

● LES USUELS RETZ

●

Histoire
de l'enseignement
du français du
XVII^e au XX^e siècle

●

André Chervel



Histoire

de l'enseignement
du français
du XVII^e au XX^e siècle

RETZ

www.editions-retz.com

9 bis, rue Abel Hovelacque

75013 Paris

à celles,
à ceux qui ont enseigné,
qui enseignent,
qui enseigneront le français...

■ Avant-propos

Sans être très ancien, l'enseignement du français remonte pourtant à « la nuit des temps ». De ses origines, Ferdinand Brunot disait : « la question est fort obscure »¹. Quelques indications très fragmentaires pour le Moyen Âge, plus nombreuses pour le XVI^e siècle. Avant le XVII^e siècle, les sources d'archives sont à peu près inexistantes, les sources livresques rares et d'interprétation malaisée. Les premières données nettes et exploitables datent du XVII^e siècle, qui a donc été choisi comme point de départ de ce travail, sans qu'on s'interdise de remonter au siècle précédent. L'enseignement scolaire du français est récent, beaucoup plus que celui du latin dont il est dans une large mesure un épigone. Le premier enseignement du français, pratiqué essentiellement en Angleterre, est celui du « français langue étrangère ». Il en sera souvent question ici ; mais c'est le « français langue maternelle » qui est au centre de cet ouvrage. Si l'on s'en tient à ce dernier, le premier « enseignement du français », chronologiquement parlant, c'est celui de l'orthographe. Pour la majorité des enfants de France et de la francophonie, l'orthographe sera même le seul enseignement du français jusque dans la seconde moitié du XIX^e siècle. La place qu'elle occupe ici est à la mesure de cette constatation. Viennent en second lieu les textes et les écrivains français. Dans les collèges classiques, ils sont livrés aux élèves en relation étroite avec la littérature latine qui fait le fond des études. Ils sont moraux au XVI^e siècle, religieux au XVII^e et ils commencent à être « littéraires » (au sens actuel) à partir du XVIII^e. Mis à part La Fontaine, la littérature française concerne les grandes classes. Elle ne gagnera les classes inférieures qu'au XIX^e siècle. Troisième volet de cet enseignement, la composition en français qui apparaît au XVIII^e siècle. Elle obéit au même mouvement, les grandes classes d'abord, les petites classes ensuite, plus tard le primaire.

Longtemps, ces différentes formations ne sont pas considérées comme un seul et même enseignement. Tout le monde a conscience d'une innovation considérable quand la langue nationale pénètre enfin dans les collèges aux côtés du latin, mais pas d'une unité entre les différents registres où elle est admise. Ce sentiment d'unité n'apparaîtra que vers le milieu du XIX^e siècle. Parler d'« enseignement du français » pour le XVIII^e siècle est, d'une certaine façon, un

anachronisme. Les associations, les regroupements que nous faisons aujourd'hui ne s'opèrent que lentement. Si l'on s'en tient aux grands ensembles disciplinaires de l'époque, l'orthographe est encore sentie comme très proche de l'écriture et de la lecture auxquelles elle emprunte ses méthodes, ses exercices, ses progressions. La grammaire française va de pair avec la grammaire latine dont elle détache lentement ses catégories propres. Les auteurs français forment des couples avec leurs correspondants antiques, auxquels ils servent prioritairement de « faire-valoir ». La rhétorique et la poétique sont communes aux trois littératures et reçoivent leurs illustrations tantôt de l'une, tantôt de l'autre, suivant que les exemples sont pris dans Démosthène, dans Cicéron ou dans Fléchier, dans Horace ou dans Despréaux (Boileau). Les discours français qu'on commence à composer sont à l'image des discours latins. Mieux encore : quand il s'agit de faire composer les élèves, l'indication de la langue est parfois superflue. Certains professeurs s'intéressent à la rhétorique plus qu'au latin. Il leur arrive de demander un discours, sans plus de précision. Les meilleurs élèves rédigeront en latin, les autres en français ; les uns et les autres s'efforcent de mettre en œuvre les principes de la rhétorique, qui est bien l'objet de l'exercice. Ce n'est pas encore un enseignement du français, c'est le français qui se glisse dans l'enseignement de la rhétorique.

Saisi au XVIII^e siècle, l'enseignement du français est donc un bouquet encore mal ficelé de formations diverses qui ne sont d'ailleurs pas toutes données dans les mêmes établissements. Les collèges, où l'on récite l'*Art poétique* de Boileau et où l'on rédige des analyses et des discours français, ne se soucient que modérément de l'orthographe. À l'autre extrême, il y a déjà des formations de type « primaire supérieur » où l'on fait de l'orthographe et de la grammaire française, mais où les lectures de français se bornent à quelques textes religieux. L'unification de l'enseignement du français résulte d'une logique propre à ses trois parties constitutives, l'orthographe, les auteurs, la composition, et elle trouve son terrain d'élection dans un nouveau type d'établissements qui se répand dans la seconde moitié du XVIII^e siècle. Au centre du mouvement unificateur, il y a les exigences de la composition de textes où l'élève s'exprime avec une relative liberté, sans copier littéralement ce qu'il a sous les yeux, en s'inspirant de ce qu'il a appris. Tant qu'il ne lui est pas demandé de rédiger des textes de son propre fond, le « français » ne peut pas être ressenti comme un ensemble homogène. C'est seulement quand il rédige que l'élève est placé sous une double contrainte, celle de la forme orthographique qui le force à apprendre la grammaire et l'orthographe d'usage, celle des modèles littéraires auxquels il doit se

conformer et qui l'oblige à fréquenter quelques grands écrivains et surtout à mémoriser de larges morceaux de leurs œuvres. Ce processus d'unification et d'émergence d'une nouvelle discipline commence au XVIII^e siècle et s'achève vers le milieu du siècle suivant².

Chacun des deux grands types d'enseignement, celui des filles et celui des garçons, contribue à sa manière à lui donner ses caractéristiques définitives. Dans les établissements de jeunes filles dirigés par les ursulines ou s'inspirant de leur pédagogie, l'enseignement du français n'a pas à s'arracher à l'enseignement du latin et l'unification de ses composantes se fait plus rapidement. Mais l'absence de tout avenir professionnel au terme des études et les bornes que les normes du temps fixent à l'éducation féminine imposent des limites strictes aux didactiques qui apparaissent dans ces établissements, aussi bien pour l'orthographe que pour l'étendue des lectures et pour les modes de la composition où la lettre reste l'exercice fétiche. C'est dans les établissements de jeunes gens que l'enseignement du français, l'enseignement « secondaire³ » du français, prend ses principales caractéristiques. La nécessité de s'arracher à sa gangue latine retarde certes les échéances, mais elle oblige les nouvelles didactiques en cours de constitution à se hisser à la hauteur des humanités classiques. La doctrine grammaticale française se développe dans un climat de compétition avec la grammaire latine ; c'est à la grande littérature classique du XVII^e siècle qu'on fait immédiatement appel pour jouter le classicisme grec et latin ; et les exercices de composition en français se veulent les équivalents d'un modèle latin que la pratique des collèges a rodé depuis de longues décennies au contact de Cicéron, de Tite-Live et de Tacite. Un nouveau type d'établissements masculins se développe dans les années 1760, les institutions et les pensions : il sera d'une certaine façon le berceau de l'enseignement unifié du français. Les écoles centrales de la Révolution contribueront, pendant leur brève existence, à donner corps à cette grande innovation pédagogique et à la diffuser équitablement sur toute l'étendue du territoire national. Les formations de type « moderne » qui se développent à partir des années 1820 donneront son sens plein à la notion d'enseignement du français. C'est sans doute la raison pour laquelle on les appelle volontiers les classes « françaises ».

Faire l'histoire d'une discipline scolaire, c'est s'attacher non seulement aux programmes et aux finalités de la discipline, non seulement aux pratiques éducatives et enseignantes qu'elle met en œuvre, mais également aux effets réels et concrets qu'elle produit sur les élèves et sur la société qui les entoure. Cette considération nous contraint ici à prendre des distances parfois importantes

avec les ultimes développements de la discipline et avec les principaux changements intervenus dans les programmes de français au cours des dernières décennies. Jusqu'où fallait-il mener une histoire de l'enseignement du français ? Un historien anglais, Ian Michael, confronté récemment au même problème, a choisi d'arrêter son histoire de l'enseignement de l'anglais à 1870 parce que telle était la date généralement retenue dans son entourage comme celle du début de l'enseignement de l'anglais⁴ ! On ne se laissera guider ici que par les caractéristiques propres aux disciplines. D'innombrables innovations didactiques ont, dans le passé, émaillé l'histoire de l'enseignement du français ; un petit nombre d'entre elles seulement sont mentionnées dans nos sources ; et un petit nombre seulement parmi ces dernières ont réussi à s'imposer pour une période plus ou moins longue. C'est essentiellement leur histoire qui sera présentée dans ces pages. Telle réforme qui est en cours au moment où l'on rédige cet ouvrage ne peut donc y figurer, puisqu'on ignore encore si elle réussira ou non. Peut-être n'en restera-t-il que peu de chose au bout de quelques années : l'histoire de la didactique du français fournit suffisamment d'exemples de ces retournements pour obliger l'historien à prendre quelques précautions. C'est donc la limite vague mais commode du XX^e siècle qui a été retenue comme *terminus ad quem*. L'objectif de ce livre est de retracer les grandes lignes de la didactique de la langue et de la littérature nationales qui a prévalu jusqu'au XX^e siècle dans les écoles, collèges, lycées et autres établissements d'enseignement. Tout ce qui pouvait relever des débats, des polémiques ou même seulement des innovations en cours en a donc été systématiquement écarté.

L'enseignement du français s'étend aujourd'hui à un ensemble d'établissements qui vont de l'école maternelle aux facultés des lettres et aux autres institutions d'enseignement supérieur, technique, militaire ou professionnel fréquentés par des adultes. Il n'en a pas toujours été de même. Au début du XIX^e siècle, par exemple, l'éventail des âges auxquels était donné cet enseignement était beaucoup plus fermé. La majorité des écoles primaires du pays ne pratiquent alors aucune forme d'enseignement du français, pas même celui de l'orthographe. À l'autre extrémité, les facultés des lettres naissent en 1808, et elles constituent une création *ex nihilo* qui ne prendra que lentement la forme que nous leur connaissons actuellement. Aucune institution de l'Ancien Régime ne les préfigure. Les « facultés des arts » des universités ne sont que des structures administratives recouvrant l'enseignement de leurs collèges. Tout au plus peut-on citer, dans un registre voisin, la chaire de « Langue et littérature françaises » qui est créée en 1773 au Collège royal⁵ et le cours d'histoire littéraire

inauguré par La Harpe en 1786 dans un établissement libre dénommé le Lycée. C'est au cours des deux derniers siècles seulement que l'enseignement du français s'est installé dans l'ensemble des positions qu'il occupe aujourd'hui.

Mais s'agit-il partout du même enseignement ? Ou plutôt, puisque l'âge et la formation des élèves constituent un paramètre essentiel pour la diversification des enseignements, peut-on traiter de la même façon, et dans les mêmes chapitres, l'enseignement primaire de la langue et de la littérature françaises, l'enseignement secondaire des mêmes disciplines et l'enseignement supérieur ? La question se pose surtout pour les différentes filières éducatives. Jésuites, oratoriens et collèges de l'université de Paris au XVIII^e siècle visent-ils le même objectif en matière de français ? Au XIX^e siècle, l'école communale de province, l'école primaire parisienne, les Frères des écoles chrétiennes et les classes élémentaires du secondaire enseignent-ils la même chose ? Même question, à partir du Second Empire par exemple, pour les lycées de l'enseignement public et pour les établissements désormais appelés « libres » qui sont de plus en plus dépendants de l'Église et des ordres religieux. L'étude de l'enseignement du français ne doit-elle pas se subordonner à celle des différents réseaux éducatifs, des deux ou trois degrés d'enseignement, des différentes filières, classiques, modernes, féminines ? Autrement dit, y a-t-il à chaque époque identité de la discipline étudiée quel que soit le support éducatif où on l'envisage, ou faut-il en bonne méthode présenter chacun des types d'enseignement qui s'y livrent pour mieux comprendre le mode de pédagogie et de didactique du français qu'il va développer ?

Une réponse définitive à ces questions ne pourrait être apportée que par une consultation rigoureuse de l'ensemble des sources d'archives. Une pareille entreprise aurait dû être envisagée comme un travail d'équipe, ce qui n'a pas été possible, et menée sur le long terme. Si une partie importante des sources imprimées ont pu être consultées, la documentation d'archives à laquelle on a eu recours pour cet ouvrage est principalement celle de l'enseignement public. C'est par l'utilisation des sources livresques qu'on a tenté de corriger ce biais et d'accéder aux formes que l'enseignement du français a pu prendre dans les établissements congréganistes, confessionnels ou « libres ». Une évidence s'impose pourtant au terme de cette recherche. Certes, les différents projets éducatifs, laïques, religieux, professionnels, etc., introduisent constamment des particularités dans les différentes composantes de la didactique du français. Mais il n'y a pas et il n'y a jamais eu, pour l'enseignement de la langue et de la littérature nationales, de muraille étanche entre les différents établissements. À toutes

les époques, il présente, à côté de spécificités éducatives, religieuses, idéologiques, ou simplement rituelles, un « tronc commun » dont l'existence est largement attestée et parfois même proclamée. Les méthodes, les corpus théoriques, les exercices, les manuels, les textes d'auteurs, tout ce sur quoi repose la discipline passe constamment d'un type d'école ou de collège à l'autre. Il peut y avoir des retards dans la diffusion ; il peut y avoir des résistances lorsque telle nouveauté qui s'est imposée dans un type d'enseignement heurte les principes d'une filière voisine ; on aura plus d'une occasion de les mentionner. Mais l'impression qui domine au terme de cette recherche, c'est celle d'une profonde unité de la discipline qui, à chaque époque, tend en permanence à investir tous les systèmes éducatifs qui cohabitent ou qui sont en concurrence sur le territoire national et même hors des frontières, partout où l'on enseigne le français. Il y a bien tout au long de son histoire un enseignement « unifié » du français.

