a ensuite été étendue à l'ensemble des régions alloglottes de France puis des colonies. Ainsi en Corse, au début du XXe siècle, Patacchini dresse le même constat de désarroi dans *Le Maître d'Ecole*, l'éphémère revue corporative dont il fut le directeur. Le titre de l'article d'où est tiré cet extrait – « Considérations diverses qui imposent à l'instituteur l'obligation de faire la guerre aux patois » – n'est pas sans rappeler la rhétorique de l'Abbé Grégoire. Il n'y a donc pas d'équivoque possible quant à l'adhésion totale de l'auteur aux principes énoncés par l'inspecteur Carré, ce qui apporte un certain crédit à son témoignage.

¹⁷ Expression utilisée par l'écrivain breton Pierre-Jakez Hélias dans son roman autobiographique, *Le cheval d'orgueil*, en référence à sa propre expérience de scolarisation dans les années 1920. (Hélias, 1975)

« *L'école* », constate Patacchini (1907 : 3), « *n'est plus pour eux un plaisir, mais un tourment de tous les instants. Ils ne s'y sentent pas chez eux. Ils n'y demeurent des heures entières qu'à l'état de paralytiques, intimidés dans l'expansion de leur être, gênés affreusement par cette langue de convention, qui ne leur rappelle rien d'intime, qui les sépare de leur monde vivant, et dont les mots vides de sens leur sont ce que sont à l'animal lâché les mailles du museau qui l'empêchent de brouter.* »

Avec près de vingt années de distance, les impressions de Patacchini sont confortées par Biron, l'inspecteur primaire de Bastia.

« *En classe* », écrit Jacques Fusina (1994 : 62), résumant les observations que l'inspecteur aurait publié dans un article en 1926, « [...] *c'est le français qui crée l'atmosphère, mais un français imposé et, pour tout dire, une langue étrangère. Aussi, quelle contrainte et parfois, quel ennui ! Les petits se renferment dans une sorte de timidité sauvage et c'est à peine s'ils répètent les phrases que la maîtresse prépare pour essayer de les apprivoiser. Les "moyens" s'expriment par monosyllabes. Les grands jettent mécaniquement leurs réponses dans le moule fourni par les questions. Chez tous, les facultés semblent paralysées. Elles sont en proie au "mal scolaire".* »

En Alsace-Lorraine où, suite à l'Armistice de 1918 qui mit fin à près d'un demi-siècle d'annexion allemande, la méthode directe fut imposée officiellement dans toutes les écoles, c'est encore le même constat qui est dressé :

« *[En] le gavant six heures par jour d'une langue étrangère pour lui* », souligne l'instituteur Bouillet (1927 : 172), « [...] *nous imposons à l'enfant une véritable torture. Qui de nous et à ce sujet n'a pas été frappé de l'apathie, de l'indifférence, voire de la somnolence d'un grand nombre d'élèves pendant les leçons ? C'est une minorité seule qui activement participe à la leçon. Mais avec quelle pétulance aussi ne voyons-nous pas les endormis de la classe se rattraper pendant la récréation ou dès que l'autorité du maître se relâche un tant soit peu. C'est la revanche ! Résultats de la méthode directe.* »

Et le même enseignant d'étayer son argumentation par une métaphore pour mieux souligner la violence symbolique que l'imposition de la méthode directe pouvait constituer aux yeux des enfants alsaciens (*ibid.*) :

« *C'est qu'à coup sûr, une orange bien mûre est un fruit délicieux. Mais qu'un quiconque, sans même prendre le temps de l'éplucher, vous l'introduise dans la bouche en la poussant du doigt, vous oblige à l'ingurgiter. Quels efforts ne feriez-vous pas pour résister à la brutalité de l'action ?* »

Si l'on prête attention aux termes que ces instituteurs emploient pour décrire les effets de l'application de la méthode directe sur leurs élèves – « supplice », « souffrance », « dégoût », « tourment », « paralysie », « torture », « apathie », « indifférence », « somnolence », « brutalité » – le moins que l'on puisse dire c'est qu'on est bien loin de l'enthousiasme et de la vie que cette méthode était, selon l'inspecteur Carré, censée insuffler aux petits alloglottes. Tous les témoignages cités précédemment insistent au contraire sur le désarroi et le mutisme dans lesquels sont plongés les jeunes élèves. « *On dirait que l'on à affaire à des muets* », souligne un inspecteur exerçant en Bretagne dans un rapport daté de 1903¹⁸ : « *Personne ne répond aux questions posées, c'est à se demander s'ils en comprennent le sens.* » Par contre, il suffit que l'enseignant, dans le but de faciliter la compréhension des élèves, daigne lâcher un mot dans leur langue maternelle pour que la vie des « galériens du français » soit adoucie, et que leur intérêt pour la classe s'en trouve ravivé. Delcroix, instituteur en Flandre française dans les années 1930, évoque ainsi (Toussaint, 1935 : 97) « *le large sourire satisfait de l'enfant, à qui on donne le mot flamand qu'il connaît* », ce qui selon l'enseignant « *indiquerait assez l'utilité, peut-être la nécessité, de l'emploi du flamand pendant les*

