

# Français

## Sujet 2 et son corrigé Exemple de commentaire avec texte d'appui

Textes de Pierre-Jakez Hélias pages 349 à 351  
et de Claude Hagège pages 352 et 353  
du Hatier Concours CRPE Français

**Vous rédigerez un commentaire du texte de Pierre-Jakez Hélias en vous appuyant sur le texte de Claude Hagège.**

### Corrigé

#### Avertissement

Pour donner une bonne représentation de l'exercice du commentaire, nous avons choisi d'en proposer un exemple très développé sur un texte un peu long et très dense. En conséquence, ce corrigé est significativement plus long que le texte attendu dans le cadre du concours.

Depuis le début du vingtième siècle, on assiste, en France, à la disparition progressive des langues régionales mais la prise de conscience des enjeux culturels et linguistiques du phénomène émerge surtout dans les années soixante-dix, époque à laquelle Pierre-Jakez Hélias écrit une autobiographie intitulée *Le cheval d'orgueil, mémoire d'un Breton du pays bigouden*, publié en 1975, en langue bretonne puis traduit en français. Le texte de Pierre-Jakez Hélias, extrait de cet œuvre, est un témoignage d'expérience. Il relate la façon dont l'école publique impose de haute lutte, dans la première moitié du vingtième siècle, l'apprentissage de la langue française aux écoliers bretons. Ce phénomène est éclairé par un extrait de l'ouvrage *Halte à la mort des langues*, publié en 2000, où le linguiste Claude Hagège analyse les rapports entre langue dominante et langue dominée d'un point de vue savant. Le récit de P.-J. Hélias, permet, à la lumière de l'analyse de C. Hagège, de mieux comprendre, par le témoignage direct, comment l'institution scolaire a procédé pour imposer le français et de quelles manières enfants, instituteurs et parents ont composé avec cette injonction.

Le rapport entre langue dominante et langue dominée, analysé par Claude Hagège, est d'emblée présenté comme exacerbé dans le texte de P.-Jakez Hélias, car la culture dominante, contrairement à la culture dominée, possède les moyens institutionnels d'imposer sa langue : l'école.

Ainsi, dans la Bretagne du 20<sup>ème</sup> siècle naissant, l'école républicaine a pour mission d'enseigner le français c'est-à-dire d'éradiquer dans ses murs, toute pratique du breton : « A l'école, il est interdit de parler breton ». L'école est désignée comme « l'enceinte réservée au français ». La rupture entre pratiques langagières de l'école et du village se trouve donc marquée par des frontières séparant deux mondes étrangers l'un à l'autre, et présentés comme inconciliables : « à l'école, il faut *tout de suite* se mettre au français ».

Cette imposition se traduit par une véritable perte d'identité culturelle, comme le signale C. Hagège, et induit des conduites quasi schizophréniques non seulement chez les enfants à qui « le breton vient tout seul sur la langue dès qu'il ne s'agit plus des matières de l'école » mais aussi chez les maîtres : « après la classe, le plus grand plaisir [des maîtres] est de parler le (...) breton dans leur famille ». En une phrase suggestive, P.-J. Hélias montre comment leur mission républicaine sépare les instituteurs d'eux-mêmes : « Quand ils ont fini d'être des hussards de la République, ils redeviennent des hommes ». Même pour les maîtres, la vie authentique ne se confond pas avec la culture d'emprunt dont ils sont pourtant les vecteurs .

Pour cette raison, dans l'enceinte scolaire, l'imposition de la langue se fait de façon autoritaire et drastique, non seulement pour les enfants mais aussi pour les maîtres. Du côté des élèves, les impersonnels « il faut », « il est interdit » traduisent l'opacité de contraintes relayées à coup d'injonctions magistrales , « répétez ! », à coup de « règle » et de « punitions ». La plainte, « quelle misère ! », puis les expressions « notre faute », « nous avons failli » réfèrent au champ lexical de la culpabilité du pécheur devant la Loi, ici l'autorité républicaine. D'autres images évoquent la délinquance : les élèves seraient des « voyous » en « liberté surveillée » courant toujours le risque d'être « surpris » en état de faute ; puis surgissent même les mots très forts à l'époque de « galère » et de « galériens ». Les efforts consentis par les enfants sont, en effet, présentés comme des « tortures » qui relèvent d'une « performance terrible ».

Les élèves ne sont pas les seuls à vivre sous la contrainte : il est également interdit aux maîtres de parler breton à l'école, sauf en dernier recours, lorsque les images ou le mime sont insuffisants pour expliquer un mot. P.-J. Hélias met en évidence la pression institutionnelle qui pesait alors sur ces hussards de la république dont la mission consistait à réaliser en une à deux générations l'unité linguistique de la nation.