✱

✱ ✱

La recherche et la réflexion qui trouvent leur aboutissement dans cet ouvrage remontent à une quarantaine d'années, jalonnées de travaux qui ont lentement préparé cette synthèse. Engagées à l'origine dans le cadre de la linguistique française, en particulier sur la syntaxe, l'orthographe et la grammaire scolaire, elles ont ensuite évolué vers l'histoire, histoire de la grammaire, histoire des performances orthographiques, histoire des programmes d'auteurs et de la composition française, histoire des examens et concours, histoire des disciplines et de la culture scolaires. L'Université ayant refusé d'héberger des recherches considérées comme trop interdisciplinaires et d'accueillir un chercheur tenu pour atypique, il a fallu faire le choix d'un travail individuel et renoncer à constituer une équipe autour d'un projet plus ambitieux. C'est au Service d'Histoire de l'Éducation implanté dans l'Institut national de recherche pédagogique et, plus tard, en collaboration avec ce Service qu'elles ont pu être menées, pendant près d'un quart de siècle. Le terme de « collaboration » n'étant pas ici un vain mot, c'est à tout le Service d'Histoire de l'Éducation que vont mes premiers remerciements, en particulier à Pierre Caspard, son animateur et son « chef », qui ne m'a pas ménagé ses avis et ses observations. Marie-Madeleine Compère m'a, à maintes reprises, communiqué une documentation recueillie dans des dépôts d'archives où je n'avais pu accéder ; j'ai largement profité de son expérience de chartiste et de sa profonde connaissance de l'enseignement classique

de l'Ancien Régime. Ma reconnaissance va également à Philippe Marchand, professeur à l'université de Lille, qui m'a livré plusieurs documents importants, photocopiés aux Archives départementales du Nord, et à André Oliva, professeur d'histoire à la retraite, qui a réalisé à mon intention une synthèse partielle de la documentation issue des travaux sur l'enquête Guizot. Anne-Marie Chartier a accepté la lourde tâche de relire ce texte avant publication. Sa grande compétence dans un domaine immédiatement voisin, l'histoire de l'apprentissage de la lecture, a rendu son aide extrêmement précieuse. Je lui dois d'avoir évité bien des erreurs, d'avoir comblé bien des lacunes et d'avoir pu porter un regard neuf sur plusieurs des questions abordées.

Conventions adoptées dans cet ouvrage

Orthographe. – En dehors des exemples qui visent explicitement à reproduire l'orthographe de l'époque, toutes les citations françaises des périodes anciennes et tous les titres d'ouvrages sont repris dans l'orthographe moderne. La ponctuation des citations est également modernisée. En revanche, les citations en anglais, allemand, espagnol, italien et latin sont données en orthographe d'époque.

Transcription phonétique. – La représentation phonétique des sons et des mots est placée entre crochets. Pour la figuration des sons, on a renoncé à utiliser un alphabet phonétique. On a privilégié la valeur de base des lettres et de leur accentuation dans l'écriture française usuelle, mais sans renoncer à y faire apparaître l'orthographe traditionnelle du mot lorsque aucun doute n'était possible.

Autres conventions. – L'italique utilisé pour une lettre, un mot ou un groupe de mots, désigne en général l'écrit par opposition à l'oral et bien sûr aussi les titres d'imprimés. Dans les références bibliographiques, l'éditeur n'est signalé qu'à partir de 1980. La date placée entre crochets est celle de la première édition lorsqu'on a eu recours à une édition ultérieure. Aux Archives nationales (A. N.), les cotes en F/17 désignent les fonds versés par le ministère de l'Instruction publique (puis de l'Éducation nationale) ; les cotes en AJ/16, celles de l'académie de Paris ; les cotes en AJ/61, celles de l'École normale (supérieure).

Sources des textes officiels. – Les textes officiels mentionnés dans l'ouvrage ont été soit relevés aux Archives nationales, soit empruntés au *Recueil des lois et règlements concernant l'Instruction publique* (période 1598-1828), au *Bulletin universitaire* (période 1829-1849), au *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique* (1850-1933), à l'*Information universitaire* (1921-1944), au *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale* (depuis 1944) ainsi qu'au recueil de *Circulaires et instructions relatives à l'Instruction publique* (1802-1900) publié par Delalain.

Notes de l'avant-propos

1. *Histoire de la langue française*, t. IV, Première partie, p. 127.
2. Dan Savatovsky a tenté de dater l'origine de l'appellation « le français » à l'intérieur du système éducatif. L'enseignement classique aurait inventé le *français* comme une discipline autonome à partir de 1850. L'expression est finalement adoptée en 1870 pour le primaire, et vers 1900 pour le secondaire (*L'Invention du français. Pour une histoire des exercices dans l'enseignement classique au XIX^e siècle*, thèse, université de Paris VIII-Saint-Denis, 1997).
3. La terminologie moderne *primaire, secondaire, supérieur* se met en place au cours des premières décennies du XIX^e siècle (cf. André Chervel, « De quand date l'enseignement secondaire ? », in *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998, chapitre 8). On l'utilisera cependant librement pour les institutions éducatives de l'Ancien Régime.
4. Michael (Ian), *The Teaching of English, from the Sixteenth Century to 1870*, Cambridge University Press, 1987.
5. Lefranc (Abel), *La Langue et la littérature françaises au Collège de France*, Leçon d'ouverture de la chaire de langue et littérature françaises modernes prononcée au Collège de France le 7 décembre 1904, Éditions de la *Revue politique et littéraire (Revue Bleue)*, 1904.

1 Le cadre : les langues, les institutions, les mentalités

1. Le français face aux patois dans l'école	14
a) Patois et langues locales vus par les fenêtres de l'école	14
b) La résistance à la pénétration du français dans l'école	26
c) Est-ce l'école qui a répandu le français dans les provinces allophones ?	31
2. Le monopole du latin dans l'enseignement secondaire traditionnel	33
a) Délatinisation de la culture	33
b) Parler latin ou français au collège ?	35
c) Conservatisme de l'université de Paris et de l'Université impériale	38
3. L'enseignement du français et les institutions éducatives ...	41
a) Où enseigne-t-on le français sous l'Ancien Régime ?	41
b) Dans les collèges classiques	47
c) L'entrée du français dans l'enseignement secondaire	49
4. L'enseignement du français devant l'opinion publique	57
a) L'image de l'enseignement du français avant qu'il n'existe	57
b) Enseigner le français, est-ce possible ?	59
c) Un nouveau concept : la culture générale	64
Notes du chapitre 1	66

1. Le français face aux patois dans l'école

Dans les petites écoles d'Ancien Régime, dans l'école primaire du XIX^e siècle et particulièrement dans l'école rurale qui est largement majoritaire, le premier obstacle scolaire que le français trouve sur sa route, ce sont les langues maternelles des enfants. L'abbé Grégoire dénombre dans la France de 1794 six millions de Français qui ignorent totalement la langue française, six autres millions qui sont « incapables d'avoir une conversation soutenue » en français, et trois millions seulement de personnes qui la parlent (mais moins encore qui l'écrivent)¹. L'enquête lancée par Victor Duruy en 1863 présente des chiffres d'ensemble sur la pratique de la langue nationale dans le pays et dans l'école publique. Elle donne les résultats suivants² : sur les 37 510 communes françaises, 8 381 (représentant 20 % de la population) ne parlent pas français. Sur les quatre millions d'écoliers, près de 450 000 (soit 11 %) n'ont aucune pratique de la langue alors que 1 490 000 (soit 37 %) autres savent la parler mais ne savent pas l'écrire, et deux millions (52 %) savent la parler et l'écrire. « Le français, conclut, non sans quelque excès, Eugen Weber, restait une langue étrangère pour un nombre important de Français, y compris pour près de la moitié des enfants qui allaient atteindre l'âge adulte dans le dernier quart du XIX^e siècle »³.

La langue nationale s'est, au XVIII^e siècle, répandue sur une large zone dans la moitié nord du pays et elle est pratiquée majoritairement dans les villes, sauf en Alsace-Lorraine et en Corse où, à côté du dialecte local, l'allemand et l'italien tiennent lieu de langues de culture, et où le français est inconnu. Mais jusqu'à la Révolution et même au-delà, une partie non négligeable des populations urbaines, notamment les femmes, préfère encore le patois local à la langue nationale. C'est dans cette situation très contrastée qu'il faut replacer les problèmes de l'enseignement de la lecture, en latin et en français, de la grammaire et de l'orthographe lorsque ces matières entreront dans les programmes de l'école communale.

a Patois et langues locales vus par les fenêtres de l'école

La domination du patois et des langues locales dans la province française du XVIII^e siècle et l'étendue considérable qu'ils occupent encore au XIX^e obli-

gent à s'interroger sur la possibilité même d'un enseignement du français dans de telles conditions. Un rapide coup d'œil sur la situation linguistique de la France s'impose donc. À la différence de l'Ancien Régime, où l'inspection des maîtres n'est pratiquée que par l'évêque au cours de ses visites pastorales, l'Université française crée au XIX^e siècle plusieurs corps d'inspection chargés de visiter les écoles même les plus reculées et de rédiger des rapports qui font, à partir de la loi Falloux, l'objet d'une synthèse annuelle présentée par l'inspecteur d'académie devant le conseil départemental. Les inspecteurs généraux d'abord, puis les inspecteurs d'académie, enfin les inspecteurs de l'enseignement primaire⁴ contrôlent alors la totalité du réseau des écoles publiques. Leur témoignage sur l'extension du patois dans les villages et dans les écoles est donc de tout premier ordre. Un rapide tour de France des régions permet non seulement de présenter un très sommaire état des lieux, mais aussi de comprendre la mise au point dans certaines provinces de nouvelles didactiques qui ont parfois essaimé en dehors de leur région d'origine.

1° La Bretagne

La Bretagne bretonnante occupe sans doute, au XIX^e siècle, la première place en matière d'illettrisme et de désert scolaire. Jusqu'au XIX^e siècle, l'enseignement de la lecture se donne en breton et en latin⁵, et même dans certains collèges le français est inconnu de la majorité des élèves⁶. L'élève entre dans le français à partir du breton. Le petit manuel de Lhomond qui, à partir de 1780, va initier la France entière aux principes de la grammaire, paraît d'abord dans une version bilingue français-breton⁷. La monarchie de Juillet tente de crever l'abcès du bilinguisme. Le ministre de l'Instruction publique consulte en 1831 les trois préfets concernés⁸ auxquels il soumet un projet d'école bilingue dont la première année serait consacrée au dialecte breton en usage dans la région. Le préfet du Morbihan, Le Lorois, se montre favorable et réclame l'indulgence pour la langue bretonne : « faire mourir une langue, c'est faire disparaître une individualité de la famille des nations ; c'est détruire un système d'entendement, un caractère national, des mœurs, une littérature ». Ses collègues du Finistère et des Côtes-du-Nord se déclarent au contraire hostiles à tout compromis et estiment « qu'il faut absolument détruire le langage breton »⁹. Ce sera, cinquante ans plus tard, la politique préconisée par l'inspecteur général Irénée Carré ; mais les ministres de la monarchie de Juillet ne sont pas en mesure de la mettre en œuvre. Car le Finistère rural est exclusivement de langue bretonne. En 1863 encore, les trois quarts des maîtres utilisent le breton en

classe¹⁰, et l'apprentissage de la lecture se fait encore souvent en breton. Dans les Côtes-du-Nord, en 1868, la moitié des enfants ne savent que le breton¹¹. Dans certaines écoles du Morbihan, jusque dans les années 1850, la consigne est, surtout chez les filles, de n'enseigner la lecture qu'en latin et en breton¹². À la fin des années 1870 encore, il existe des écoles clandestines pour les filles « où on les dresse à la récitation du catéchisme breton, sans leur enseigner la lecture, ni un mot de français »¹³. L'inspecteur général de passage en 1881 se déclare incapable de communiquer avec un seul élève dans des classes du Morbihan et décrit des scènes burlesques : « j'ai vu des maîtres [non bretonnants] faire réciter ce catéchisme [breton] sans y rien entendre et aussi faire dire et copier des mots français sans en pouvoir indiquer le sens, faute d'un langage commun avec les élèves »¹⁴.

Une méthode d'enseignement du français par la grammaire, la mémorisation du lexique et des exercices de traduction, inventée par l'inspecteur d'académie de Quimper, a été introduite dans les établissements sur le modèle de l'enseignement des langues anciennes¹⁵. Certains réclament une pédagogie plus active comportant la lecture des textes français, l'explication des phrases, des exercices de conjugaison. Mais les progrès ne sont pas significatifs, et l'inspecteur général Irénée Carré qui, à la fin du siècle, est un peu le spécialiste des situations désespérées, met au point pour l'école bretonne une « méthode directe » d'apprentissage du français qui sera ultérieurement appliquée dans les colonies. Son principe est de décrocher l'enseignement du français parlé de la didactique des langues anciennes : « On n'apprend pas le latin et le grec pour les parler, mais pour pouvoir lire les ouvrages composés dans ces deux langues ». Pour enseigner le français aux Bretons, c'est la « méthode maternelle » qui convient : ne pas prononcer un mot dans la langue de l'enfant, aller directement des objets aux noms, des actes aux verbes ; mais se contenter d'un français « réduit », par exemple l'indicatif, et renvoyer à plus tard le subjonctif et le conditionnel¹⁶. L'enseignement congréganiste, qui reste très puissant en Bretagne jusqu'au XX^e siècle, condamne cet « odieux système de proscription du breton »¹⁷. Rejetant la méthode maternelle, le frère Constantius traite le français comme une langue étrangère : « Pour apprendre les mots français que l'élève ignore, le maître aura recours aux mots bretons que l'enfant connaît (...) [II] devra, cela va sans dire, donner des explications en breton. Pour cela, il est nécessaire qu'il connaisse les noms bretons des principaux termes de grammaire »¹⁸. En 1897, l'évêque de Vannes, qui est à la pointe du combat, adopte pour les écoles libres avec l'aide des Frères des

écoles chrétiennes et des frères de Ploërmel un programme fondé sur les manuels du frère Constantius¹⁹.

2° La Flandre française

Dans les Flandres, le français se heurte au flamand appuyé sur son arrière-pays néerlandais et (depuis 1830) belge et sur de solides traditions culturelles. On apprend à lire et à écrire en flamand jusqu'au début du XIX^e siècle ; et le flamand est encore langue d'enseignement dans les collèges de Bergues et d'Hazebrouck sous la Restauration. À la campagne, il faut bien adapter les règlements généraux de l'instruction publique à la situation locale et, en 1853, le conseil académique du Nord autorise les instituteurs à enseigner également « la lecture en flamand afin que les enfants dont le flamand est la langue maternelle puissent apprendre leur catéchisme et se préparer à la première communion. Tous les autres exercices auront lieu en français. Le maître parlera toujours français »²⁰. Vingt-cinq ans plus tard, le français n'a fait que peu de progrès et un inspecteur général affirme que « dans certaines écoles les enfants n'entendent pas le français »²¹. L'école est-elle en mesure, dans ces conditions, d'imposer la langue nationale ? L'inspecteur d'académie Émile Anthoine, après des années d'efforts pour améliorer la situation, n'en est plus persuadé : « pour triompher du flamand, je compte par-dessus tout sur le service militaire universalisé : on reviendra du régiment sachant un peu de français et comprenant qu'il est bon de le savoir »²².