¹⁸ Cité par Burguière, 1978 : 299.

premiers mois. Mais personnellement », reconnaît-il, « *je ne l'ai employé qu'à titre exceptionnel, quand il y avait nécessité absolue, mais non comme moyen d'enseignement.* »

Pour l'instituteur alsacien Amatus (1927 : 112), la langue maternelle de l'enfant possède une puissance d'évocation que la langue française n'aura jamais :

« Comme ils sont à plaindre les enfants qui pendant toute l'année n'entendent pas un conte ou l'entendent dans une langue, dont ils ne saisissent que quelques bribes ! Racontons-leur le Petit Chaperon Rouge et le loup en français, dans un français qui deviendra d'autant plus pâle que nous sommes forcés à le rendre simple. Et faisons le même récit en allemand ! Nous verrons alors comme les yeux de nos enfants se rallument. Nous sentirons comme les paroles allemandes touchent leurs cœurs, alors que les sons français ne touchaient que leurs oreilles ! »

Les principes de la Méthode Carré : quelle pertinence pour quelle efficacité ?

Si dans les témoignages évoqués précédemment, la « paralysie » des facultés de l'enfant est attribuée à l'un des principes cardinaux de la Méthode Carré, à savoir l'éviction de la langue maternelle de l'élève du domaine scolaire, une analyse plus détaillée de l'ensemble des autres principes constitutifs de cette méthode nous conduira à nous questionner sur leur pertinence pédagogique. Nous partirons de l'exemple d'une leçon de langage, pierre angulaire sur laquelle repose l'ensemble de la Méthode Carré. Il s'agit dans l'extrait ci-dessous d'une séance que l'inspecteur général situe au-delà de la cinquantième leçon et dont le thème est : « allumer une chandelle » (Carré, 1897 : 594).

« Le maître. – Henri, prenez la boîte d'allumettes qui est dans le tiroir de mon bureau.

Henri. – Je prends la boîte d'allumettes qui est dans le tiroir du bureau.

Un élève quelconque ; puis tous les élèves en chœur : Henri prend la boîte d'allumettes ...

Le maître. – Ouvrez-la, prenez-y une allumette et refermez-la.

Henri. – J'ouvre la boîte d'allumettes, j'y prends une allumette et je la referme.

Tous les élèves. – Henri ouvre la boîte d'allumettes, il y prend ...

Le maître. – Frottez sur le côté de la boîte le bout soufré de l'allumette.

Henri. – Je frotte ... – **Tous les élèves :** Henri frotte ...

Le maître. – Dites ce que vous voyez.

Henri, puis tous les élèves : Le phosphore prend feu, le soufre prend feu, le bois brûle et répand de la flamme, etc.

Ou, tout simplement : L'allumette prend feu, elle s'allume, elle est allumée.

Le maître. – Henri, approchez l'allumette enflammée de la mèche, de la chandelle, etc., etc.

La leçon terminée, on pourra la reprendre au passé indéfini :

Henri. – J'ai d'abord pris la boîte d'allumettes qui était dans le bureau, je l'ai ouverte, etc.

Un élève quelconque s'adressant à Henri. – Tu as d'abord pris la boîte d'allumettes, etc.

Tous les élèves en chœur. – Henri a d'abord pris la boîte d'allumettes... ; puis il a frotté..., alors il a approché l'allumette enflammée de la mèche de la chandelle, etc. ; enfin, etc. »

La principale caractéristique qui ressort de cette séance est son aspect mécanique et répétitif. « *Ce n'est que par des répétitions fréquentes que les mots se gravent dans la mémoire des enfants. Il faut donc y revenir souvent* », souligne l'inspecteur général (1889 : 75). Une telle leçon pouvait être d'autant plus rébarbative pour les élèves que, selon les

indications d'Irénée Carré, elle devait être répétée à l'identique à trois autres reprises dans la même journée. Chacune de ces séances étant prévue pour durer une demi-heure, c'est donc en tout 2 heures qui devaient être consacrées quotidiennement à cet exercice quelque peu fastidieux, soit le tiers du volume horaire. Seule la première séance devait être encadrée par l'enseignant lui-même. Un moniteur choisi parmi les élèves les plus âgés pouvait se charger de faire répéter la classe lors des trois séances suivantes, ce qui ne constituait probablement pas un gage de qualité.

L'imitation est un autre des aspects fondamentaux des leçons de langage proposées par l'inspecteur général. Le modèle à suivre était tantôt le maître, tantôt le moniteur, tantôt un élève choisi pour sa maîtrise du français que l'enseignant interrogeait de préférence, les autres élèves se contentant de reproduire sa réponse sur le mode collectif ou individuel. Carré justifie l'intérêt de la répétition collective par la timidité naturelle de l'enfant breton. L'anonymat octroyé par le chœur de la classe permettrait ainsi à celui-ci de s'enhardir.