Or, Claude Hagège rappelle que chaque langue est porteuse d'un génie particulier irréductible à celui d'une autre langue. La tâche des maîtres, alors même qu'ils étaient bilingues breton-français, paraît a posteriori d'autant plus ardue que le passage d'une langue à l'autre s'avère linguistiquement complexe. Les correspondances terme à terme sont aisées lorsque le référent est concret et peut se montrer en image « Bon, *maner* et château, c'est pareil. » mais les concepts plus abstraits entraînent de réelles complications et obligent les enseignants à passer par le mot breton, significativement désigné dans le texte par « *notre mot* ». Le possessif montre combien le français reste la langue « étrangère », pour tous. Dans ce contexte, le recours à la langue bretonne, pour clarifier le sens d'un mot, réjouit d'ailleurs les élèves : « toute la classe sourit, respire à l'aise, soulagée ».

Ainsi, malgré leur dévouement républicain, les maîtres éprouvent des difficultés à conduire leurs élèves vers un usage courant du français. A l'écrit, ceux-ci doivent passer par la « traduction » du breton pour composer. Ce procédé donne lieu à des non-sens où la force d'imprégnation de la langue bretonne est perceptible : « une bande de trois maisons passait au-dessus de mon village ». La confusion de mots usuels « trois maisons » avec « étourneaux » montre combien les enfants sont éloignés de pouvoir faire du français leur langue usuelle d'expression. En revanche, la phrase désignée symboliquement par P.-J. Hélias comme « *phrase-mère* », pensée en breton, *langue maternelle*, a du sens pour la classe. P.-J. Hélias admet d'ailleurs que même longtemps après cette première période de formation, le français parlé de sa génération restera marqué par des structures syntaxiques et un accent hérités de la langue bretonne.

Selon Claude Hagège, « la langue n'est pas l'unique expression de la culture mais englobe toutes les autres puisqu'elle les met en mots ». Renoncer à sa langue, c'est renoncer à sa culture et à son identité quelles que soient les raisons socio-économiques invoquées pour justifier ce renoncement. Or, les enfants, moins conscients peut-être des enjeux sociaux, semblent se montrer, d'après P.-J. Hélias, plus rebelles à l'absorption culturelle que les adultes, maîtres ou parents.

Pour supporter les contraintes scolaires, les élèves développent, en effet, des stratégies naturelles de défense collective. Pendant les récréations, la langue bretonne se parle en cachette sous le préau. « Comment pourrions-nous parler en français de ce qui se passe dans notre bourg où l'on ne parle que le breton ? » La question oratoire de P.-J. Hélias fait écho à l'analyse du linguiste. Bien plus, lorsqu'ils font mine, en classe, de ne pas comprendre le français, les élèves contraignent les « hussards de la République » à transgresser l'interdit : « le maître(...) est bien obligé de souffler le terme breton ». Ces moments de complicité deviennent, dans la classe, des jeux codifiés au plaisir

partagé : « toute la classe pouffe de rire, la maîtresse aussi. Pas de punition. Il y a des moments d'allégresse dans la vie des galériens »

Pourtant, « les hussards de la république » trouvent dans les paysans bretons de puissants alliés, conscient des enjeux sociaux de l'accès à la langue française pour leurs enfants. Ainsi n'ont-ils pas de mots et de coups assez forts pour stigmatiser l'usage du breton par leurs enfants, taxés, en cas de manquement, de « bons à garder les vaches » et de « honte de la famille » ; comme si le seul fait de parler breton mettait en péril tout espoir d'élévation sociale. Les punitions infligées par les maîtres sont alors « immanquablement » redoublées à la maison. Ainsi, comme le montre Claude Hagège, l'hégémonie socioéconomique de la langue dominante accélère la disqualification de la langue dominée, considérée par ses locuteurs eux-mêmes comme inadaptée et incapable de contribuer à leur réussite sociale. Par conséquent la politique d'imposition du français triomphe grâce au soutien paradoxal de ceux pour lesquels la disparition de la seule langue qu'ils entendent sonne le glas de leur propre culture et de leur mode de vie.

Eclairé par l'analyse de Claude Hagège, le texte de Pierre-Jakez Hélias montre quel rôle l'école a joué dans le processus d'imposition du français, avec l'assentiment des locuteurs bretons eux-mêmes leurrés sur les enjeux culturels d'un tel reniement, susceptible selon C. Hagège d'entraîner une perte irréversible non seulement pour les locuteurs de la langue déchue mais aussi pour le patrimoine culturel de l'humanité. Malgré tout, le roman autobiographique de P.-J. Hélias est la preuve tangible d'une possible reviviscence de la culture dominée : P.-J. Hélias, fidèle à l'élève qu'il fut, a choisi le breton, sa langue maternelle, pour écrire la première version de son autobiographie *Le Cheval d'orgueil*. De ce point de vue, le titre choisi paraît symbolique pour une œuvre destinée à témoigner de la vigueur de la langue et de la culture bretonnes.