3° Le pays basque

La situation du pays basque rappelle celle de la Bretagne, avec cependant, derrière la frontière, la présence d'une importante communauté basque espagnole. L'apprentissage de la lecture en langue basque est attesté dans les écoles jusqu'en 1840 au moins : « il en est encore beaucoup qui se bornent à enseigner le catéchisme basque, la lecture des livres de piété aussi écrits en basque. S'ils s'écartent de cette règle, c'est pour faire lire à leurs élèves le latin de préférence au français, et cela d'après l'ordre qui en est ordinairement donné par M. le curé de la paroisse »²³. Là aussi, une méthode de type grammaire et traduction est introduite²⁴ en 1852. Après 1880, l'inspecteur d'académie se voit dans l'obligation de demander une dérogation pour ses versions et ses thèmes, puisque le nouveau règlement stipule que « le français sera seul en usage dans l'école »²⁵. Dix ans plus tard, Irénée Carré parvient à rallier à sa cause les inspecteurs primaires des Basses-Pyrénées et à introduire la méthode active. Il a d'ailleurs

la surprise de constater que tel instituteur béarnais, nommé dans le pays basque dont il ignore la langue, « pratiquait à peu près d'instinct ce que je recommande »²⁶, avec un succès total auprès de ses élèves. Il accorde cependant aux Basques une concession qu'il refuse aux Bretons : le droit pour l'instituteur de mentionner dans leur langue les objets qu'il n'est pas possible de montrer, ainsi que « les noms abstraits et généraux correspondant à des choses dont le petit Basque a déjà l'idée et le mot dans sa langue ». Cette différence de traitement est justifiée par des considérations de politique étrangère : « 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 ».

4° La Corse et Nice

La Corse, annexée en 1768, est culturellement adossée à l'Italie. « Si vous voulez déraciner l'italien de la Corse, écrivait déjà Volney à Barère²⁷, il faut y faire passer des maîtres de langue pris en France. Car malgré tout ce que l'on vous dira, je vous certifie qu'il n'y a pas de Corses qui puissent enseigner le français puisqu'il n'y en a pas dix qui sachent l'écrire ». Le corse²⁸ est la langue des collèges dans la première moitié du XIX^e siècle. Sous l'Empire, au collège de Bastia, le professeur d'éloquence Renucci²⁹ est le seul à enseigner en français. Le *Règlement pour les collèges de la Corse*³⁰ de 1830 fait une large part à la langue italienne : « l'enseignement des lettres embrasse les langues latine, grecque, italienne et française ». On attribue des prix de version italienne et de thème italien. Même les grammaires scolaires du latin utilisées à Bastia sont longtemps importées de Livourne ou de Florence³¹. Quant à la grammaire latine de Burnouf qui est au programme des collèges de 1841 à 1850, c'est en traduction italienne qu'elle est utilisée dans l'île³². La langue nationale s'introduit à Ajaccio d'abord, à Bastia plus tardivement ; mais, en 1829, le quart des étudiants inscrits à l'université de Pise est corse³³.

À partir de 1830, l'histoire de l'enseignement en Corse est celle du remplacement graduel de « l'italien » par le français. La grammaire italienne est enseignée à l'école normale d'Ajaccio à côté de la grammaire française³⁴ ; mais l'administration s'efforce de limiter l'usage de la langue corse aux petites classes des écoles et d'imposer le français dès que les élèves sont un peu dégrossis³⁵. Les progrès sont très lents d'abord, plus marqués à partir de 1860³⁶. L'utilisation de la méthode « grammaire et traduction » ne permet pas de progrès rapides, et on signale encore en 1880 des instituteurs utilisant le corse en classe³⁷. Au

lycée de Bastia, où le français peine à s'imposer sous le Second Empire, le professeur de rhétorique tempête contre un plan d'études qui le cantonne dans le discours latin hebdomadaire alors qu'il faudrait multiplier les exercices de français, analyses d'auteurs, développements de « lieux communs », « rédaction de leçons de critique et de littérature ». Il est appuyé par le recteur d'Aix, qui souligne la nécessité « de favoriser les compositions en français dans les classes d'humanités, surtout à Nice et à Bastia, où il faut mettre le français en grand honneur. C'est là une nécessité locale »³⁸.

Les problèmes sont identiques, mais avec un décalage de près d'un siècle, pour le pays niçois annexé en 1860. On y parle le niçard, un dialecte provençal. En 1864, sur 17 855 enfants scolarisés, 11 318 ignorent le français (soit 63 %). En 1886, le nombre excessif des échecs des élèves de l'école normale au brevet de capacité est attribué par l'inspecteur d'académie « à l'inexpérience des élèves à parler et à écrire la langue française »³⁹.

5° L'Alsace et la Lorraine

L'Alsace et la Lorraine de langue germanique, qu'on appelle la « Lorraine allemande », présentent non seulement des dialectes en continuité territoriale avec les parlers des États allemands voisins, mais aussi une solide tradition de liens culturels étroits avec l'Allemagne, qui n'est alors qu'une entité linguistique et culturelle non unifiée politiquement. Au XVIII^e siècle, ces dialectes, qui appartiennent à des groupes linguistiques différents (franciques et alémaniques), sont parlés dans les villes comme dans les campagnes, à l'exception de Phalsbourg où une partie de la bourgeoisie pratique le français⁴⁰. Au collège protestant de Strasbourg⁴¹, la langue officielle est le latin ; mais la langue de l'enseignement est l'allemand. À l'université protestante de Strasbourg, comme à l'institution fondée à Colmar par Théophile-Conrad Pfeffel, tous les cours sont en allemand⁴². Un professeur de théologie de l'université de Strasbourg qui intervient en 1792 dans le débat sur le plan d'éducation de Talleyrand demande l'indulgence pour ses fautes de français : « comme alsacien, je suis un étranger dans la langue de la Nation »⁴³. Selon une estimation de 1789, un Alsacien sur trois cents connaît le français⁴⁴. Pendant la période révolutionnaire, l'école centrale de Colmar reçoit des élèves qui ignorent le français, et ne savent d'ailleurs guère l'allemand⁴⁵.

Le français commence à pénétrer dans les villes au XIX^e siècle. Au gymnase protestant de Strasbourg, en 1838, les études sont consacrées à peu près à égalité au français, à l'allemand et au latin qu'on ne commence qu'en

quatrième⁴⁶. Pour l'école primaire, on n'observe aucune évolution notable avant 1830. Dans le Haut-Rhin, l'allemand est encore à cette date l'unique langue d'enseignement. Les parents regardent l'étude du français comme inutile. « Ils se croient allemands, écrit l'inspecteur départemental du Haut-Rhin en 1836, ils s'opposent à ce que le français soit enseigné à leurs enfants »⁴⁷. À cette date, quelques instituteurs seulement dans les villes parlent français⁴⁸, et offrent aux enfants des familles aisées un enseignement du français contre un supplément de rétribution⁴⁹. Les règlements des écoles consécutifs à la loi Guizot de 1833 associent « la lecture française et allemande, l'écriture française et allemande, les éléments de la langue française et les éléments de la langue allemande »⁵⁰. C'est seulement à partir de 1850 qu'est mis en place un énergique programme de francisation⁵¹. Au plus fort de sa polémique avec Fustel de Coulanges et Renan, l'historien Mommsen⁵² affirme qu'un Alsacien sur sept comprendrait le français en 1870, ce qui témoignerait d'une progression incontestable, bien que limitée.

Comme en Bretagne et au pays basque, mais beaucoup plus tôt que dans ces deux provinces, la méthodologie de l'enseignement du français à des élèves non francophones donne lieu, en Alsace, à un large débat dont les effets seront d'une grande importance pour l'histoire de l'enseignement du français. L'Alsace est totalement immergée dans la culture allemande. C'est à des sources allemandes, à des pédagogues et à des ouvrages scolaires allemands que les maîtres d'école alsaciens font appel, puisque aussi bien ils enseignent essentiellement la langue allemande. L'un des principaux manuels de lecture des écoles d'outre-Rhin, *L'Ami des enfants*⁵³, pénètre dans les écoles alsaciennes ; et, après la loi Guizot, il est traduit en français, sous des titres divers⁵⁴. L'école alsacienne pratique également les méthodes pédagogiques allemandes. La méthode des *Denkübungen*⁵⁵ habitue les élèves à des conversations de type élémentaire où le maître les oblige à énoncer (en allemand) des phrases claires et complètes, à raconter de petites histoires sans être interrompus systématiquement à la moindre faute, où il les interroge sur l'utilité des objets qui les entourent, sur les synonymes, les contraires, les propriétés, les classifications, etc. Après 1833, ces manuels sont traduits en français⁵⁶ ; mais ils ne gagneront pas la France « de l'intérieur ».

Une tradition pédagogique originale s'instaure alors pour l'enseignement du français en Alsace. Charles Vivien, qui dirige l'école normale de Strasbourg de 1835 à 1850, est un fervent partisan de la méthode directe, qu'il appelle « la méthode maternelle » ; et il parvient à l'enseigner à ses meilleurs élèves. Elle

est basée sur des images qui reproduisent les animaux, les plantes et les objets inanimés : on entre directement dans la langue française, sans traduction ni dictionnaire⁵⁷. Avant même que ne s'exerce l'influence du père Girard, on assiste à la mise en place d'une pédagogie de l'expression de phrases simples, du type *j'ai faim, tu as soif*, qui souligne la différence de structure entre les deux langues⁵⁸. La méthode maternelle devient la doctrine officielle dans l'enseignement primaire du Bas-Rhin⁵⁹. Cinquante ans plus tard, ce n'est pas sans une certaine nostalgie que Jean-Baptiste Heinrich, qui fut longtemps inspecteur primaire en Alsace, évoque son efficacité : « c'est au moyen de cette méthode que nous étions parvenus à propager la langue française là où elle n'était pas la langue maternelle, à tel point qu'elle était parlée exclusivement à l'école et comprise bientôt dans le hameau le plus reculé »⁶⁰.

Mais la méthode maternelle bouscule trop les habitudes des maîtres d'école pour être adoptée à l'époque. Par soumission aux ordres du curé, du pasteur ou du rabbin et par manque d'intérêt des familles, l'instituteur alsacien en reste donc longtemps à la méthode lente et inefficace du thème et de la version⁶¹, ou aux lectures à peine plus modernes que l'inspecteur d'académie Joseph Willm offre vers 1830 dans ses manuels enrichis de petits lexiques⁶². C'est un inspecteur primaire de la Moselle, Joseph Wirth, qui, au milieu des années 1860, reprend le flambeau de la méthode directe. Fort des conclusions du congrès pédagogique de Milan qui a préconisé de bannir de l'école italienne les dialectes provinciaux pour y installer la langue classique, il montre la nécessité de commencer par un enseignement oral si l'on veut réellement imposer le français en Alsace et en Lorraine. Si la défaite de 1871 ne lui permet pas de mettre en application ses idées, il n'en reste pas moins que, pour la première fois en France, est apportée à l'appui de la méthode directe une argumentation pédagogique étayée par les récents développements de la linguistique allemande⁶³. L'apprentissage d'une langue étrangère, montre-t-il, est autre chose que celui d'une simple nomenclature, où l'on remplacerait un mot (allemand) par un autre (français) pour désigner la même réalité ou la même idée. La réalité en question n'est pas un invariant. Quand on passe d'une langue à l'autre, on passe aussi de ce qu'il appelle un « système d'idées », ou un « langage mental », à un autre. Apprendre une autre langue, c'est apprendre non seulement les signes (nous dirions, après Saussure, les *signifiants*), mais également les idées (les *signifiés*)⁶⁴. Une didactique d'apprentissage par exercices écrits s'avère donc totalement inadéquate : il faut obligatoirement, montre Wirth, des exercices oraux extrêmement simples qui obligent l'enfant à se mouvoir aisément dans

ce que la langue étrangère, avec ses idiotismes et ses particularités lexicales, peut offrir de plus élémentaire⁶⁵.

6° L'Algérie

L'Algérie devient officiellement française entre l'annexion de la Corse et celle de la Savoie, et quarante ans avant la perte de l'Alsace-Lorraine : c'est dire que, à ne considérer que la chronologie, les problèmes de l'enseignement du français auraient pu y être traités de la même façon que dans les provinces allophones. Mais deux facteurs la distinguent radicalement du reste de la France dont elle n'est d'ailleurs qu'une « colonie ». D'une part, la violence de la conquête, les dévastations systématiques, l'usurpation des territoires, la colonisation et les répressions qui se succèdent jusqu'à la soumission de la Kabylie en 1871 interdisent longtemps tout fonctionnement régulier d'une instruction primaire francophone dans un pays qui dispose par ailleurs d'un solide réseau d'écoles coraniques. D'autre part, les objectifs du ministère de l'Instruction publique en matière d'enseignement du français s'y heurtent rapidement aux intérêts des colons, qui cherchent à obtenir dans les meilleures conditions une main-d'œuvre à bon marché, comprenant le français, mais tenue soigneusement à l'écart des progrès que l'instruction primaire connaît dans la métropole. Dans l'enseignement baptisé « indigène », la méthode directe est adoptée en 1890⁶⁶ ; une décision officielle décroche cet enseignement indigène de l'enseignement primaire français⁶⁷ ; et un *Bulletin de l'enseignement des indigènes de l'académie d'Alger* est créé sur le modèle des autres bulletins départementaux, aux fins de modérer les ambitions des instituteurs, souvent désireux de donner aux jeunes Algériens la même qualité d'enseignement qu'aux jeunes Français. C'est à la réalité coloniale que l'enseignement du français en Algérie doit se plier, notamment en Kabylie, premier objectif de la politique d'assimilation⁶⁸. Aussi bien, cet enseignement indigène ne touche qu'une très faible proportion de la population musulmane : 25 000 enfants en 1900 sur une population scolarisable de 730 000⁶⁹.

7° Les « patois »

Une fois écartées les langues régionales et les deux langues de l'Algérie, reste l'immense majorité du pays, en particulier sa moitié méridionale couverte par les dialectes de langue d'oc, provençal, occitan, béarnais, etc., et par la langue catalane dans les Pyrénées-Orientales. Les patois du Nord de la France relèvent d'un autre ensemble linguistique, plus proche du français standard

que les dialectes du Sud, ce qui facilite l'accèsion de l'élève à la langue nationale. Les départements qui chevauchent la frontière linguistique séparant les deux groupes de patois en font la constatation. C'est le cas de la Haute-Vienne, qui se classe longtemps dernière dans les listes de l'analphabétisme : « les populations les plus instruites sont aussi celles où le dialecte en usage dans les campagnes est un dérivé de la langue d'oïl, comme le français. Dans ces contrées, en effet, en arrivant à l'école, les enfants savent presque parler français, ce qui n'arrive pas dans les contrées où le patois limousin, dérivé de la langue d'oc, est en usage »⁷⁰.