Il convient par ailleurs de noter l'aspect factice du dialogue dont la marche imposée par l'enseignant ne laisse aucune place à la spontanéité ou à la créativité. Cette absence d'initiative accordée à l'élève peut s'expliquer par l'image dépréciée que l'inspecteur général se fait du petit Breton et de son potentiel intellectuel (Carré, 1897 : 575) :

« Se bien figurer que tout d'abord les élèves ne peuvent faire que deux choses : 1° reconnaître et montrer les objets dont on leur demande le nom, après que ce nom leur a été dit plusieurs fois (comprendre), ou nommer à leur tour tous les objets qu'on leur montre (parler) ; 2° exécuter, par imitation, des actes qu'on leur demande et dire ce qu'ils font (je ou nous), ou ce qu'ils voient faire par un autre (il ou elle, ils ou elles) [...] »

Une des autres constantes de la Méthode Carré est l'importance que son promoteur accorde à la récitation orale de la conjugaison, que cela soit sur le mode individuel ou collectif. Il s'agit là d'un exercice qui, selon l'inspecteur, pour être bénéfique, doit être pratiqué « à outrance » (Carré, 1889 : 75), notamment avec les plus jeunes élèves que le maître aura intérêt à « rompre [...] à ce ronron de la conjugaison orale » (Carré, 1897 : 577).

« Les maîtres ne consacreront », écrit-il (Carré, 1889 : 75), « [...] jamais trop de temps à faire conjuguer des verbes : au présent d'abord, puis au passé et au futur ; à la troisième personne d'abord, puis à la première et à la seconde ; au singulier, puis au pluriel ; dans des phrases isolées, puis dans des phrases liées les unes aux autres par des conjonctions [...], par des pronoms relatifs, etc. »

L'inspecteur Carré (1888 : 229) se veut fort optimiste quant à l'intérêt que ses exercices de langage sont censés susciter chez l'élève : « [...] s'ils sont faits avec entrain, ils l'intéresseront, lui inspireront de la confiance et lui feront aimer l'école [...] » « Les conjugaisons », écrit-il ailleurs (1897 : 576), « surtout quand elles sont récitées en chœur, répandent la vie et mettent de l'entrain dans la classe [...] » Le recours à l'activité des élèves, la sollicitation de ses sens, la primauté accordée à l'oral, tous ces éléments n'étaient, loin s'en faut, pas dénués d'intérêt. Ils tranchaient même très certainement avec le temps où, immobiles sur leur banc, les enfants étaient réduits à effectuer des exercices de traduction peu motivants. Pour reprendre l'exemple cité plus haut, les manipulations proposées lors de la première séance à partir d'allumettes devaient probablement s'avérer amusantes pour les élèves de l'époque comme, nous l'imaginons, elles le seraient pour des élèves vivant aujourd'hui. En revanche, la répétition des mêmes gestes accompagnés des mêmes phrases qui, à force d'être répétées, finissaient sans doute par se vider de leur sens, ne pouvait manquer de lasser l'auditoire.¹⁹ De même, on peut se demander dans quelle mesure ce « ronron » de la répétition

¹⁹ A ce sujet, Delobel (Société pour la propagation..., 1899 : 70) rapporte les propos de Sigwalt. Celui-ci dresse le portrait d'un jeune enseignant de langue vivante enthousiasmé par la méthode directe, « expliquant des tableaux, apportant en classe, tantôt un petit pistolet, tantôt un petit bateau », mais qui finit par déchanter : « O

en chœur prôné par Carré ne favorisait pas l'éroussement de la capacité d'attention de l'enfant et l'assouplissement progressif de ses sens. On imagine mal en effet les petits Bretons trépigner d'excitation à l'idée de conjuguer à tous les temps et à toutes les personnes : « *J'ai des durillons aux mains ; j'ai un cor au pied droit* » ou encore : « *Hier, j'ai coupé les ongles de mes pieds [...] demain, je couperai les ongles de mes pieds* », ainsi que le recommande la 21^{ème} leçon de la méthode consacrée aux orteils (Carré, 1897 : 586).

En définitive, ce que l'on peut reprocher à la Méthode Carré c'est qu'elle reproduisait les effets pernicieux de l'enseignement traditionnel contre lesquels les procédés intuitifs dont elle s'inspirait étaient censés lutter, à savoir le verbiage, l'ennui, la routine, la passivité des élèves, leur manque de spontanéité, leur mutisme. Les enseignants alsaciens exerçant pendant l'entre-deux-guerres furent parmi les plus âpres opposants à cette méthode. L'accusant de faire appel davantage à la mémoire qu'à l'intelligence et de privilégier la répétition à la réflexion, ils la qualifièrent de « *méthode du perroquet* » ou encore de « *méthode de crétinisation* ». *Die Zukunft*, le journal alsacien proche des milieux autonomistes, dans son numéro du 16 octobre 1926, assimile ainsi les écoles d'Alsace à des « *instituts de dressage* » dans lesquels « *on n'a qu'à presser sur un bouton, et les phrases sont débitées jusqu'à la fin du rouleau* » sans que l'élève ne comprenne réellement ce qu'il dit.²⁰

