Le français, langue de l'école, langue à l'école

Sur un consensus encore inentamé en France

French, the language of schooling and the language at school. Regarding a consensus that remains intact in France

El francés : lengua de la escuela, lengua en la escuela. Sobre el consenso todavía total en Francia

Gérard Vigner

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/4507>

DOI : 10.4000/ries.4507

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2015

Pagination : 97-106

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Gérard Vigner, « Le français, langue de l'école, langue à l'école », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 70 | décembre 2015, mis en ligne le 01 décembre 2017, consulté le 01 juillet 2021.

URL : <http://journals.openedition.org/ries/4507> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4507>

Le français, langue de l'école, langue à l'école

Sur un consensus encore inentamé en France

Gérard Vigner

Inspecteur d'académie, inspecteur de lettres

Vue d'ailleurs, la situation de la langue française dans l'école française semble particulièrement privilégiée. Présente de bout en bout sur l'ensemble du curriculum scolaire (de la petite section de l'école maternelle jusqu'aux classes terminales des lycées, CITE 0 à CITE 3¹), langue vecteur des apprentissages pour la totalité des disciplines non linguistiques (DNL)², ne souffrant par ailleurs d'aucune concurrence véritable de la part de langues des États voisins (flamand, allemand, italien ou espagnol) sur ses marches frontalières, ne concédant aux autres langues présentes dans les programmes qu'une place limitée (langues vivantes étrangères, langues régionales, langues anciennes), récusant même le principe de langue minoritaire, puisque la notion de minorité en France ne dispose d'aucun fondement juridique pour justifier d'un traitement spécial de la langue associée, la langue française est en position de quasi-monopole dans cette double fonction de langue des apprentissages et de langue porteuse d'une identité nationale fondée sur l'unité de la République. Monolinguisme scolaire que l'on doit mettre en relation avec un monolinguisme institutionnel plus général, qui ne peut que frapper l'observateur étranger plus souvent accoutumé à la complexité du jeu et du positionnement des langues dans de très nombreux pays. Cette domination du français prenant appui sur une idéologie centralisatrice dont la France a le plus grand mal à se défaire est d'autant plus perceptible qu'elle semble s'appuyer, de la part de la société française, singulièrement diverse par ailleurs, sur un consensus profond. L'histoire de l'École en France est en effet jalonnée de violentes querelles, qui ont toutes à voir avec une volonté ou un refus d'engager plus avant une démocratisation scolaire, mais n'ont jamais porté sur la position de la langue française elle-même. Certes, il y eut une « crise du français » vers 1910 ou plus récemment le débat, intense, lié à la mise en œuvre du Plan Rouchette³, à la fin des années soixante, mais il n'y eut jamais de volonté de remettre en cause une conception « classique » de l'enseignement du français face au camp des réformateurs ni la place du français à l'école.

1. CITE : Classification internationale type de l'éducation, promue par l'Unesco.

2. Disciplines non linguistiques : toutes les disciplines autres que le français : les mathématiques, la physique, les sciences de la vie et de la terre, l'histoire et la géographie, etc.

3. L'inspecteur général Rouchette pilotait les travaux de la Commission de réforme de l'enseignement du Français, qui remettait en cause la « pédagogie traditionnelle ». Cette commission se réunit entre 1963 et 1970. (NdIR)

UNE LANGUE DANS LA DIVERSITÉ DES TERRITOIRES

Paradoxe donc d'un positionnement et d'un consensus⁴ qu'il importe de mieux situer pour ne pas se laisser aller aux facilités d'une explication fondée sur la toute-puissance d'une langue portée depuis les plus lointaines origines par un État qui l'aurait d'emblée imposée à tous. En réalité, le français a progressivement trouvé sa place selon deux voies distinctes, celle adoptée par ce que l'on appelle aujourd'hui l'enseignement primaire, et celle empruntée par l'enseignement secondaire. Cheminement qui, dans tous les cas, a été long et difficile, étalé sur plusieurs siècles, sur un territoire dont la construction a été pour l'essentiel le fait de l'Ancien Régime (les zones occitanes aux alentours du XIII^e siècle, le Pays basque à partir de 1450, la Bretagne au XVI^e siècle, le XVII^e siècle voyant le rattachement de l'Alsace, de la Flandre, du Roussillon, de la Franche-Comté, de la Lorraine et de la Corse entre 1766 et 1769), le XIX^e siècle ne faisant qu'y ajouter la Savoie et le comté de Nice en 1860⁵. Cette intégration de territoires fort disparates à l'intérieur d'une même enveloppe frontalière ne résultait pas d'une volonté de franciser les populations – l'autorité royale était plutôt indifférente à cette question, pratiques linguistiques et changement de souveraineté étant encore largement déphasés – mais du souci de les placer sous une autorité commune dont l'expression la plus immédiate était l'assujettissement à l'impôt. Territoires qui étaient plus des possessions, au sens féodal du terme, résultant d'héritages ou de mariages que des éléments d'un État-nation encore en devenir, affectés encore de nombreuses enclaves étrangères. C'est au XIX^e siècle que les frontières, au sens politique du terme, seront établies, frontières d'un espace devenant progressivement la marque d'une frontière linguistique entre le français et les langues des pays voisins.