Mais quels que soient les écarts qui les opposent, l'ensemble de ces idiomes présentent une différence importante avec les langues considérées ci-dessus. Si l'intercompréhension est impossible entre un locuteur d'un patois de type occitan et un Parisien qui ne connaîtrait que le français, comme en témoigne le séjour de Racine à Uzès, il n'en reste pas moins que la parenté linguistique entre ces dialectes et le français standard autorise des stratégies d'apprentissage plus satisfaisantes que pour le breton ou l'alsacien. Elles sont plus complexes pour les patois du Sud que pour ceux du Nord, la proximité phonétique favorise tel type de patois plus que tel autre, les accents du Midi seront plus résistants que ceux du Nord et surtout moins tolérables pour une oreille parisienne : mais, au total, apprendre le français, ce sera toujours pour un patoisant construire des règles mentales de conversion qui, à partir de son usage vernaculaire, lui permettront de s'exprimer et de comprendre, quitte à parsemer son langage d'expressions idiomatiques locales et de fautes de conjugaison, de grammaire ou de lexique. Un curé des Vosges donne en 1842 un *Dictionnaire patois-français à l'usage des écoles rurales*⁷¹ qui, contrairement à ce qu'on pourrait attendre, ne recueille que les mots patois ayant un équivalent reconnaissable en français. L'objet du lexique n'est pas d'offrir au lecteur le sens des mots qu'il ne comprendrait pas, mais au contraire de le former à la conversion rapide d'une langue dans l'autre. La difficulté est tout autre dans le domaine occitan ; mais c'est pourtant sur le même principe que travaille Hippolyte-Auguste Dupont, un instituteur célèbre pour ses méthodes innovantes. Dans son village de l'Hérault, les élèves de son école mutuelle passent une heure par jour à traduire oralement du patois en français sous la conduite de moniteurs qu'il a spécialement formés à cette tâche⁷² ; et l'inspecteur d'académie qui lui rend visite en 1819 approuve vivement sa méthode.

Un tableau de la France linguistique, de l'Ancien Régime au XX^e siècle, serait incomplet si l'on se contentait d'opposer les idiomes locaux à la langue

nationale. Une partie croissante (puis décroissante au cours du ^{XX}^e siècle) de la population est bilingue⁷³ : elle parle à la fois la langue nationale et son patois ou sa langue régionale. On peut apprécier la progression du bilinguisme dans le département du Var, par exemple, étudié par Maurice Agulhon. « Au temps de la Révolution et de l'Empire, les classes supérieures et moyennes, les gens instruits sont devenus bilingues mais on doit encore utiliser le provençal lorsqu'on veut être vraiment compris du peuple ». Un demi-siècle plus tard, le peuple provençal pratique « un bilinguisme dans lequel un provençal largement usuel se combinait avec un français à peu près compris et parfois baragouiné »⁷⁴. Si l'on prend en considération, pour le début du ^{XIX}^e siècle, les locuteurs de ces différents patois sur les deux aires linguistiques en question et si l'on écarte ceux d'entre eux qui connaissent également le français, on se trouve face à une proportion sans doute majoritaire de la population. Elle est essentiellement rurale et n'a été encore qu'imparfaitement touchée par le processus de scolarisation et d'alphabétisation en français ; en tout cas elle ne l'a pas été suffisamment pour devenir solidement francophone. C'est vers elle que s'oriente tout le mouvement de rénovation de l'école élémentaire du ^{XIX}^e siècle. Le grand effort de mise en place d'un enseignement de la lecture en français, de l'orthographe, de la grammaire et de la rédaction est étroitement conditionné par les résistances ou les succès que les initiatives pédagogiques des maîtres rencontrent auprès de ces populations, au départ pas ou peu initiées à la langue française. Les maîtres que les enfants trouvent à l'école communale sont dans leur grande majorité issus du même milieu linguistique qu'eux. Ils parlent le même patois et, s'ils ne le parlaient pas, ils n'auraient sans doute pas été recrutés ou acceptés par la commune, ni par le curé du village qui exige d'eux l'enseignement du catéchisme en langue vernaculaire, d'autant que les attendent bien souvent des fonctions annexes de secrétaire de mairie où la pratique de la langue locale est loin d'être inutile.

Les rapports de l'inspection primaire permettent d'esquisser à grands traits la progression du français sur cette immense zone. Partons du milieu des années 1830, qui marquent le début de l'inspection primaire. Le tableau qui est fréquemment donné à l'époque est celui d'un enseignement purement formel et machinal du fait de l'ignorance de la langue par les enfants. Voici, par exemple, les écoles de filles de l'Aveyron en 1836-1837 : « La lecture, on la leur enseigne sans doute, mais ces malheureuses enfants, n'entendant pas un seul mot de la langue nationale, lisent le français comme elles lisent le latin de leur psautier, c'est-à-dire sans en comprendre un seul mot »⁷⁵. C'est aussi l'époque où les premiers élèves

maîtres recrutés pour les toutes jeunes écoles normales sont eux aussi arrachés à leurs campagnes, alors qu'ils ne parlent entre eux que le patois et ne comprennent pas le français. Vingt ans plus tard, les rapports font état de la pénétration des normaliens dans les campagnes et de l'action positive qu'ils exercent, même si « l'usage fâcheux du patois ne disparaît qu'avec une lenteur désespérante »⁷⁶. Vingt ans plus tard encore, l'enseignement en français s'est pratiquement généralisé, même si le patois, qui reste la langue usuelle de la population, est parfois nécessaire avec les plus jeunes : « On parle patois partout, mais on parle français dans toutes les écoles »⁷⁷.

Bien sûr, ces indications infiniment trop générales ne sauraient valoir pour la totalité du territoire. Un rapport de 1856 pour l'académie de Toulouse signale des écarts importants entre les départements du ressort : « dans l'Ariège, la Haute-Garonne, le Gers et les Hautes-Pyrénées, le français est en général passablement compris des paysans : il l'est moins dans le Tarn et le Tarn-et-Garonne ; dans l'Aveyron, il commence à l'être de la jeune génération ; dans le Lot, la langue nationale est considérée comme une langue étrangère (...). La langue française qui, il y a vingt ans, n'était entendue dans les villes que d'une partie des habitants est aujourd'hui comprise de presque tout le monde et parlée, incorrectement sans doute, mais parlée par les paysans même »⁷⁸. À la fin du siècle, la situation linguistique a suffisamment évolué sur une grande partie du territoire national pour autoriser une mutation sociologique importante du corps des instituteurs. L'observation qui a été faite sur le département de la Seine-et-Oise peut sans doute être élargie à bien d'autres départements : « En 1900, en Seine-et-Oise, les instituteurs sont tous, et les institutrices presque toutes, issus de milieux populaires, mais le recrutement, essentiellement rural jusque vers 1880, est devenu quasi exclusivement urbain à la fin du siècle »⁷⁹. L'évolution est due à la hausse du niveau du brevet élémentaire et du concours de l'école normale : seules les formations acquises dans les villes, en général dans les écoles primaires supérieures, permettent le succès à ces examens. Il n'est plus indispensable, à partir de cette époque, d'être familier avec le patois local. On peut désormais envoyer dans les villages des maîtres venant de la ville.

8° Le patois dans le secondaire

Les collèges et les lycées du XIX^e siècle ne connaissent de problèmes linguistiques que dans les provinces où sont pratiquées les langues allogènes, le flamand, le breton, le corse, l'alsacien. Dans toutes les zones patoisantes, de langue d'oc et de langue d'oïl, le français est sinon toujours la langue mater-

nelle, du moins une langue d'usage connue des élèves de l'enseignement secondaire. Ce n'a pas toujours été le cas. La présence du patois est bien attestée dans les collèges de l'Ancien Régime et donne lieu à des réglementations répressives qui montrent que la préoccupation de la langue nationale a été une constante dans ces établissements, notamment dans les régions méridionales. Dès le XVI^e siècle, alors que les fondateurs des premiers collèges ne s'intéressent qu'au latin, on voit parfois les chefs d'établissement manifester une préférence pour le français, aux dépens de la langue locale. Le règlement du collège réformé de Saint-Lô⁸⁰ exige « que les enfants s'accoutument à bien parler tant en latin qu'en français » (1563). À Nîmes, en 1582, les élèves doivent parler latin, « excepté ceux de sixième, de cinquième et de quatrième. Il sera néanmoins défendu à ceux-ci de parler jamais languedocien »⁸¹. À l'académie protestante de Die, le règlement de 1622 interdit l'usage du patois, et exige l'emploi du français⁸². Ce souci de la langue nationale n'est pas une particularité des huguenots. À Perpignan, après l'annexion du Roussillon, c'est aux jésuites français que la monarchie confie le soin de diffuser la langue nationale dans la bourgeoisie, soumise jusque-là aux efforts des jésuites espagnols pour répandre le castillan⁸³. Au collège du Puy, l'abbé Proyard se montre exigeant sur la qualité de la langue parlée : « Ils (les maîtres de quartier) ne permettront pas aux pensionnaires de parler entre eux le patois de leurs provinces, de se servir, même en badinant, de mots grossiers ou d'expressions triviales, ils relèveront les fautes qu'ils feront dans la conversation contre la langue ou la prononciation »⁸⁴. Dans le Nord de la France, la peine du symbole (ou *signum*) est appliquée aux élèves qui parlent le patois picard au lieu de la langue nationale. L'élève qui a reçu le symbole pour un écart de langage cherche à se débarrasser de ce fardeau sur un autre avant la fin de la journée, le dernier recevant la punition. C'est le cas à Avesnes⁸⁵, à Cambrai, où « les écoliers seront tenus de parler purement la langue française le matin, et l'après-dîner la langue latine, il y aura des signes pour les deux langues, les fautes seront punies selon la rigueur nécessaire »⁸⁶. Selon Pierre-Jakez Hélias, le même rite est encore en usage en 1925 au lycée de Quimper⁸⁷.

b La résistance à la pénétration du français dans l'école

1° Le catéchisme et le patois

L'obstacle principal que la diffusion du français rencontre à l'école primaire au XIX^e siècle, c'est l'Église catholique. L'enfant doit comprendre le catéchisme

au moment où il le récite au prêtre, qui en fait une condition pour l'admettre à la première communion. Il faut donc le lui enseigner dans le dialecte local. L'instruction religieuse est inscrite au programme de l'école primaire par la loi Guizot, puis par la loi Falloux, et elle est donnée par le maître sous le contrôle du curé du village qui impose souvent la pratique du patois ou de la langue régionale. Si aucune loi ne stipule l'interdiction des patois dans les écoles, c'est que trop de maîtres tomberaient sous le coup de la loi en cédant aux exigences du curé de la paroisse. Le *Règlement modèle pour les écoles publiques* publié par le ministère en août 1851 affirme avec détermination : « Le français sera seul en usage dans l'école » (art. 29) ; mais c'est pour ajouter immédiatement sur un mode plus souple : « le maître s'efforcera, par des prescriptions, par de fréquentes explications, et surtout par son exemple, de former les élèves à l'usage habituel de cette langue ».

C'est la raison pour laquelle les règlements élaborés par les conseils départementaux en 1851 et 1852, même s'ils s'inspirent de près du règlement modèle, accordent un régime particulier aux dialectes allemands d'Alsace et de Lorraine, au corse, au basque et au breton. Dans les Côtes-du-Nord, par exemple, « dans les communes où le catéchisme breton est seul usité, l'instituteur enseignera ce catéchisme. Il pourra aussi employer la langue bretonne comme moyen de traduction ». Et dans le Haut-Rhin « tout l'enseignement de l'école sera obligatoirement et exclusivement donné en langue française. Il ne peut y avoir d'exception à cet égard que pour les leçons de religion et de langue allemande ». Pour les quatre langues, des exercices spécifiques de traduction sont autorisés, alors qu'ils sont interdits pour les patois occitans. Le contraste est net dans le département des Basses-Pyrénées, où le béarnais, un parler occitan, ne bénéficie pas de la tolérance accordée au basque : « l'usage du patois est expressément interdit dans les écoles béarnaises ; tous les exercices s'y feront en français. Dans les écoles basques, des exercices de traduction auront lieu chaque jour de vive voix et par écrit, et toutes les parties de l'enseignement concourront à faire acquérir aux enfants l'intelligence et la pratique de la langue française »⁸⁸.

Même les règlements scolaires qui, dans la grande majorité des départements de langue d'oc, spécifient l'interdiction des patois à l'école restent impuissants face à cette situation de blocage parce que jusqu'à la campagne d'Italie (1859) les nombreux conflits qui s'élèvent entre l'inspection académique et l'autorité diocésaine sont systématiquement arbitrés en faveur du curé du village. Car derrière la question de la langue, ce sont bien deux politiques, et même deux conceptions du monde qui s'opposent. Comme l'écrit le professeur

Génin à propos de la Bretagne, « le clergé met le plus grand soin à maintenir l'usage du bas-breton comme une barrière insurmontable à l'invasion des idées philosophiques, révolutionnaires »⁸⁹. Le français est la langue des philosophes et des idées nouvelles ; et, dans les arrondissements flamingants du Nord, l'Église qui impose le patois pour l'enseignement du catéchisme s'en justifie par le souci de « préserver les populations des mauvaises lectures ». La situation se prolonge jusqu'à la fin du siècle : « en 1890 encore, écrit Jean-Marie Mayeur, le prêtre refuse obstinément à la première communion les enfants qui ne récitent et n'expliquent pas le catéchisme en flamand »⁹⁰.

Les conflits ne font que s'aggraver au moins jusqu'en 1870, avec le développement des écoles normales et la nomination dans les villages les plus reculés de ces nouveaux apôtres de la langue française et des idées modernes que sont les instituteurs munis du brevet élémentaire. Selon Pierre Zind, c'est sous le ministère Duruy que la « croisade anti-dialecte » aurait été la plus vive⁹¹. Dans de nombreuses régions, on assiste au raidissement des curés de village soutenus par leurs évêques et sans doute aussi par la population locale. Le clergé des Côtes-du-Nord lutte énergiquement contre l'invasion du français, affirme le recteur de Rennes, qui reconnaît que « l'interdiction absolue du breton est impossible »⁹². Dans le Nord, « les curés exigent le catéchisme en flamand pour la première communion »⁹³, affirme un inspecteur général ; et, en 1877 encore, son collègue confirme : « on est à la discrétion des curés pour l'enseignement du catéchisme. Ils interrogent en flamand et exigent qu'on étudie dans le texte flamand »⁹⁴. Même chose au pays basque, où l'Église exige la langue locale.

Dans les régions où règnent les patois de langue d'oïl et de langue d'oc, la question de la langue du catéchisme préoccupe les inspecteurs primaires dès la création de ce corps en 1835. « La plupart des institutrices de campagne n'enseignent que le catéchisme, en patois », signale l'inspecteur de l'Aveyron⁹⁵. Le problème se pose également en Picardie : « des curés même, et en grand nombre, ne s'en dispensent pas (de l'idiome local) ; et le temps du catéchisme dans plusieurs localités devient sous ce rapport un temps préjudiciable »⁹⁶, affirme l'inspecteur primaire de l'Oise. L'enquête Duruy de 1864 permet de faire un tour de France de la langue du catéchisme : c'est le patois qui règne, ou qui domine, dans l'Aude, dans le Tarn, en Corrèze⁹⁷. L'Ardèche est plus francisée, mais l'enseignement est encore donné en patois dans un bon nombre d'écoles de filles.