Pourtant si la méthode directe a déclenché de vives polémiques en Alsace-Lorraine pendant l'entre-deux-guerres, force est de constater qu'à la fin du XIX^e siècle, les prises de position contre les principes édictés par l'inspecteur Carré sont rares. La plupart des instituteurs exerçant en Bretagne appliquent la Méthode Carré sans rechigner. La seule attaque sérieuse à son encontre dont nous ayons connaissance provient d'un article publié en 1894 dans la *Revue Pédagogique* sous le titre : « De la manière d'enseigner le français aux indigènes d'Algérie et de Tunisie », en réponse à l'article de Carré paru dans la même revue en 1888. Son auteur, Alfred Perrin, directeur de l'Ecole normale de Douai et ancien directeur du collège Alaoui à Tunis, récuse avec brio les fondements théoriques de la Méthode Carré sans toutefois remettre en cause les principes de l'intuition sur lesquels s'appuie celle-ci. En premier lieu, Perrin (*op. cit.* : 112) conteste l'homologie établie par l'inspecteur général entre la mère de famille qui apprend à parler à son bébé et l'enseignant appelé à franciser des élèves âgés de 6 ans et plus.

« Il [l'élève] n'est plus la cire molle que la mère pouvait pétrir et façonner à son gré. Il a des habitudes ; déjà pourvu de sa langue maternelle, il a des façons particulières de penser, de sentir et de s'exprimer [...] il n'y a pas d'assimilation possible entre l'état d'esprit d'un enfant de trois ans et celui d'un enfant de sept ou huit ans. L'instruction maternelle ne recommence pas, pas plus que la vie elle-même. On ne peut pas dire : la mère faisait ainsi, l'instituteur fera de même. Une situation toute différente exige des procédés nouveaux, une méthode nouvelle. »²¹

Perrin reconnaît donc (*ibid.* : 114), contrairement à Carré, que le jeune enfant qui arrive à l'école n'est pas une feuille blanche, qu'il a des acquis dont l'enseignant doit tenir compte :

« Dans la méthode "maternelle", il faudrait que l'élève – et quel élève ? un enfant de six à huit ans ! – fit table rase, pour quelque temps au moins, de tout son passé, de tout ce qu'il a appris, de toutes ses habitudes de penser, de sentir et de s'exprimer. Il faudrait que, par l'effet de sa volonté agissant à l'instar de la volonté du maître, il jetât sur ses connaissances antérieures le voile de l'oubli, et que, par un effort dont une grande

déception ! Les jeunes et frais visages que nous comptons voir fascinés par nous... ne tardent à exprimer l'effort, puis la lassitude, enfin la distraction. »

²⁰ Archives nationales. Versement AJ/30/261 : « Revue de la presse alsacienne : 1922-1927 ».

²¹ Citant le Père Girard, Delobel (Société pour la propagation..., 1899 : 69) souligne également la dissemblance qui peut exister entre les conditions d'apprentissage de la langue maternelle et celles d'une langue étrangère : « La mère a la vie, le professeur n'a que la classe. »

personne ne serait pas capable, il maintiendrait une sorte de hiatus entre sa langue maternelle et celle qu'on veut lui enseigner. »

Le directeur de l'École normale de Douai prend également en considération (*ibid.* : 117) la dimension affective de la langue, complètement occultée par Carré qui, dans son argumentation sur le peu d'intérêt que pouvait représenter le breton, ne raisonnait qu'en termes utilitaires²² :

« Cette langue [l'arabe] n'est-elle pas, en effet, pour l'enfant, la plus familière, la plus connue, la plus riche, la plus aimée ? N'est-ce pas celle qui a charmé son enfance, celle qu'il entend encore résonner continuellement à ses oreilles sauf pendant les quelques heures de classe quotidienne ? »

Perrin estime donc que l'instituteur aurait tout à gagner à se servir du « merveilleux outil qu'est la langue maternelle » (*ibid.* : 121) de l'élève, propos qu'il étaye par une métaphore musicale (*ibid.* : 122) :

« L'instituteur qui, en Algérie, se condamnerait à ne pas se servir de l'arabe dans son enseignement, qui s'ingénierait à s'en passer, ressemblerait assez à un joueur de violon qui, ayant quatre cordes sous son archet, en briserait une afin d'augmenter la difficulté et mieux étaler son adresse. »

Enfin, Perrin rejette également l'aspect strictement terre-à-terre de l'enseignement dans lequel l'inspecteur Carré souhaite enfermer les jeunes enfants. « [...] Il faut se cantonner », écrit l'inspecteur général (1896 : 223), « une année au moins dans le domaine des choses concrètes, sans aborder les idées un peu générales ni surtout les sens figurés ». Or, pour l'ancien directeur du collège Alaoui, procéder de la sorte c'est sous-estimer les facultés d'abstraction des enfants et méconnaître le fait que celle-ci est constitutive même du langage, quelque soit l'âge des locuteurs, ce qui le conduit à affirmer que « vouloir bannir l'abstraction de l'école, et, avec elle, la langue maternelle, serait [...] une entreprise aussi funeste que vaine » (Perrin, 1894 : 121).