On peut concevoir que dans de telles conditions, la scolarisation des enfants dans des univers aussi différenciés, culturellement, linguistiquement, ne se soit pas organisée dans le seul objectif de diffuser le français et d'en faire une discipline scolaire. Dans ce que Jean Hébrard (1988) appelait « la scolarisation des savoirs élémentaires », l'important pour les familles était de permettre l'alphabétisation des enfants et pour les églises, catholiques ou protestantes, de s'assurer d'une meilleure diffusion du catéchisme. Ainsi, Jean Calvin diffuse dès 1549, à Genève, des alphabets français, que l'on retrouvera à Lyon par la suite. Plus tard, on fera lire aux élèves des manuscrits, des textes de contrats

4. On se gardera de penser que l'enseignement privé, à l'image de ce qui peut se faire dans d'autres pays, constitue pour les familles un recours devant une politique indifférente aux langues des autres. Hormis en effet un certain nombre de lycées étrangers, et de quelques écoles bilingues, installés en France (lycée américain de Saint-Cloud, lycée espagnol de Neuilly et autres), les établissements privés, pour bénéficier de la prise en charge du salaire des enseignants par l'État, doivent signer un contrat (contrat simple ou contrat d'association) par lequel ils s'engagent à respecter les programmes et horaires de l'enseignement public. Quant aux lycées internationaux présents sur le territoire français, ce sont des établissements publics français dans lesquels s'ajoutent, aux programmes français, les programmes d'une section dite nationale (japonaise, anglaise, italienne, américaine, etc.).

5. Sur la construction de l'État-nation, voir Leroy Ladurie (2001).

divers, qui pouvaient les préparer à évoluer de façon plus informée dans une société dans laquelle les pratiques d'écrit investissaient la vie sociale, la vie des métiers, celle des paysans comme celle des artisans des villes. Éducation doctrinale et alphabétisation fonctionnelle constituèrent ainsi, sous l'Ancien Régime, les premières formes de présence du français dans les écoles.

Dans le même temps, l'action de l'école ne pouvait s'opérer, notamment dans les campagnes, qu'au milieu de parlers, ce que l'on appelait à l'époque les « patois », souvent en écart très marqué par rapport au français. Le français de l'école dut ainsi se frayer un chemin dans la diversité des idiomes, ce qui, pour l'essentiel, fut l'affaire du XIX^e siècle. On sait ainsi que le catéchisme en patois constitua un obstacle important à la diffusion du français, notamment en Bretagne ; on alphabétisa jusque dans les années 1860 dans d'autres langues que le français, et même quand l'enseignement du français fut considéré comme la seule voie autorisée pour l'école, les maîtres surent se servir, de façon pragmatique, des langues locales pour permettre l'accès au français, ce que certains auteurs appellent un « bilinguisme pratique, transitionnel » (Le Marc, 2013). L'école ne fut certainement pas le seul ni peut-être le plus important vecteur du français sur le territoire national. Le développement d'un important réseau routier, puis de chemins de fer, la multiplication des échanges entre provinces, l'armée et ses écoles régimentaires jouèrent un rôle certainement essentiel. Enfin et surtout, l'historien Patrick Cabanel (2007) ne manque pas de le rappeler, on n'ignorera pas la très large adhésion des populations rurales pour lesquelles l'accès au français, langue d'un plus large espace de socialisation et d'activités, ouvrait de nouvelles perspectives.

Passer au français [...], c'était aussi échapper au huis-clos étouffant de sociétés rurales sans rémission pour les pauvres, parce que tout y était joué une fois pour toutes [...].

L'école de Jules Ferry, de ce point de vue-là, et en dépit de résistances multiples – mais pour chacune d'entre elles à effets limités – n'a fait qu'enregistrer une très large évolution entamée au moins depuis la Révolution⁶, dans le pays profond comme dans les milieux populaires des villes⁷.

UN FRANÇAIS PLUS TARDIVEMENT INSTALLÉ

Le français dans l'enseignement secondaire relève d'une autre histoire, d'une autre logique d'enseignement, d'une autre sociologie. La dualité scolaire constitue en effet un trait majeur et souvent mal perçu de l'École en France.