Pris entre le maître qui parle et enseigne la langue française et le prêtre qui s'exprime dans l'idiome local, les élèves sont contraints de passer d'une langue

à l'autre en fonction des circonstances. Dans certaines localités du Sud-Est, le catéchisme est enseigné en français à l'école, mais il est récité et expliqué en provençal, même dans les paroisses urbaines : c'est le cas dans le Var⁹⁸, à Marseille, à Aix⁹⁹. En décembre 1860 est lancé auprès des instituteurs un grand concours sur le thème « Quels sont les besoins de l'instruction primaire dans une commune rurale, au triple point de vue de l'école, des élèves et du maître ? ». Parmi les quelque 6 000 mémoires que reçoit le ministère, nombreux sont ceux qui font écho aux récriminations des maîtres contre les curés de village qui interdisent l'usage de la langue française : « *Qu'entends-je, disait l'un d'eux en faisant le catéchisme aux enfants d'une école, le fils d'un maître valet qui parle français ! Et d'où sortez-vous, Monsieur ? Que ce soit la dernière fois que j'entends cette langue si vous ne voulez pas être puni !* Ainsi, pour éviter les coups de gaulle, les enfants doivent réciter le catéchisme en patois, parler patois à l'église et partout où le curé peut les entendre, tandis qu'à l'école on leur recommande de parler français en leur faisant réciter le même catéchisme et l'évangile en français »¹⁰⁰.

Les choses commencent à évoluer après 1870, au moins dans le domaine occitan. Si en Bretagne ou au pays basque le catéchisme continue à être enseigné dans la langue locale, l'inspection générale de 1877 ne signale plus que le français dans certains départements comme la Lozère¹⁰¹ ou les Pyrénées-Orientales¹⁰². En écartant des programmes scolaires l'instruction religieuse et donc le contrôle par les prêtres d'une discipline enseignée dans les murs de l'école, Jules Ferry en écartera du même coup les patois.

2° La réforme pédagogique et les patois

L'hostilité à l'expression des patois dans l'école n'a pas fait, contrairement à une légende tenace, l'unanimité des dirigeants de l'instruction publique après les grandes réformes de 1880. Tous ne partagent pas le point de vue brutalement éradicateur soutenu par Irénée Carré. Déjà Michel Bréal, qui a longtemps été associé à la politique éducative du ministère, suggérait, d'une façon d'ailleurs peu convaincante, l'utilisation des patois en classe. D'autres, et non des moindres, comme Félix Pécaut ou Jean Jaurès, réagiront contre les excès d'un centralisme sans nuance. La tolérance vis-à-vis des patois, et même la cohabitation français-patois dans les classes sont parfois pratiquées à partir des premières années du XX^e siècle, au moment où chacun a désormais conscience que la langue française a définitivement gagné la partie. Il s'agit donc moins de lui contester sa victoire que d'éviter la disparition totale d'un usage linguistique séculaire.

Le développement de la dialectologie dans les trente dernières années du XIX^e siècle contribue à sa manière à apaiser les relations entre langue nationale et langue locale. Longtemps, les patois ont été affublés d'une image extrêmement négative, qui se renforce encore sous la Révolution lorsque Talleyrand stigmatise « cette foule de dialectes corrompus, derniers restes de la féodalité »¹⁰³. Pour l'opinion cultivée, il ne s'agit là que de « français corrompu »¹⁰⁴, de « langages dégénérés »¹⁰⁵ qui ne relèvent que de thérapeutiques linguistiques visant à en protéger les malheureuses victimes. Mais l'essor de la grammaire historique et de la grammaire comparée contribue à faire évoluer les esprits. L'intérêt des linguistes pour les patois et les langues locales ne cesse de croître au cours du XIX^e siècle. Derrière ces « bas-langages » qui font, dans l'instruction publique, l'objet d'innombrables dénonciations, on commence à apercevoir des langues authentiques, qui n'ont pas eu la chance de devenir « nationales » ou de servir de support à de grandes œuvres littéraires, mais qui présentent presque tous les caractères linguistiques des langues de culture, à défaut d'en avoir l'extension géographique et le prestige. *La Miréio* bilingue de Frédéric Mistral (1859), saluée immédiatement par Lamartine, est une date importante dans le changement des mentalités qui s'opère. En 1852, le bas-alpin Hippolyte Fortoul, devenu ministre, lance¹⁰⁶ les instituteurs dans une vaste collecte des poésies et chants populaires de France. Pour la première fois est reconnu le rôle historique que la profession est en mesure de jouer jusque dans les plus petites communes où l'instituteur est, depuis peu, en possession d'une double compétence, le patois local qui est souvent sa langue maternelle et la langue nationale qu'il est en mesure d'écrire correctement. L'appel aux maîtres d'école sera renouvelé plus tard pour la rédaction de monographies communales. Des initiatives semi-officielles mettent également en œuvre la collaboration des instituteurs. En 1874, l'académie Stanislas de Nancy lance un appel aux volontaires pour la collecte de données sur les patois locaux. En 1877, 268 mémoires étaient parvenus aux organisateurs, émanant presque tous d'instituteurs¹⁰⁷.

3° Enseigner le français à partir du dialecte local ?

Les liens étroits entre l'enseignement du catéchisme et les idiomes locaux interdisent longtemps d'ouvrir un débat dépassionné sur la question de la langue. En 1880, la disparition des patois à l'école est vécue comme une défaite de l'Église. À la fin du siècle, cependant, les propositions se multiplient en Bretagne, en Provence, pour enseigner le français à partir de la langue des élèves. Elles

soulèvent un double problème : la chose est-elle administrativement tolérable, et est-elle didactiquement possible ? Au plan administratif, la Troisième République ne reviendra pas sur les décisions de 1880. Quelle que puisse être la sympathie de plusieurs ministres de l'Instruction publique (Georges Leygues, Louis Barthou, Albert Sarraut, Édouard Herriot) pour les langues et les cultures régionales¹⁰⁸, le règlement de Jules Ferry ne sera jamais remis en question. La circulaire d'Anatole de Monzie de 1925 rappelle les grands principes de l'école primaire et s'attache à réfuter les arguments des régionalistes¹⁰⁹. Seul l'État français tentera, sans grand succès, sous couvert de Révolution nationale, une réhabilitation scolaire des langues locales¹¹⁰.

Quant à « l'enseignement du français à partir du patois » sous la forme moderne préconisée au début du XX^e siècle par des novateurs régionalistes, s'il n'a pas pénétré dans l'Instruction publique, il connaît en revanche des prolongements difficiles à évaluer dans l'école congréganiste. Son principe, c'est l'utilisation orale du dialecte dans la classe, et l'accès au français à partir de la grammaire et de versions, gasconnes, béarnaises ou bretonnes. La préoccupation majeure de ces didactiques, dont la finalité est évidemment la préservation des langues locales, est d'éviter dans la mesure du possible le passage par le français parlé. L'école maternelle, où l'enfant entend souvent les premiers mots de français, est, pour ces régionalistes, un ennemi absolu¹¹¹. Même les Frères des écoles chrétiennes, qui ont pourtant suffisamment montré depuis Jean-Baptiste de La Salle leur attachement à l'enseignement du français¹¹², préconisent le passage par l'idiome local au moins pour les débutants¹¹³. Deux méthodes obtiennent à l'époque un certain succès : la méthode bretonne de Landivisiau¹¹⁴ du frère Constantius, et la méthode occitane du frère Savinien¹¹⁵.

C Est-ce l'école qui a répandu le français dans les provinces allophones ?

L'école primaire française a souvent été créditée d'un rôle décisif dans l'expansion de la langue française sur la totalité du territoire national, et elle n'a pas caché sa fierté d'avoir contribué ainsi à renforcer l'unité nationale : « c'est en grande partie parce qu'il travaille de la sorte à *franciser* la France, par la diffusion sur tout le territoire de notre idiome national, que l'instituteur jouit aujourd'hui de cette popularité qui s'est manifestée au lendemain de 1870 d'une manière presque enthousiaste »¹¹⁶. De fait, l'augmentation du nombre des écoles tout au long du XIX^e siècle a été un des paramètres essentiels pour la diffusion

de la langue. Pour s'en tenir à un seul point, il ne fait guère de doute que le recrutement villageois qui a été celui des écoles normales à partir des années 1830, puis le retour dans les communes rurales des jeunes normaliens capables de parler, d'écrire et d'enseigner le français et formés aux meilleures méthodes de l'époque n'aient joué un rôle important dans la divulgation de la langue. Mais on ne peut tenir pour négligeable le poids que la vie familiale et la société villageoise exercent sur l'idiome en usage et opposent à l'action du maître. Comme l'écrit Jean-François Chanet, « croire que l'interdit scolaire ait suffi à assurer la disparition des patois revient à lui attribuer un pouvoir dont plus d'un maître a regretté de ne pas disposer »¹¹⁷. On verrait mal l'enfant, de retour de l'école, imposer le français au reste de la famille et à son entourage si d'autres forces, deux surtout, n'apportaient leur concours.

La première, c'est, succédant à la constitution d'un solide réseau routier au XVIII^e siècle, le développement des chemins de fer dans la seconde moitié du XIX^e siècle. La pénétration du français dans les provinces s'est aussi faite derrière les locomotives. Plus d'un fonctionnaire de l'Instruction publique s'est consolé des échecs répétés subis par l'école en observant l'allongement des voies ferrées : « Qu'une ligne de fer soit construite à travers ce pays, une circulation rapide s'établira, des populations bretonnes descendront vers la France centrale et des populations des provinces plus avancées en civilisation viendront à leur tour visiter la Bretagne. Un chemin de fer apprendra en dix ans plus de français aux Bretons que les plus habiles instituteurs primaires et avancera de plus d'un siècle la fusion de cette vieille province avec nos jeunes départements »¹¹⁸. Le thème du chemin de fer revient fréquemment dans les rapports d'inspection. L'inspecteur d'académie de la Haute-Loire reconnaît en 1864 que « les chemins de fer, en voie d'exécution, seront les meilleurs professeurs de français et achèveront l'œuvre »¹¹⁹. On a montré ailleurs¹²⁰ que les tournées d'un inspecteur général de l'instruction primaire à partir de 1873 suivent les lignes du chemin de fer récemment construites. Dans les villes et dans les bourgs où s'arrête son train, les enfants de paysans côtoient sur les bancs de l'école les enfants d'ouvriers et de cheminots originaires d'autres régions. On apprend aussi le français à l'école parce qu'on y fréquente des enfants venus d'ailleurs.

La deuxième circonstance favorable à la diffusion de la langue française au XIX^e siècle, ce sont les guerres et la fonction enseignante des armées. La guerre contribue à l'unification linguistique d'un pays ; et de ce point de vue les guerres napoléoniennes ont sans doute déclenché une dynamique dont les effets sont ressentis pendant plusieurs dizaines d'années. Avec la chute de

l'Empire, c'est le retour des soldats dans leur famille ou dans leur village¹²¹ ; et l'on sait qu'un certain nombre d'entre eux deviennent maîtres d'école. Tout au long du siècle, le recrutement par la conscription envoie dans les casernes des milliers de jeunes gens que l'armée ne peut utiliser dans l'état d'ignorance et d'analphabétisme où elle les reçoit. Après 1815, un enseignement primaire est fondé dans l'armée française¹²². Une méthode militaire d'apprentissage de la lecture est adoptée en 1840¹²³. En 1875 sont publiés des programmes en trois ans, où trouvent leur place entre autres la grammaire et l'orthographe¹²⁴. Parallèlement s'ouvrent des écoles d'enfants de troupe¹²⁵ et les écoles de la Marine¹²⁶, comme celle qui réunit 800 enfants à bord de l'*Inflexible* en 1872. Un bilan général de l'alphabétisation sous les drapeaux a été tenté en 1868. Les chiffres sont à la mesure du taux d'analphabétisme constaté chez les jeunes recrues. Les écoles régimentaires de l'armée de terre auraient été fréquentées entre 1839 et 1863 par deux millions de militaires¹²⁷. Certains affirment même à l'époque que « le ministère de la Guerre, en France, a plus fait, pour l'instruction des hommes, de la campagne surtout, que le ministère de l'Instruction publique »¹²⁸. L'épopée du jeune paysan bas-breton Jean-Marie Déguignet¹²⁹ et son parcours initiatique vers la langue nationale et les connaissances qu'elle pourra lui ouvrir sont symboliques du rôle de l'armée dans la formation d'une partie de la jeunesse.

2. Le monopole du latin dans l'enseignement secondaire traditionnel

a Délatinisation de la culture

Dans l'enseignement secondaire, l'histoire de l'enseignement du français dessine en creux l'histoire de l'enseignement du latin. Dans le domaine de la grammaire, de la littérature, de la rédaction et de la composition, tout ce que perd le latin, le français le gagne. Cette double histoire, c'est celle d'une balance dont l'un des deux plateaux se vide graduellement dans l'autre, avec des retours en arrière contrariés à leur tour par la reprise du mouvement continu en direc-

tion du français. Dans quasiment tous les domaines, qu'il s'agisse des commencements de l'apprentissage de la lecture, de l'usage oral dans la classe, de la première grammaire à mettre entre les mains des enfants, des exercices de traduction (où l'alternative se situe entre le thème et la version), des manuels, des auteurs classiques, de la récitation, de la liste des prix à décerner dans les collèges, de la langue dans laquelle rédiger le discours de rhétorique, de la composition du baccalauréat, etc., l'histoire bascule, à un moment ou à un autre, de la langue ancienne à la langue nationale. On ne s'attachera pas ici au dénombrement systématique de ces transferts ni à l'établissement d'une chronologie exacte, pour laquelle d'ailleurs, faute de seuils caractérisés, il faudrait se contenter de privilégier chaque fois des moments forts.

Jusqu'au milieu du XVII^e siècle, les humanités classiques des collèges baignent dans une culture ambiante où le latin occupe une place dominante. Des facultés supérieures de Paris jusqu'aux petits établissements du fond de la province, une seule règle s'impose pour la langue parlée : « *Latine loquatur in scola et alibi* »¹³⁰. L'enseignement secondaire est à l'image d'une société française longtemps attachée aux lettres antiques et à la pratique du latin écrit. La littérature d'expression latine, encore très vivante au XVI^e siècle, est sur le déclin au XVII^e¹³¹. C'est une littérature internationale, une littérature d'idées surtout, qui permet l'accès immédiat, par-dessus les barrières nationales, aux œuvres de Copernic, de Luther, de Kepler, de Grotius, de Gassendi, de Descartes, de Spinoza, de Newton, de Linné. Elle garde longtemps un public de prêtres, de médecins, de magistrats, de professeurs, d'hommes politiques. La poésie néo-latine s'est développée en France au XVI^e siècle dans le grand courant humaniste qui anime la culture occidentale, mais elle disparaît à peu près totalement à la fin du XVII^e siècle. Le théâtre latin, essentiellement scolaire, est l'un des temps forts de la pédagogie jésuite au XVII^e siècle. Les collèges de l'université de Paris et des autres congrégations les imitent jusqu'à ce que la réaction janséniste des premières décennies du XVIII^e siècle y mette un terme. La tragédie latine ne survivra pas à l'expulsion des jésuites de 1762.