Conclusion

Ainsi que le souligne André Chervel (1995 : 9), sous la III^e République, « de tous les enseignements, c'est celui du français qui est au cœur des problèmes pédagogiques majeurs ». Selon le chercheur, en effet, la diffusion de la langue nationale aurait répondu aux trois objectifs d'importance égale que furent la nécessité d'unifier le pays politiquement, la volonté de lutter contre l'emprise du Clergé et le désir de favoriser le développement intellectuel de l'élève.

Dans le cas de l'application de la Méthode Carré en Bretagne, ainsi que dans les autres régions alloglottes de France, on peut toutefois se demander dans quelle mesure les facteurs idéologiques constitués des deux premiers objectifs décrits précédemment, à savoir le patriotisme et l'anticléricalisme, n'ont pas, en fin de compte, pris le dessus sur l'objectif strictement pédagogique. L'inspecteur Carré n'a en effet jamais caché que ce qui primait avant tout dans la diffusion de sa méthode, c'était d'accélérer le rattachement de la Bretagne à la mère patrie et à la civilisation, en faisant des enfants bretons de bons petits Français (Carré, 1888 : 219) : « Il y a [...] un intérêt de premier ordre à ce que tous les Bretons comprennent et parlent la langue nationale : ils ne seront vraiment Français qu'à cette condition [...] »

²² Il s'agit d'ailleurs là d'une constante de la rhétorique employée par les opposants à l'enseignement des langues régionales jusqu'à aujourd'hui. Qu'on se souvienne par exemple des propos de Robert Pandraud en 1992 : « Il est temps que nous soyons français par la langue. S'il faut apprendre une autre langue à nos enfants, ne leur faisons pas perdre leur temps avec des dialectes qu'ils ne parleront jamais que dans leur village : enseignons-leur le plus tôt possible une langue internationale ! » (Cité par Abalain, 1995 : 47)

Quant à la dimension religieuse, même si, faute de temps, nous ne l'abordons pas dans cet article, elle a bien entendu toute son importance dans une région où l'Eglise, profondément implantée, se sert de la langue bretonne comme d'un cordon sanitaire pour mettre la population à l'abri de l'influence laïcisante des Républicains (Lagrée, 1992).

En voulant faire du français l'unique médium d'instruction, principalement à travers l'application de la Méthode Carré, les décideurs politiques de la III^e République plaçaient la préoccupation linguistique de francisation au centre de la mission éducative de l'Ecole primaire. « *Nos écoles doivent être d'abord des écoles de langage* », soulignait l'inspecteur général Foncin à l'occasion d'une conférence donnée en Algérie à la fin des années 1880²³. « *Tous les instituteurs du Finistère sont [...], avant tout, des professeurs de langue vivante* », écrit Sérès (1902 : 272), inspecteur d'Académie du Finistère. Or, les leçons de langage qui, ainsi que nous l'avons vu, rythmaient la journée des jeunes enfants bretons se réduisaient principalement à enseigner un vocabulaire concret que les enfants possédaient déjà dans leur langue maternelle. D'un point de vue pédagogique, ces leçons étaient donc pour le moins contestables dans la mesure où, d'une part, elles n'apportaient pas grand chose aux enfants en termes de connaissances nouvelles, et où, d'autre part, les longues heures qui leur étaient consacrées étaient autant de temps perdu pour la formation de l'esprit de l'élève. Or, dans le contexte de la fin du XIX^e siècle, ce facteur temps était décisif si on tient compte du fait que la scolarité des enfants des classes laborieuses étant alors généralement brève et irrégulière. « *L'instituteur* », écrit Carré (1892 : 362), « *n'a pas de temps à perdre ; il faut qu'il lui assure [à l'élève] d'abord le viatique de toute son existence. Aussi doit-il toujours, quand il choisit un exercice, se poser cette question : "ce que je vais apprendre à l'enfant, est-ce bien ce qu'il a le plus besoin de connaître ?"* » Pourtant, en décrétant la politique de la table rase, qui consistait à nier les acquis de l'élève en refusant de recourir à la langue maternelle de celui-ci, la Méthode Carré n'engendrait-elle pas un retard rédhibitoire que l'enfant traînait ensuite derrière lui toute sa scolarité ? C'est en tout cas ce qui ressort de divers témoignages comme celui de Marichal (1893 : 62-63) dans la synthèse déjà évoquée préalablement :

« [...] Au bout de quelques mois de ce pénible labeur [...] on commence à en récolter les fruits ; l'enfant comprend à peu près le français, et il commence à le parler. On peut alors commencer les exercices auxquels il aurait pu prendre part dès son arrivée, s'il avait apporté à l'école une connaissance rudimentaire de la langue nationale. Du fait de son ignorance primitive, il subit donc, à ses débuts, un retard fort appréciable. On peut l'évaluer, sans crainte d'exagération, à 18 mois ou 2 ans en moyenne. Ce retard se fera sentir pendant toute la durée des études primaires. On en a la preuve dans les rares enfants qui, dans la partie bretonnante du pays, arrivent à l'école sachant déjà le français ; régulièrement, on les trouve classés avec d'autres plus âgés d'au moins deux ans, et avec qui ils peuvent lutter avantageusement, surtout dans les exercices de français. Pendant toute la durée des études primaires, les petits Bretons gardent une infériorité marquée, surtout sensible, comme il faut s'y attendre, dans les exercices de rédaction. Que le retard signalé plus haut cesse de se faire sentir, si l'enfant est particulièrement bien doué, ou s'il continue ses études assez longtemps ; qu'il n'entrave pas l'éclosion et le développement de puissants cerveaux, comme serait, par exemple, un Jules Simon, cela est hors de doute. Mais les cas exceptionnels ne doivent pas entrer en ligne de compte ; dans la conception éminemment démocratique de l'école primaire, il faut songer uniquement, à la masse de ces enfants d'intelligence moyenne, qui fréquentent l'école d'une façon, hélas ! souvent bien irrégulière et pendant une trop courte période d'années. Pour ceux-là, toute cause de retard est funeste, et d'autant plus irréparable que la fréquentation scolaire laisse plus à désirer. »