6. François Furet et Jacques Ozouf dans leur ouvrage *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry* (Minuit, 1978) avaient bien montré l'antériorité du processus d'alphabétisation par rapport à la création de l'école obligatoire, gratuite et laïque par Jules Ferry.

7. Ce que confirme l'historienne Mona Ozouf (2009) dans ses souvenirs d'enfance bretonne : « Car l'école, dès la cour de récréation, est bien le lieu où on oublie d'où on vient, où s'efface la singularité taciturne de la maison, où on se sent comme tout le monde. »

Jusqu'en 1945 au moins, tout est fait pour empêcher ou pour limiter au maximum le passage d'élèves de l'enseignement primaire vers l'enseignement secondaire⁸ et la réunion de ces deux ordres d'enseignement a mis en relation frontale deux formes de français, deux traditions dont les débats actuels sur la réforme du collège ne sont que la traduction affaiblie d'une très ancienne opposition. Nous n'entrerons pas ici dans le détail d'une histoire déjà bien tracée notamment par les travaux d'André Chervel (1997, 2006), de Marie-Madeleine Compère (1997) ou de Martine Jey (1997), pour simplement en signaler les points saillants. L'école primaire a dû affronter cette difficulté pédagogique d'enseigner le français, à partir du français, auprès d'un public d'élèves qui pour la plus grande part n'étaient pas des natifs de la langue, au moins jusqu'au deuxième tiers du XIX^e siècle. La langue française dans l'enseignement secondaire, en revanche, est la fille ingrate des humanités classiques qui, après s'être introduite subrepticement dans les collèges de l'Ancien Régime, a progressivement limité la place du latin, pour s'emparer, avec la réforme de 1902, de la totalité des activités de l'enseignement secondaire. Mais ce français est, jusque vers 1880, enseigné à partir du latin⁹, une langue en dissociation avec les usages ordinaires du français, une langue particulièrement disciplinée au sens de langue approchée à partir des dictionnaires, des ouvrages de grammaire et de l'imitation ou de l'imprégnation des grands auteurs de la littérature française. On compte, en 1898, tous établissements confondus, publics et privés, un peu plus de 180 000 élèves, garçons, pour 38,5 millions d'habitants (Prost, 2008¹⁰). Langue qui, au moins jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, sera la langue d'un public restreint (on compte environ 9 000 bacheliers reçus en 1939 dans un pays de 42 millions d'habitants), enseignée par un corps de professeurs farouchement attachés à une conception d'un français fondé sur une norme écrite dérivée elle-même des usages les plus élaborés. Mais en même temps, cette visée élitiste et peu démocratique, reconnaissons-le, toujours présente, rencontre la sensibilité d'une population, de familles, qui souhaitent que l'école, avant d'être l'instrument de la promotion du plus grand nombre, soit d'abord celle de leurs enfants¹¹, et cela par des processus de distinction dont la maîtrise du français, dans ses formes élaborées, constitue la forme la plus évidente et la plus recherchée¹². À ce titre, le français de l'enseignement secondaire, dès lors qu'il s'inscrit dans ce processus de fabri-

8. L'établissement d'un examen d'entrée en sixième, c'est-à-dire dans la première année des lycées, le 1^{er} septembre 1930, correspond à cette volonté de limiter l'afflux d'élèves venus non des petits lycées mais de l'école primaire. L'examen ne sera supprimé que le 23 novembre 1956, mais dans les faits perdurera sous des formes diverses jusque dans les années soixante.

9. La suppression du sujet de composition latine au baccalauréat par Jules Ferry, par le décret du 19 juin 1880, et son remplacement par une composition sur un sujet de littérature ou d'histoire vont modifier durablement l'orientation des études et donner au français une place nouvelle par rapport aux humanités classiques (Chervel, 2002).

10. Signalons pour mémoire que l'enseignement secondaire féminin en 1887 compte seulement 4 395 élèves (Prost, 2007).

11. Voir Dubet, 2013.

12. En fin de collège, la maîtrise du français et notamment de l'orthographe joue un rôle non négligeable dans l'orientation des élèves.

cation des élites, reste profondément légitime. Toute la difficulté, que l'on affronte aujourd'hui encore, provient de l'articulation du français de l'école primaire avec celui du secondaire, du français de l'école avec celui de la société, à partir notamment de celui de ses classes dominantes, et ce dans la recherche d'une continuité qui est encore à venir.