Le poids du livre latin dans l'édition est un bon indicateur de l'évolution de la culture latine. Au début du XVI^e siècle, 80 % des ouvrages imprimés dans le royaume sont en latin. C'est en latin que sont écrits, avant d'être traduits en français, quelques best-sellers de la littérature scolaire, comme l'*Imitation de Jésus-Christ*, qui connaît des milliers de rééditions dans plus de soixante-dix langues. La croissance du livre français sera ensuite rapide. Au milieu du XVII^e siècle, les titres latins publiés ne sont plus que 20 % du total, et 10 % seule-

ment à la fin du siècle¹³². Si l'on passe des chiffres de l'édition aux comptages opérés sur les catalogues des bibliothèques, on obtient, avec le décalage chronologique attendu, des indications analogues. Dans la France de l'Ouest, étudiée par Jean Quénart¹³³, la littérature antique regroupe sous Louis XIV plus de 50 % des titres retrouvés dans les bibliothèques. Ils ne seront plus que 12 % en 1785, auteurs et manuels scolaires pour la plupart.

b Parler latin ou français au collège ?

Si l'usage de la langue française au collège n'implique pas forcément par lui-même une formation linguistique de grande qualité, et si bien des élèves apprennent le français plutôt dans le milieu familial qu'auprès de leurs régents, en tout cas l'obligation de parler latin contribue encore moins à l'acculturation dans la langue nationale. Instaurée anciennement dans l'université de Paris et dans le quartier où sont localisés ses établissements, générale dans tout le réseau des collèges français, cette obligation entre cependant en contradiction avec un axiome pédagogique baptisé le *paradoxe de Sanctius*¹³⁴ : « *Latine loqui corrumpit ipsam latinitatem* », que le janséniste Pierre Coustel traduit « l'usage de parler latin gâte la langue »¹³⁵. De fait, on ne parle pas latin dans les petites écoles de Port-Royal, et il n'est pas exclu que la tendance historique à abandonner le latin parlé dans les collèges ne soit, en partie au moins, due aux effets non contrôlés du latin macaronique dont la littérature offre tant d'exemples. On brocarde au XVIII^e siècle « la pitoyable latinité » des pays voisins comme l'Allemagne où les élèves sont encore tenus de parler systématiquement le latin¹³⁶.

Sur la question de la langue parlée dans les classes et dans la cour de récréation, nombreux sont, pour le XVII^e et surtout pour le XVIII^e siècle, les témoignages que rapportent les historiens des congrégations et les auteurs des monographies d'établissements scolaires. L'imprécision des sources interdit toute tentative de synthèse, mais elle autorise quelques constatations convergentes. La plus nette est, dès l'origine, le traitement différent accordé aux élèves en fonction de la classe : autorisation de parler français dans les petites classes, obligation du latin à partir de la quatrième, ou de la troisième, ou en rhétorique, ou en philosophie. Par exemple, au collège oratorien de Troyes¹³⁷, à la fin du XVII^e siècle, le français est parlé dans les classes de grammaire et d'humanités ; mais on parle latin en rhétorique et en philosophie. Au collège du Mans¹³⁸, dès la deuxième moitié du XVII^e, même les régents semblent cesser de se plier à la règle du latin. Dans le Nord de la France, des obligations de parler latin sont

répétées très tard dans le XVIII^e siècle, sans qu'on sache bien dans quelle mesure les élèves, et quels élèves, la respectaient : à Saint-Omer, en 1754, où l'obligation de parler latin aurait déclenché une révolte¹³⁹ ; à Cambrai¹⁴⁰ en 1765 ; à Valenciennes¹⁴¹ à partir de la troisième en 1767 ; à Avesnes¹⁴², en 1773 ; à Amiens¹⁴³, à Lille¹⁴⁴ mais également à Châtellerauld¹⁴⁵ en 1783. On estime aujourd'hui, tout en distinguant le niveau des classes et la nature des enseignements, que dans les collèges universitaires le latin commence à céder au français la place de langue parlée au cours de la seconde moitié du XVII^e siècle et que les collèges jésuites parviennent à résister jusque vers 1730 à la tendance générale¹⁴⁶.

Deux cours sont longtemps faits en latin, la rhétorique¹⁴⁷ et la philosophie¹⁴⁸. Tous les manuels scolaires de philosophie du XVII^e et du XVIII^e siècle sont en latin. À la fin de l'Ancien Régime, l'archevêque de Lyon fait rédiger pour les établissements de son diocèse un nouveau manuel, les *Institutiones philosophicae*¹⁴⁹, qui, sous le nom de « philosophie de Lyon », servira encore de base à l'enseignement des collèges royaux jusqu'en 1830, et à l'enseignement congréganiste et à celui des séminaires jusque dans la seconde moitié du XIX^e siècle¹⁵⁰. La Restauration livre l'enseignement philosophique aux aumôniers des collèges, ce qui lui permet de rétablir plus ou moins l'usage du latin dans les classes¹⁵¹, et même de tenter de l'imposer à l'interrogation du baccalauréat¹⁵². La réalité est moins brillante, et les recteurs affichent leur fierté lorsqu'ils peuvent signaler que la consigne officielle d'utilisation du latin dans la classe de philosophie est respectée dans tel ou tel collège, comme le recteur de Pau qui mentionne favorablement les collèges de Pau, de Tarbes et de Saint-Sever¹⁵³. Même au concours de l'agrégation des lettres de 1823, les candidats, anciens élèves de l'École normale ou professeurs en fonction, s'avèrent incapables de s'exprimer en latin lors de l'épreuve orale de philosophie, « malgré l'invitation qui leur en a été faite », note le président du jury, l'abbé Daburon¹⁵⁴, qui ne semble pas leur en tenir rigueur, d'autant qu'ils ont manifesté « les meilleurs principes religieux et monarchiques ». La situation ne s'est pas améliorée en 1827, et le jury de l'agrégation de philosophie accueille avec bonne humeur le latin macaronique d'un candidat qui commence en latin des phrases qu'il termine en français : « *In hac urbe* [dans la ville] où je professe (...) » ; « *accepi epistolam* [j'ai reçu votre lettre] par la poste »¹⁵⁵. Subsistent encore dans la première moitié du XIX^e siècle quelques rares témoignages de latin parlé dans l'enseignement public, comme celui de Jules Simon au collège de Vannes, qui affirme¹⁵⁶ que leur principal ne s'adressait à eux qu'en latin : « *Vacabunt scholae serotinis horis totis* » [il y aura

congé ce soir]. Il est vrai qu'en Bretagne, non seulement les élèves mais également les professeurs ont à l'époque plus de difficultés avec le français qu'avec le latin, comme le confirme Francisque Sarcey, nommé en 1852 au collège de Lesneven, et constatant que ses collègues utilisaient en classe le breton aussi souvent que le français¹⁵⁷.

Même dans l'enseignement supérieur des lettres, le latin se perd avec le départ progressif des prêtres. Lors de sa visite à la faculté des lettres de Caen en 1829, l'inspecteur général (et abbé) Daburon, note avec satisfaction que le professeur de philosophie, l'abbé Viel, « parle aussi bien latin que français »¹⁵⁸. Mais la monarchie de Juillet remplace Viel par l'anticlérical Charma et l'on cesse de parler latin à Caen. À Toulouse, aux soutenances de thèses de philosophie, le professeur de littérature latine, Sauvage, est encore en mesure d'argumenter en latin en 1832, mais ses collègues continuent l'argumentation en français¹⁵⁹. Dans les facultés de droit et de médecine, la disparition progressive du latin est plus lente.

Il ne s'agit là que de l'enseignement public. Dans certains établissements confessionnels, en particulier chez les jésuites, on assiste vers le milieu du XIX^e siècle à une résurgence du latin parlé. Les jésuites ont bien cédé un moment à la vague modernisante et accepté une mise à jour et même une refonte de la *Ratio studiorum* : « on augmenta la part faite à la langue nationale, écrit Butel¹⁶⁰, en recommandant la pureté du langage dans les traductions, une bonne prononciation, la lecture et le commentaire à haute voix des auteurs nationaux ». Mais la réaction des années 1850 suscite dans leurs collèges de nouveaux espoirs. Un *Guide de la conversation latine* est publié à l'intention des élèves pour répondre à la demande de « quelques maisons d'éducation [qui] essaient, depuis plusieurs années, de faire revivre dans l'enseignement classique l'usage du latin »¹⁶¹. La moitié de l'ouvrage est consacrée à des expressions usuelles de la langue parlée (*variae colloquendi formulae*). Jusqu'au début du XX^e siècle, la pédagogie jésuite s'attache à maintenir une tradition de latin oral. Il faut bien tenir compte de l'évolution des mœurs et de la société, et donc enseigner la littérature française, les sciences naturelles, les mathématiques et l'histoire ; mais on s'efforcera de parler latin au moins en rhétorique, en seconde et en troisième¹⁶². Par exemple, on traduira en latin l'auteur grec qu'on explique et l'on « expliquera » en latin l'auteur latin, c'est-à-dire qu'on le paraphrasera dans un latin plus familier, avant d'en donner une traduction en bon français. Même la grammaire française aurait encore été enseignée en latin en 1870 à l'école Saint-François-Xavier de Vannes¹⁶³. Quant aux séminaires, le latin y survit jusqu'au XX^e siècle. En

1887, Augustin Sicard affirme encore que, « à l'heure présente, la philosophie est enseignée en latin dans tous les séminaires de France »¹⁶⁴. Mais le baccalauréat finit par avoir raison de ces archaïsmes : en 1909, le supérieur du grand séminaire de Troyes confesse que « depuis que l'on prépare le baccalauréat dans les petits séminaires, le latin y est tellement négligé que dans les grands séminaires les élèves ne savent plus ni l'écrire ni le parler convenablement »¹⁶⁵. Au total, si l'on fonde une périodisation sur ces quelques données, on peut affirmer que l'enseignement public adopte l'usage oral du français au moins un siècle avant les établissements jésuites et les séminaires. Mais une bonne partie de l'enseignement confessionnel¹⁶⁶ évolue vers le français aussi rapidement que l'enseignement public. À l'École de Pontlevoy (Loir-et-Cher), il y a même dès les années 1830 une filière purement française, où les élèves rejoignent en rhétorique leurs camarades latinistes, ce qui n'est pas toléré à la même époque dans les établissements de l'Université.

C Conservatisme de l'université de Paris et de l'Université impériale

L'université de Paris, qui laisse la première place aux jésuites tout au long du XVII^e siècle, reprend le dessus au XVIII^e, surtout après 1762. Quelles que soient les évolutions dont elle est le siège, en particulier s'agissant de la langue parlée dans les classes, elle n'en reste pas moins jusqu'à la Révolution le haut lieu de l'enseignement et de la pratique du latin. Tous ses maîtres sont des latinistes confirmés, souvent plus aptes à écrire en latin qu'en français. D'où les éloges que Charles Rollin, deux fois recteur de l'université, reçoit du chancelier d'Aguesseau en 1726 pour avoir rédigé en français son *Traité des études*¹⁶⁷. Boris Noguès a montré que dans une culture littéraire en évolution rapide, les professeurs de l'université de Paris constituent un groupe très conservateur, si l'on en juge par les titres d'ouvrages qu'ils livrent par centaines au public¹⁶⁸. Avant 1715, 76 % de leur production imprimée est en latin, alors que la proportion globale dans l'édition française n'est plus que de 10 %. Ils suivent ensuite, mais de très loin, l'évolution générale : 47 % de leur production de librairie est en latin pour la période 1715-1749, et encore 19 % en 1750-1790.

Quant à la vie universitaire, elle se déroule en latin jusqu'à la Révolution, qu'il s'agisse de la réglementation, de la plupart des cours, ou des discours de rentrée et de distribution des prix. L'université de Paris crée en 1766 un triple concours annuel d'agrégation pour le recrutement de ses maîtres (philosophie,

lettres, grammaire), qui ne connaît que le latin, jusqu'en 1791, date de sa suspension ; et si le texte fondateur est en français, c'est qu'il s'agit de lettres patentes émanant du souverain. En dehors des versions grecques et latines, toutes les compositions écrites sont en latin. Aux épreuves orales, les sujets de « leçons » (*lectiones*) sont donnés en latin, y compris ceux qui portent sur la grammaire française¹⁶⁹, et l'on voit mal les candidats présenter leur exposé dans un autre idiome que celui dans lequel est libellé le sujet¹⁷⁰.

Après dix ans d'interruption révolutionnaire, le latin qui a été réduit à la portion congrue dans les écoles centrales revient en force dès 1802 : « On enseignera dans les lycées les langues anciennes, la rhétorique, la logique, la morale, et les éléments des sciences mathématiques et physiques »¹⁷¹. Le décret-loi du 17 mars 1808 qui fonde l'Université, c'est-à-dire essentiellement l'enseignement secondaire, ajoute l'histoire à cette liste, mais non la langue et la littérature nationales¹⁷². Le français n'est pas mentionné : ce n'est pas une discipline à part entière, il n'est qu'une annexe de l'enseignement du latin, de même que la géographie et la chronologie sont considérées alors comme les auxiliaires de l'histoire. L'enseignement des lycées et des collèges jusqu'en 1880 est organisé autour des études latines. Mais, dans une société française profondément bouleversée dans ses structures sociales et intellectuelles, le retour triomphal du latin au début du siècle prend immédiatement une tout autre signification. Le souci de préservation de l'ordre social amène l'Université à transformer le latin en signe de reconnaissance culturelle et à contrôler strictement l'accès aux études classiques. Il y a désormais deux enseignements publics en France, le primaire et le secondaire. Ils sont totalement étanches et, pour verrouiller le système, un impôt nouveau qui alimente les caisses de l'Université est infligé aux établissements d'enseignement. Il est fondé sur l'enseignement du latin : à partir de 1808, tout élève d'une école où l'on enseigne les langues anciennes doit payer, en sus de la pension due à ses maîtres, la « rétribution du vingtième »¹⁷³. En quelques années, les « humanités », ou les « études classiques » de l'Ancien Régime sont, grâce à la fiscalité, devenues l'enseignement « secondaire ».