²³ Cité par Perrin, 1894 : 108.

On peut donc se demander dans quelle mesure l'institution scolaire, en privilégiant, avant tout pour des raisons idéologiques, l'aspect strictement linguistique – la francisation à tout prix – sur le développement de l'esprit de l'enfant, n'a pas failli à sa mission ?

« *L'apprentissage d'une langue* », souligne à juste titre l'instituteur alsacien Amatus (1927 : 110), « *ne peut [...] jamais voir son but dans la langue même. La langue ne doit pas s'apprendre pour la langue, mais pour se mettre au service du développement de toutes les facultés mentales. En d'autres termes : l'enseignement d'une langue n'est pas un but mais un moyen. Cette thèse nous oblige à préciser le devoir de l'école : elle doit s'inspirer du souci constant de mener de front le développement intellectuel et l'enseignement de la langue, l'un étant le fond, l'autre, la forme.* »

Force est de constater que l'objectif de développement des facultés de l'enfant, à fortiori dans une société fortement cloisonnée et hiérarchisée où les classes populaires avaient peu de chances d'accéder à la mobilité sociale, ne pesait pas lourd dans la balance face aux impératifs dictés par la politique linguistique française. Et les rares autorités pédagogiques qui reconnaissaient aux langues locales des valeurs susceptibles de faciliter la scolarisation des enfants se gardaient bien d'aller jusqu'au bout de leur raisonnement. Ainsi, Biron²⁴, inspecteur primaire de Bastia, bien que laissant supposer que le corse pouvait « *mieux que le français, ouvrir l'intelligence des enfants ou frapper leur imagination, ou trouver le chemin de leur âme* », finissait par se plier aux intérêts supérieurs dictés par la doctrine officielle :

« *Il convient [...] d'apprécier d'une part ce qu'une telle pratique ferait gagner au point de vue de l'éducation générale et d'autre part ce qu'elle ferait perdre au point de vue de la formation française. A vrai dire, l'importance primordiale que nous devons attacher à l'apprentissage de la langue nationale nous oblige presque à renoncer à toute leçon faite en dialecte.* »

Quelles furent, pour les petits Bretons et leurs homologues corses, alsaciens, flamands ou basques les conséquences de l'application de la Méthode Carré ? Si nous nous reportons aux témoignages d'instituteurs ayant exercé dans ces régions à la fin du XIXe et au début du XXe siècle, ces enfants sont souvent présentés comme des « *générations sacrifiées* », ne maîtrisant plus ni leur langue maternelle ni la langue de scolarisation et donc condamnées à errer dans une sorte de no man's land linguistique et intellectuel. Accusée par ses détracteurs d'avoir fermé les portes de l'âme et de l'intelligence enfantine, la Méthode Carré serait selon eux à l'origine de l'augmentation des illettrés dans ces régions. Il convient bien entendu de rester prudent face à de telles affirmations pas toujours dénuées d'arrière pensées idéologiques (Puren, 2001), et en tout état de cause difficiles à vérifier. La réalité était probablement plus nuancée et on ne peut complètement écarter l'idée qu'une partie des enfants scolarisés à cette époque ait été en mesure de tirer profit de cette méthode pour apprendre le français. Nous restons toutefois dubitatif face à l'optimisme de l'inspecteur Sérès (1902 : 272) :

« *Après quelques mois de fréquentation régulière, les trois quarts des écoliers bretonnants sont en état de parler déjà convenablement le français, de lire et d'écrire ; en trois, quatre ou cinq ans, ils sont aussi avancés que leurs petits compatriotes tourangeaux, picards ou gascons [...].* »

Le témoignage de Claude Duneton nous paraît être plus proche de la vérité. L'écrivain occitan souligne que parmi la génération de ses parents, certaines « *vieilles gens* » maniaient la langue française à la perfection, mais qu'à ses yeux, il s'agissait là d'exceptions. « *La plupart* », écrit-il (Duneton, 1973 : 196), « *durent suer sang et eau, et tâter lourdement du bâton [...] pour n'accrocher en définitive que la lecture ânonnée d'un journal de loin en loin, ou d'un bulletin de vote en période électorale.* »

²⁴ Cité par Fusina, 1994 : 250.

Ce qui est certain, c'est que les progrès de la scolarisation ont longtemps été particulièrement lents en Basse-Bretagne. Les autorités en rejetaient systématiquement le tort sur la population, fustigeant son incurie, son laisser-aller, sa négligence ainsi que nous avons pu le constater dans le long extrait de l'article d'Eidenschenk cité préalablement. Jamais, il ne viendra à l'idée de ces mêmes autorités que les difficultés éprouvées par les écoliers bretons pouvaient tout simplement provenir de l'inadaptation des méthodes qui leur étaient destinées.

« Si [...] la Basse-Bretagne a accumulé de tels retards de scolarisation durant tout le XIXe siècle », souligne à juste titre Fañch Broudic (1995 : 373), « l'on peut y voir l'échec des politiques scolaires successives, et particulièrement de la politique linguistique de l'Etat. En établissant une stricte relation entre la réalisation de l'unité nationale et l'unification linguistique, l'Etat condamnait une région de langue différente comme la Basse-Bretagne à ne pas bénéficier du même progrès scolaire que le reste de la nation. C'est pour n'avoir pas voulu, pour des raisons idéologiques, envisager la mise en place d'un système d'enseignement qui tienne compte de l'existence de la langue bretonne, que l'on s'est condamné à la stagnation scolaire. Au lieu d'incriminer l'apathie des populations et l'indifférence des "cultivateurs indigents", il eût fallu s'interroger sur la finalité et sur la langue de l'enseignement. Que les inspecteurs et autres responsables de l'enseignement ne posent presque jamais la question en ces termes est en soi tout à fait significatif. »

BIBLIOGRAPHIE

- ABALAIN H., 1995, *Histoire de la langue bretonne*, Paris, Editions Jean-Paul Gisserot.
- AMATUS, 1927, « Les problèmes de la langue à travers la psychologie », *Revue scolaire d'Alsace et de Lorraine - Schulzeitung für Elsass-Lothringen*, n° 5, 10 mars, pp. 110-113.
- Amicale des anciennes élèves de l'Ecole Normale d'Institutrices du Nord, 1978, *Madame Eidenschenck-Patin*, CRDP.
- BERNARD D., 1917, « La langue bretonne à l'école primaire. Un projet officiel d'enseignement bilingue en Basse-Bretagne, en 1831 », *Annales de Bretagne*, Tome XXXII.
- BERTHO C., 1980, « L'invention de la Bretagne. Genèse sociale d'un stéréotype », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 35, pp. 45-62.
- BOUILLET, 1927, « L'enseignement du français en Alsace », *Revue scolaire d'Alsace et de Lorraine - Schulzeitung für Elsass-Lothringen*, n° 7, 10 avril, pp. 171-173.
- BOUTAN P., 1998, *De l'enseignement des langues. Michel Bréal linguiste et pédagogue*, Paris, Hatier.
- BROUDIC F., 1995, *La pratique du breton de l'ancien régime à nos jours*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- BRUNOT F., 1967, *Histoire de la langue française des origines à nos jours. Tome IX. La Révolution et l'Empire. Première partie : « Le français, langue nationale »*, Paris, Armand Colin.
- BUISSON F., 1875, *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Vienne en 1873*, Paris, Imprimerie nationale.
- BURGUIERE A., 1975, nouv. éd. 1978, *Bretons de Plozévet*, Paris, Flammarion.
- CALVET L.-J., 1974, *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Paris, Payot.
- CARRE I., 1888, « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français dans les écoles de la Basse-Bretagne », *Revue Pédagogique*, Tome XII, pp. 217-236.
- CARRE I., 1889, *Méthode pratique de langage, de lecture, d'écriture, de calcul, etc. plus spécialement destinée aux enfants des provinces où l'on ne parle pas français, et qui*