L'incidence de ce nouvel état des choses sur les mentalités sera considérable. Au XVIII^e siècle, dans une société dont la culture se modernise à grande vitesse, le latin était devenu la chose d'une institution et d'une profession enfermées dans leurs traditions, résistant aux nouvelles modes culturelles et largement coupées de l'intelligentsia française. Aucun des écrivains, des penseurs et même des grammairiens philosophes qui marquent le XVIII^e siècle n'appartient au monde de l'Université. La cote du latin est alors au plus bas dans la bonne

société. Impossible de faire état publiquement, dans les salons et les conversations, de sa connaissance du latin. Au siècle de l'ironie et du persiflage, la citation latine est proscrite¹⁷⁴. « Ce qu'il y a encore de plus étonnant, c'est que l'on ait porté la fausse délicatesse au point de ne pouvoir souffrir dans un ouvrage d'esprit des citations latines, quelque heureuses et quelque justes qu'elles soient », signale déjà l'académicien, et ancien jésuite, Nicolas Gédoyen¹⁷⁵ dans la première moitié du siècle. « On fait honte à l'adolescent des saillies de sa mémoire s'il lui en échappe, ajoute un autre, et la citation la plus heureuse qu'il [donne] dans la langue sur laquelle on l'a tenu sept ans l'expose à la moquerie »¹⁷⁶.

Les choses changent après la Révolution. Sur le marché des valeurs culturelles, la cote du latin remonte rapidement. Toute une petite bourgeoisie soucieuse de respectabilité cherche à se hisser à un niveau supérieur, schéma balzacien bien connu. Puisque la bonne bourgeoisie fait du latin, c'est la connaissance du latin qui classe les individus. L'usage de la citation latine devient général sous la monarchie de Juillet¹⁷⁷. C'est à cette époque que se mettent en place un vocabulaire et une phraséologie de collège, avec des appels de reconnaissance¹⁷⁸. La scène se joue à deux. Le premier lance *primum vivere*, ou *errare humanum est*, ou *vox populi*, et l'autre répond *deinde philosophari*, *perseverare diabolicum*, ou *vox Dei*¹⁷⁹. Dans cette atmosphère de connivence culturelle, la citation latine reprend du service au XIX^e siècle. Même les instituteurs, surtout les instituteurs peut-être, qui ne veulent pas être en reste, éprouvent, quand ils publient, l'obligation de signer d'un exergue latin leurs réflexions pédagogiques : *Favente jure, juvante Deo*, *Labor omnia vincit improbus*, *Nova via iter tentare*, etc.¹⁸⁰. En visite dans une école normale agitée par des trublions, un inspecteur général relève les graffitis muraux protestataires : *Domine, salva nos, perimus*¹⁸¹.

Même la langue en est affectée. Une cinquantaine de mots latins et d'expressions latines pénètrent sans grande modification phonétique ni orthographique dans la langue française entre 1800 et 1900, autant que dans les trois siècles précédents. On ne tient compte ici que des mots entrés dans l'usage général et qui s'y sont maintenus, à l'exclusion des très nombreux termes techniques qui n'y ont pas pénétré. Parmi les premiers de la série, *intra muros* (1805), *idem* (1812), *lapsus linguae* (1819), *statu quo* (1821), *alter ego* (1825) ; et parmi les derniers : *pedibus cum jambis* (1879), *manu militari* (1888), *persona (non) grata* (1890), *sine die* (1890), *major* (au sens de reçu premier) (1893), *honoris causa* (1894). Qu'ils appartiennent au vocabulaire lycéen (*memento*, 1835 ; *ex aequo* 1837), à celui des transports (*omnibus*, 1828 ; *terminus*, 1840) ou à celui de la politique et de la diplomatie (*mémorandum*, 1840 ; *consensus*, 1858 ; *casus*

belli, 1866 ; *référendum*, 1874), et bien d'autres d'un usage aujourd'hui quotidien (*a fortiori*, 1834 ; *in extenso*, 1840 ; *in extremis*, 1843 ; *curriculum vitae*, fin XIX^e), tous ont été admis par les locuteurs français en dépit de leur origine latine, et plus probablement à cause de cette origine¹⁸². Ils témoignent du regain de prestige dont jouit le latin à l'époque, contrairement à ce qui se passait au siècle précédent.

3. L'enseignement du français et les institutions éducatives

a Où enseigne-t-on le français sous l'Ancien Régime ?

Sous l'Ancien Régime, ni les collèges, uniquement intéressés par le latin, ni les petites écoles vouées aux apprentissages élémentaires ne sont donc les hauts lieux de l'enseignement du français. À côté de ces institutions qui ont longtemps résisté à l'étude de la langue et de la littérature nationales, il en est d'autres qui s'y sont livrées sans retenue et qui ont même fait parfois du français leur raison d'être. Chacune de ces institutions (le terme étant ici entendu au sens large), de ces formations ou de ces filières poursuit, en enseignant le français, des objectifs qui lui sont propres. Enseigner le français, c'est forcément enseigner des choses différentes à ceux qui parlent la langue française depuis l'enfance et à ceux qui en ont toujours parlé une autre. Mais l'écart entre le français langue maternelle et le français langue étrangère n'a jamais empêché les phénomènes d'osmose entre les didactiques. C'est dans une multitude de lieux d'enseignement que se construit historiquement une discipline nouvelle, ou plutôt un groupe cohérent de disciplines nouvelles, celles dont on retrace ici l'histoire.

Une observation s'impose donc d'emblée : la diversité du cadre institutionnel qui abrite l'enseignement du français contraste avec la relative homogénéité de la discipline. À chaque époque, les didactiques franchissent allègrement les frontières entre les institutions pour peu qu'elles aient fait la preuve de leur

efficacité et que les objectifs pédagogiques soient analogues. Dans la mesure où les différentes institutions sont confrontées au même problème didactique, on assiste constamment à la diffusion et au nivellement des initiatives et des pratiques disciplinaires par-delà les différences de classe sociale, de sexe, de formation professionnelle ou de nationalité. La discipline scolaire ici présentée est donc la résultante des créations didactiques issues des différentes institutions éducatives qui ont pignon sur rue à l'intérieur de la société française ainsi que dans l'enseignement aux étrangers : par-delà leurs diversités, elle est leur œuvre commune. À ce titre, elle constitue une entité culturelle qui se décline sur plusieurs registres, l'orthographe, la pratique de la langue, la grammaire, la connaissance et l'exploitation des œuvres littéraires, la composition de textes.

1° Le français langue étrangère et langue seconde

À s'en tenir à la chronologie, le premier enseignement du français s'est adressé à des étrangers, en général des adolescents ou des adultes. On sait que les premières grammaires du français sont anglaises¹⁸³, car c'est d'abord dans les classes cultivées de Grande-Bretagne que s'impose la nécessité de se perfectionner dans la lecture et dans l'écriture de ce qui a longtemps été la langue de la monarchie. Jusqu'à la fin du XVII^e siècle, l'idée de rédiger pour des Français une grammaire du français paraît aberrante. Une grammaire, c'est fait pour apprendre une langue étrangère, le latin surtout. Le père Buffier, dont l'ouvrage est destiné aux étrangers¹⁸⁴, se fait encore l'écho de cet usage au début du XVIII^e siècle, mais il ajoute : « bien qu'une grammaire française soit faite principalement pour les étrangers, le commun des Français n'en doivent pas tirer un moindre avantage ». Dans la documentation ancienne que manipule l'historien, le terme de *grammaire* ne doit pas prêter à confusion : quand il découvre que dans tel bourg ou dans tel village on enseigne la « grammaire », sans autre mention, c'est toujours du rudiment latin qu'il s'agit.

Certes, il y a des grammaires françaises du français, celles de Meigret, de Robert Estienne, de Ramus au XVI^e siècle. Mais au XVII^e encore et jusqu'à la *Grammaire générale et raisonnée* d'Arnauld et Lancelot (1660), tous les manuels qui ont laissé une trace dans l'histoire de l'enseignement, ceux de Maupas (1607), Daniel Martin¹⁸⁵ (1619), Oudin (1633), Chiflet (Anvers, 1659) sont destinés aux étrangers : « les premiers efforts spectaculaires portent sur l'enseignement du français aux étrangers », écrit Jean-Claude Chevalier¹⁸⁶. Quand on énumère les titres publiés au cours du siècle, les traités de grammaire publiés en France à l'intention des Français sont littéralement submergés par les manuels

de toute espèce publiés dans les pays voisins ou à leur intention. La grammaire du français au XVI^e et au XVII^e siècle se rédige non seulement en français, mais en anglais, en allemand, en néerlandais, en suédois, en italien, en espagnol, surtout en latin¹⁸⁷. Le texte est souvent ventilé sur deux pages ou sur deux colonnes, français d'un côté, langue étrangère de l'autre. Derrière la diversité due aux exigences locales, ces ouvrages présentent un certain nombre de traits communs, comme de mêler fréquemment à un enseignement théorique des textes de lecture, des « colloques », etc. L'accent est mis en général sur l'apprentissage de la prononciation, de l'oral et du bon usage oral, qui est bien la première tâche du maître de français langue étrangère : « Il faut que le maître donne, surtout au commencement, une bonne prononciation à son disciple, et qu'il lui fasse répéter chaque jour ce qu'il aura lu et appris le jour précédent »¹⁸⁸.

2° Les « éducations » qui mettent la langue française au premier plan

Trois types d'« éducation » sont dès l'Ancien Régime fondées sur le français ; toutes les trois ont pratiquement disparu de la France contemporaine. Il s'agit de l'éducation des filles (de la bonne société), de l'éducation aristocratique et des « éducations particulières », c'est-à-dire du préceptorat. Dans les pensions et les institutions de jeunes filles, le latin n'est jamais enseigné. La base des études, c'est le français, sous l'Ancien Régime comme au XIX^e siècle : « la science fondamentale de l'instruction des jeunes filles est la connaissance de leur langue », écrit encore l'abbé Le Tellier¹⁸⁹ dans la seconde moitié du XIX^e siècle. Dès le début du XVII^e siècle, chez les ursulines par exemple, elles apprennent l'orthographe, la grammaire, la littérature française, la poésie, l'art de rédiger des lettres. L'enseignement du français doit beaucoup aux institutions de demoiselles, où il a pris son essor au XVII^e siècle.

À partir de la première moitié du XVII^e siècle, l'éducation aristocratique met elle aussi au premier rang l'aisance dans la pratique de la langue nationale¹⁹⁰. La noblesse traditionnelle d'Ancien Régime parle le patois comme ses paysans. Comme l'écrit François de Grenaille, « un enfant ne saurait être honnête garçon s'il ne parle bon français, et s'il est comme pèlerin dans sa propre terre. Ainsi, qu'il n'imité point ces pédants qui n'habitent dans la France que pour vivre toujours dans la Grèce ou dans la Romagne »¹⁹¹. Les langues anciennes ne sont pas écartées pour autant, mais elles doivent partager la place non seulement avec le français mais avec l'italien, qui a été la grande langue de culture du XVI^e siècle, et parfois l'espagnol, la langue des reines de France. L'histoire et les mathématiques en font également partie. Quand le jeune homme est placé dans

un collège jésuite, il y est accompagné de son gouverneur, qui veille à rééquilibrer les études de son élève en lui apportant les compléments qui manquent à la pédagogie du collège. Les caractéristiques de l'éducation aristocratique se retrouveront dans le système éducatif de l'École royale militaire créée à l'intention de la noblesse en 1751, ainsi que dans les dix écoles royales militaires préparatoires qui résultent en 1776 de la réforme du comte de Saint-Germain. La tradition s'instaure alors dans ces écoles d'accorder à l'enseignement du français une place relativement importante, qui lui sera longtemps refusée dans les collèges. L'École polytechnique, l'École spéciale militaire de Saint-Cyr, l'École navale honoreront jusqu'au ^{XX}^e siècle cette tradition. La pression qu'elles exercent sur l'Université contribue à la modernisation des études secondaires.

L'enseignement préceptoral est lui aussi, dès l'origine, beaucoup plus ouvert sur les disciplines modernes. Impossible de proposer un chiffrage des précepteurs et des gouvernantes qui, de l'Ancien Régime au ^{XX}^e siècle, ont donné en France des éducations particulières ou diffusé la langue française dans les pays étrangers. Leur nombre est considérable. Robert Mandrou évoque, pour le ^{XVIII}^e siècle, « cette cohorte nombreuse des précepteurs, gouvernantes, instituteurs qui sont embauchés dans toute l'Europe pour assurer l'éducation à la française de la jeunesse aristocratique et princière : ce petit personnel grouille dans toutes les cours, chargé d'enseigner à la fois la langue, la politesse (pour ne pas dire le cérémonial aulique), le maintien et la danse, la révérence et l'art épistolaire »¹⁹². Pour le seul canton de Neuchâtel, on estime à près de 1500 ceux qui ont émigré au cours du ^{XIX}^e siècle vers le seul empire russe, et à 7 000 ou 8 000 l'émigration totale de ces éducateurs neuchâtelois vers l'ensemble des pays étrangers¹⁹³. « Dans la vie culturelle du ^{XVIII}^e siècle, la figure du précepteur est partout », écrit Daniel Roche¹⁹⁴. La profession joue un rôle important dans le renouvellement de l'enseignement du français. L'abbé Claude Fleury, qui est précepteur d'un bâtard de Louis XIV, et sous-précepteur des enfants de France, regrette que dans les collèges on n'enseigne que le latin : « parmi tant d'études, on ne leur apprend ni à bien écrire en français, ni les règles de notre poésie »¹⁹⁵ ; et de recommander qu'on fasse composer à ses élèves des narrations, des lettres, des éloges, des discours. « La première connaissance que je demande à un précepteur, écrit de Crousaz, c'est celle de sa propre langue : il doit la parler purement, aisément et la bien prononcer »¹⁹⁶. On reviendra plus loin sur les œuvres majeures que les précepteurs élaborent pour l'éducation des princes de la famille royale, leurs élèves : le *Discours sur l'histoire universelle*, le *Catéchisme historique*, les *Mœurs des Israélites et des Chrétiens*, les

Aventures de Télémaque comptent parmi les grandes lectures scolaires du XVIII^e et du XIX^e siècle. Leur pratique d'enseignement et les ouvrages de pédagogie qu'ils livrent au public sont fréquemment adoptés par les maîtres des collèges et des pensions.

Un nouveau type d'établissements s'installe dans les villes au cours des quelques décennies qui précèdent la Révolution : les maisons d'éducation, appelées aussi pensions particulières¹⁹⁷. Indépendantes des universités et des congrégations religieuses, elles proposent un mode d'éducation plus moderne, où le latin n'est plus que l'une des disciplines enseignées. Le français, sous la forme de la grammaire, de l'orthographe, de la composition, voire de la correspondance commerciale, tient une place importante dans les « plans d'éducation » qu'affichent les publicités insérées dans la presse locale. Dès les années 1760, elles profitent du discrédit où sont tombés, dans une partie de l'opinion publique, les collèges classiques arc-boutés sur leurs humanités gréco-latines, latines surtout. Entre 1770 et 1789, 44 maisons d'éducation ouvrent leurs portes¹⁹⁸ dans les « Pays-Bas français », dont 29 fonctionnent encore en 1789, parmi lesquelles 17 pour la seule ville de Lille. À Lyon, surtout dans la banlieue lyonnaise, car l'argument du bon air compte pour les parents désormais sensibilisés à certains thèmes écologiques, on en mentionne¹⁹⁹ 69 entre 1759 et 1772 ; et la Révolution y favorise de nombreuses créations d'établissements secondaires libres²⁰⁰. La suppression des collèges par la Convention aura pour effet un afflux des élèves vers ces maisons d'éducation. Marseille perd alors ses trois collèges sans obtenir pour autant l'école centrale, installée à Aix : les pensionnats et les écoles libres se multiplient immédiatement. Le « collège national », créé en 1793, met au point un curriculum franco-latin de quatre années²⁰¹. Les débuts de la période révolutionnaire semblent agir sur les programmes enseignés un peu comme l'avait fait, trente ans plus tôt, l'expulsion des jésuites. A Paris, il y a en 1806 52 écoles secondaires recensées par le préfet, et un total de 116 établissements secondaires privés (écoles secondaires et maisons d'éducation)²⁰². Au XIX^e siècle, ces institutions ou pensions plus ou moins indépendantes de l'Université, occupent une place importante dans le dispositif éducatif de niveau secondaire.

L'historiographie de l'enseignement secondaire sous l'Ancien Régime mentionne traditionnellement plusieurs établissements, filières ou congrégations plus favorables que les autres à « l'enseignement de la langue française ». Il y a d'abord l'académie de Richelieu (Indre-et-Loire), créée par le cardinal au profit d'une aristocratie qui répugne aux études latines. On ne la cite, après

Ferdinand Brunot²⁰³, que pour mémoire. Fondée en 1640, elle a pour objectif de donner « l'enseignement de la langue française par les règles et de toutes les sciences en la même langue, à l'exemple des nations les plus illustres de l'Antiquité qui ont fait le semblable en leur langue naturelle ». L'académie ne survit pas à la mort du cardinal et elle se transforme en un collège ordinaire qui subsiste jusqu'à la fin du XVIII^e siècle²⁰⁴.

Les « petites écoles de Port-Royal », qui ne sont nullement cantonnées dans l'instruction primaire comme leur nom pourrait le laisser entendre, ne survivent qu'une petite vingtaine d'années aux persécutions du pouvoir : elles ont, elles aussi, la réputation d'avoir favorisé l'enseignement du français. Créées en 1639, elles cessent de fonctionner plusieurs années avant la fermeture définitive de 1661. Si elles ne forment au total qu'une bonne centaine d'élèves, leur rôle est pourtant notable, tant par la qualité de leurs maîtres (Arnauld, Nicole, Lancelot, Guyot, Coustel, etc.) que par l'influence qu'elles exercent sur la pédagogie du temps, en particulier sur certains maîtres de l'université de Paris. Ont-elles réellement pratiqué une pédagogie plus moderne que les collèges classiques universitaires et jésuites ? Oui, apparemment, dans deux ou trois domaines. L'apprentissage de la lecture commence par le français et non par le latin, ce qui est à l'époque une petite révolution. On y apprend le latin dans des manuels rédigés en français, le français se répand dans les classes et les jésuites accuseront Port-Royal d'avoir transformé le latin en langue morte²⁰⁵. On utilise des traductions françaises d'auteurs latins et grecs. On privilégie la version aux dépens du thème et, si le grec est en grand honneur, on ne pratique pas le vers latin. On y donne, affirme Irénée Carré, « à traiter en français de petits sujets comme de petits dialogues, de petites narrations ou histoires, de petites lettres dont on leur laissait choisir la matière dans les souvenirs que leur fournissaient leurs lectures »²⁰⁶. Mais l'objectif des études reste le latin et il faudrait, souhaite Antoine Arnauld dans un mémoire en forme de *Traité des études*, « qu'il fût moralement impossible que les écoliers qui y auraient passé le temps que l'on y emploie d'ordinaire, n'entendissent pas le latin facilement et n'eussent lu la plus grande partie des auteurs qu'on appelle classiques »²⁰⁷. On y fait donc de très solides études classiques, et leur ancien élève Racine est un excellent helléniste.

On a longtemps opposé à la pédagogie des collèges jésuites la pédagogie oratorienne présumée plus moderne, plus cartésienne, plus attachée à l'enseignement de l'histoire, plus détachée d'une stricte observance des règles des humanités classiques. L'historiographie récente a renouvelé notre connaissance

de plusieurs établissements oratoriens, Juilly²⁰⁸, Angers²⁰⁹, Riom²¹⁰, Effiat²¹¹ et mis en évidence une différence sensible, mais non pas considérable entre les deux congrégations. Car l'essentiel reste, dans les classes des oratoriens, un intérêt primordial pour les études classiques, et cela jusqu'à la Révolution. On parle peut-être plus tôt le français, on y récite peut-être un peu plus souvent La Fontaine et l'*Art poétique* de Boileau ; mais la plupart des témoignages d'attachement aux études françaises sont postérieurs au départ des jésuites en 1762. Si, à partir de 1780, les déclarations liminaires d'exercices publics chez les oratoriens font l'éloge de la langue maternelle et affirment la nécessité d'en apprendre les principes, il en va à peu près de même dans tous les collèges classiques de l'époque.

La seule innovation nette en faveur des études françaises est essentiellement symbolique : il s'agit de la filière sans latin que les bénédictins instaurent dès 1763 dans leur collège de Sorèze, en faveur de jeunes gens issus de l'aristocratie et des milieux aisés²¹². À côté des six classes de latin, il y a aussi un curriculum de français qui va de la septième à la première, affirme un ancien élève²¹³. La polémique est vive, en 1777, quand un professeur émérite de l'université de Paris²¹⁴ dénonce ces aventuriers qui font l'impasse sur la langue de l'Église. « Ne voilà-t-il pas la religion perdue parce que, dans un coin du royaume, une trentaine de jeunes gens n'en étudient pas la langue ? », lui rétorque avec humour le professeur de rhétorique de l'école, dom Despaulx²¹⁵.

b Dans les collèges classiques

1° Le théâtre des collèges

À une époque où la grande littérature classique bouleverse le paysage culturel, se hisse de l'avis de tous, partisans des Anciens comme des Modernes, au niveau des grandes littératures antiques et répand l'usage de la langue française jusqu'aux extrémités de l'Europe, la langue et la littérature françaises ne pouvaient manquer de faire pression pour pénétrer dans ces établissements totalement consacrés au latin. Le premier événement significatif de cette évolution se déroule sur les planches des théâtres scolaires lorsque les tragédies et autres pièces latines qui étaient jouées traditionnellement commencent à laisser une petite place à des pièces françaises, pastorales, comédies, voire tragédies. Le théâtre scolaire est bien antérieur aux jésuites²¹⁶, mais ce sont eux qui lui donnent droit de cité dans les collèges de l'époque moderne. La domination qu'ils exercent sur l'enseignement secondaire au XVII^e siècle contribue à en

répandre la pratique dans les autres congrégations, chez les oratoriens et les doctrinaires (les Pères de la Doctrine chrétienne) surtout, et jusque dans les collèges de l'université de Paris, où Rollin reconnaît en 1728 que l'usage en est « fort ancien ». Les critiques contre la pratique du théâtre scolaire reçoivent l'appui du jansénisme dont l'influence croissante pousse un bon nombre de collèges de l'université et des congrégations à remplacer les représentations théâtrales par des « exercices publics » de fin d'année. Le reflux du théâtre au cours du siècle est constant, sans jamais aboutir à sa disparition totale. Parmi les dates notables de cette histoire, on citera la parution du *Traité des études* de Rollin²¹⁷ qui prend position contre le théâtre, et l'expulsion des jésuites en 1762, qui marque une nouvelle étape dans ce processus. En 1764, à la demande de l'université, le roi interdit²¹⁸ les tragédies et les comédies dans les collèges. D'autres universités, comme celle de Douai²¹⁹ en 1768, prennent des dispositions identiques. Mais il n'est pas sûr que ces interdictions soient toujours respectées, comme le montre Philippe Marchand à propos du collège de Lille où les représentations théâtrales durent jusqu'en 1779.

C'est au théâtre scolaire que l'on doit deux des plus grandes tragédies classiques, *Esther* (1689) et *Athalie* (1691), que Madame de Maintenon demande à Racine pour sa maison de Saint-Cyr. Pour nombre d'élèves, les représentations théâtrales constituent le premier contact avec la littérature française. Quelques grands titres du répertoire classique apparaissent sur la scène des collèges au début du XVIII^e siècle²²⁰. Chez les oratoriens de Troyes sont donnés d'abord *le Légataire universel* de Regnard (publié en 1708), *Nicomède* de Corneille, puis *le Bourgeois Gentilhomme* en 1718²²¹. À Arras, les jésuites donnent *le Bourgeois gentilhomme* en 1743, « avec les changements convenables », écrit le comte de Hauteclouque, historien du collège²²². *La Mort de César* de Voltaire est représentée²²³ à Valognes en 1736. Au collège de Mortain sont jouées en 1757 *l'Alexandre* et *l'Iphigénie* de Racine, en 1761 *Rhadamiste* de Crébillon, *Rodogune* de Corneille et deux comédies de Regnard²²⁴. *L'Athalie* de Racine est jouée²²⁵ au collège de Draguignan en 1772 ou 1773, après les exercices littéraires de rigueur. De tous les auteurs classiques français, c'est certainement Molière qui revient le plus souvent devant les élèves et leurs parents. *Monsieur de Pourceaugnac*, *l'Avare*, *le Médecin malgré lui*, *les Fourberies de Scapin*, *le Bourgeois gentilhomme* et *le Malade imaginaire* sont fréquemment mis à contribution, avec les altérations d'usage. Regnard est également l'un des grands classiques du théâtre scolaire ; mais aussi Voltaire dont plusieurs tragédies sont portées sur la scène, *Catilina*, *Rome sauvée*, *Mérope*, *la Mort de César*, *Mahomet*. Les institutions féminines plébiscitent évidem-

ment *Esther*²²⁶. Mais bien souvent les metteurs en scène du collège ne retiennent de l'œuvre théâtrale que des extraits, et les élèves se contentent de déclamer lors des exercices publics de fin d'année quelques tirades de Racine, de Corneille, de Regnard, ou même de Nivelle de la Chaussée, comme ils peuvent y réciter de la poésie, des discours célèbres, ou des extraits de poètes latins.

2° Les « académies » des collèges

Sous l'Ancien Régime et encore au XIX^e siècle, dans les collèges des congrégations, jésuites, oratoriens ou doctrinaires, l'élite des élèves, sélectionnée soit par les maîtres, soit même par leurs camarades²²⁷, est souvent invitée à se retrouver dans une « académie » où, sous la direction d'un maître, chacun essaie ses propres forces dans la composition, écrite ou orale, en prose ou en vers, en latin ou en français. Une certaine liberté règne dans le choix de ces activités. C'est au sein des académies que beaucoup de jeunes gens ont pour la première fois rédigé en français. Chacun lit ses productions dans les séances mensuelles et les soumet aux critiques de ses camarades. L'institution est ancienne. Au collège oratorien de Troyes, l'académie de rhétorique fondée en 1708 est encore très active en 1775²²⁸. C'est dans l'académie du collège de Clermont (Louis-le-Grand) que, vers 1710, Voltaire façonne ses premiers vers français²²⁹. Le plan d'études du collège oratorien d'Arras de 1781 évoque la création récente de l'académie : « Pour exercer nos élèves dans les différents genres d'écrire et leur former un style, nous établimes, il y a deux ans, dans le collège une académie composée de huit académiciens tirés de la rhétorique et de la seconde, et d'un nombre indéterminé d'élèves pris dans les autres classes inférieures »²³⁰. Au XIX^e siècle, les académies continuent à fleurir dans les collèges jésuites, ou subissant l'influence des jésuites, qui se donnent pour tâche de former et de sélectionner une élite parmi les élèves, et qui publient les œuvres de jeunesse dont ils auront peut-être à se louer plus tard²³¹.

C L'entrée du français dans l'enseignement secondaire

1° « Un collège français en France ? Jamais ! »

La fondation de l'Université napoléonienne après une longue période de montée de l'enseignement du français tant littéraire que grammatical, après dix ans de bouleversement des structures éducatives et des contenus disciplinaires, fait l'effet d'un brusque retour en arrière. La critique souvent féroce des études latines qui avait été formulée après 1750, la revendication d'un enseignement

du français dans le secondaire semblaient pourtant avoir définitivement convaincu l'opinion. De toute cette agitation, il ne reste apparemment rien, à considérer la nouvelle réglementation qui s'installe dans les lycées et, après 1815, dans les collèges royaux. La cérémonie annuelle du concours général des collèges parisiens, compétition qui joue un rôle capital dans l'enseignement secondaire de l'époque, refait surface en 1804 après une dizaine d'années d'interruption et le discours d'apparat qui la clôture est prononcé en latin jusqu'en 1880²³². Rien ou presque n'a changé dans la liste des épreuves fixées pour chacune des classes, si on compare le « grand concours » à son prédécesseur du XVIII^e siècle. Tout se passe ici comme si la Révolution n'avait été qu'une parenthèse, après laquelle on reprenait les mêmes épreuves de poésie latine et de discours latin, sans aucune addition d'épreuve de français²³³. Les classiques peuvent se bercer, pendant quelques années, de l'illusion d'un retour complet au règne des humanités traditionnelles.

Le décret impérial du 17 mars 1808 constitue la charte de l'enseignement français pendant la majeure partie du XIX^e siècle. Tout l'enseignement secondaire public est confié à l'« Université », et l'exercice de l'enseignement est interdit hors de ladite Université à l'exception des séminaires et des « petits séminaires » qui, à raison d'un par département, ne sont pas autre chose que des collèges catholiques. Le français, qui est le grand absent du règlement des lycées, n'est pas non plus mentionné pour les écoles primaires où « on apprend à lire, à écrire, et les premières notions du calcul ». Le carcan qui enserrait l'enseignement public français résulte d'un accord passé entre la dictature napoléonienne et la corporation des maîtres de l'enseignement traditionnel. Il est renouvelé, non sans difficulté parfois²³⁴, à chaque changement de régime. Cette réglementation despotique oppose une résistance opiniâtre à l'évolution générale de la société et des esprits. Les défenseurs des humanités classiques, appuyés sur un système universitaire socialement ségrégatif, luttent pied à pied contre le courant qui, à terme, emporte inexorablement les études latines, et défendent bec et ongles leurs vers latins, leur discours latin, leur rhétorique et leur concours général, profitant de toutes les conjonctures favorables pour réoccuper les positions perdues : mort brutale d'un ministre (1856), renversement de majorité à la Chambre des députés (1873, 1919), défaite militaire et Révolution nationale (1940). Leur hostilité à un enseignement secondaire sans latin ne désarme pas avant Victor Duruy qui finira par imposer une législation de l'enseignement spécial. Le ministre Villemain²³⁵, qui se signale par son conservatisme, manifeste une répulsion particulière pour un enseignement