- arrivent en classe ne comprenant ni ne sachant parler la langue nationale, Livre du maître*, Paris, Armand Colin.
- CARRE I., 1891, « La Basse-Bretagne. Ses habitants, ses mœurs, ses usages, ses écoles », in *Annuaire de l'enseignement primaire*, Paris, Armand Colin, pp. 467-499.
- CARRE I., 1892, « Restons primaires ! », in *Annuaire de l'enseignement primaire*, Paris, Armand Colin, pp. 359-373.
- CARRE I., 1896, « Causerie », *L'Enseignement Pratique*, n° 19, 3 septembre, pp. 222-223.
- CARRE I., 1897, « Instruction à l'usage des maîtres et des maîtresses chargés du cours préparatoire dans les écoles où les élèves arrivent ne comprenant pas, n'ayant jamais parlé le français, ou encore ne parlant que le patois ou un français corrompu », Résumé de la conférence faite à Pontivy le 28 janvier 1897, *L'Enseignement Pratique*, n° 28, 15 avril, pp. 574-595.
- CHANET J.-F., 1996, *L'Ecole républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier.
- CHERVEL A., 1992, *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels. Tome 1 : 1791-1879*, Paris, INRP et Economica.
- CHERVEL A., 1995, *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels. Tome 2 : 1880-1939*, Paris, INRP et Economica.
- COMPAYRE G., 1907, *Les grands éducateurs. Le Père Girard et l'Education par la langue maternelle*, Paris, Librairie Paul Delaplane.
- DUNETON C., 1973, *Parler croquant*, Paris, Stock.
- EIDENSCHENK A., 1906, « La religieuse Bretagne », in *Annuaire de l'enseignement primaire*, Paris, Armand Colin, pp. 439-458.
- ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE, n° 90, avril-juin 1993 : *Pour ou contre la méthode directe. Historique du mouvement de réforme de l'enseignement des langues de 1880 à 1914*.
- FAVEREAU F., 1994, « Langue bretonne, nation française, République jacobine et perspectives européennes », *Revue internationale d'éducation* (Sèvres), n° 3, septembre 1994, pp. 75-84.
- FUSINA J., 1994, *L'enseignement du corse. Histoire, développements récents et perspectives*, Ajaccio, Edizione « A Squadra di u Finusellu ».
- GOLDSCHMIDT D., 1905, « L'introduction de la langue française en Alsace-Lorraine », *Revue pédagogique*, Tome XLVIII, pp. 560-569.
- GOLLUDEC, 1889, « Compte rendu de la conférence faite par M. Carré, inspecteur général, aux instituteurs et institutrices des arrondissements de Vannes, Lorient et Pontivy à Auray, le 17 octobre 1889 », *BD Morbihan*, n° 22, décembre, pp. 253-264.
- HATT T., 1858, *Petit cours d'exercices de langage et d'intelligence basé sur les procédés intuitifs et dédié aux instituteurs, institutrices et directrices de salles d'asile*, Paris, Strasbourg, Librairie de Veuve Berger-Levrault et Fils.
- HELIAS P.-J., 1975, *Le cheval d'orgueil. Mémoires d'un Breton en pays bigouden*, Paris, Plon.
- KERN G., 1960, « Ma vie (1ère partie, 1820 à 1855) », in *Célébration du 150ème anniversaire de la création à Strasbourg de la première Ecole Normale en France. Témoignages sur l'Ecole Normale de Strasbourg et les instituteurs alsaciens (jusqu'en 1870)*, publié sous le haut patronage de Monsieur le Recteur de l'Académie de Strasbourg, pp. 11-44.
- LAGREE M., 1992, *Religion et cultures en Bretagne, 1850-1950*, Paris, Fayard.
- LE COADIC R., 1998, *L'identité bretonne*, Rennes, Presses Universitaire de Rennes.
- LE GUILLOU L., LAURENT D. (directeurs du volume), 1987, *Histoire littéraire et culturelle de la Bretagne. Tome II. Romantisme et littératures populaires. De la Révolution de 1789 à la IIIe République*, Paris-Genève, Champion-Slatkine.

- LEVY P., 1929, *Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine*, Paris, Les Belles Lettres.
- MARICHAL, 1893, « Conférence pédagogique de la circonscription de Lannion (année scolaire 1892-1893) », *BD Côtes-du-Nord*, n° 140, avril, pp. 60-64.
- MARTEL P., 1992, « Les pédagogues et les "patois" sous la III^e République », *Lengas e païs d'oc*, n° 23, pp. 11-22.
- MESCHONNIC H., 1997, *De la langue française. Essai sur une clarté obscure*, Paris, Hachette.
- PATACCHINI J.-A., 1907, « Considérations diverses qui imposent à l'instituteur l'obligation de faire la guerre aux patois », *Le Maître d'Ecole. Organe hebdomadaire des intérêts de l'Ecole laïque et républicaine*, n° 1, 31 août, pp. 2-3.
- PERRIN A., 1894, « De la manière d'enseigner le français aux indigènes d'Algérie et de Tunisie », *Revue Pédagogique*, Tome XXIV, pp. 107-122.
- PERSYN C., 1950, *Une grande éducatrice : Madame Eidschenk-Patin. 1864-1942*, Avesnes, Editions de « L'Observateur ».
- PUREN C., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan.
- PUREN L., 2001, « La polémique autour de la méthode directe dans l'Alsace-Lorraine de l'entre-deux-guerres », *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 46, Montpellier, I.E.F.E. Université Paul-Valéry - Montpellier III, pp. 35-52.
- SERIS J., 1902, « L'enseignement du français dans les écoles bretonnantes du Finistère », *Revue Pédagogique*, Tome XL, pp. 271-289 ; 401-411.
- Société pour la Propagation des Langues Etrangères en France, 1899, *Concours de 1898. De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes. Mémoires de MM. Laudenbach (1^{er} prix), Passy (2^{ème} prix), Delobel (3^{ème} prix)*, Paris, Armand Colin.
- SIEFFERT F.-A., 1853, *Exercices de langage et d'intelligence suivant la méthode d'intuition sensible*, Paris, Imprimerie de Wittersheim.
- TOUSSAINT N., 1935, *Bilinguisme et éducation*, Bruxelles, Maurice Lamertin Editeur.
- WEBER E., 1976, trad. 1983, *La fin des terroirs. La modernisation de la France rurale. 1870-1914*, Paris, Fayard.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Claude Caitucoli.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Suzanne Lafage, Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture : constitué selon le thème du numéro sous la responsabilité de Claude Caitucoli