Le français reste une langue socialement utile, langue de la mobilité, dans un espace national dont la cohérence doit beaucoup à l'action d'un État qui sut construire patiemment, et parfois violemment, un territoire dont la langue, le français, a d'abord été la langue de ses services et des élites qui se rattachaient à son action. Si le français reste encore solidement installé dans l'école, rappelons qu'il le doit aussi à l'action de nombreux facteurs matériels et politiques dont on aurait tort de négliger l'influence. Des mécanismes d'inclusion puissants continuent toujours à jouer, que ce soit dans le maillage administratif très serré du pays ou dans la mise en œuvre de politiques sociales en direction de la famille ou des salariés portées par l'État. « Le français, religion d'État ? » intitulait Bernard Cerquiglini une intervention au CIEP en 2003¹³... Oui, dans la mesure où il fonde une unité dont la fragilité est toujours redoutée. Le projet de création d'une Agence de la langue française (20 mai 2015), à l'initiative du Premier ministre, s'inscrit dans cette visée de consolidation d'une langue facteur de cohésion nationale.

Le français scolaire d'aujourd'hui, dans les formes et le statut discursif que nous lui connaissons (langue de scolarisation, langue d'entrée dans l'écrit), est donc une figure historique complexe, produit d'une très lente construction disciplinaire¹⁴, qui résulte de la rencontre de deux anciennes traditions d'enseignement, en décalage chronologique marqué, et qui pendant longtemps se sont ignorées et ont eu le plus grand mal à se coordonner.

ET L'ANGLAIS ?

Ce français, si fermement installé dans les limites de l'hexagone¹⁵, langue de la République (« une et indivisible », pour reprendre les mentions de la Constitution), au sens le plus politique du terme, sourd d'une certaine manière au bruissement des autres langues du monde, va cependant être affecté par des évolutions auxquelles il ne pourra échapper, tant les espaces et réseaux d'échanges (construction de l'Union européenne, développement de courants migratoires nombreux, mondialisation) traversent un pays et une culture inscrits aujourd'hui dans des limites trop étroites et dans les logiques d'échange d'une société qui se révèle chaque jour un peu plus diverse dans ses composantes humaines.

13. « Le français, religion de l'État ? », *Le Monde*, 26 novembre 2003.

14. Le terme « français » utilisé pour servir d'étiquette disciplinaire est lui-même d'introduction récente et se situe pour l'enseignement primaire à la fin du XIX^e siècle, pour réunir transversalement ce que l'on appelait auparavant des « matières », telles que la lecture, l'orthographe, la rédaction, la langue, et au début du XX^e siècle pour l'enseignement secondaire.

15. Mais tout aussi présent dans les territoires de l'outre-mer. Voir *infra*.

Nulle concurrence, disions-nous, par rapport à des langues étrangères voisines, mais qu'en est-il de l'anglais, langue vivante étrangère, langue omniprésente dans le système éducatif français, comme dans l'enseignement supérieur ? En 2013-2014, 91,4 % des élèves dans l'enseignement primaire apprennent l'anglais et poursuivent ainsi cet apprentissage au collège et au lycée, pour des résultats d'ailleurs peu probants¹⁶, avec comme effet collatéral la marginalisation de l'allemand et d'autres langues de l'Europe telles que le portugais ou l'italien, l'espagnol seul se retrouvant en position dominante de LV2. Les sections européennes, qui proposent l'enseignement d'une discipline dans une langue autre que le français et constituent la première forme de ce qui peut être considéré comme un enseignement bilingue, concernaient en 2012-2013 un peu plus de 350 000 élèves, soit 6,6 % des effectifs du second degré, avec 68,9 % de ces sections fonctionnant en anglais (DEPP, 2013). L'école en France forme des jeunes de moins en moins plurilingues, ce qui peut paraître paradoxal par rapport à une construction européenne qui rassemble, avec les États qui la constituent, au moins 24 langues officielles distinctes.

Si les positions du français sont encore très fortes dans l'enseignement scolaire, elles s'érodent beaucoup plus rapidement dans l'enseignement supérieur, notamment dans les grandes écoles, dans les formations scientifiques¹⁷ et dans les écoles d'ingénieur par le décloisonnement rendu nécessaire des échanges dans le monde d'aujourd'hui¹⁸ ; ainsi de la proposition de Geneviève Fioraso, l'ancienne ministre de l'Enseignement supérieur, de favoriser l'organisation de cours dispensés en anglais à l'université (article 2 du projet de loi sur l'enseignement supérieur, adopté le 23 mai 2013). Si le français est la langue de construction de l'État-nation, référence identitaire qui est certainement appelée à perdurer, sa place dans la communication mondialisée comme langue de réseau et non plus de territoire semble en partie compromise. Cette situation aura-t-elle une incidence dans les années à venir sur les positions du français dans l'enseignement scolaire ? On peut penser *a priori* que non, mais cette situation ne sera pas sans effet à terme.

UNE NATION DEVANT LA DIVERSITÉ DES LANGUES

Des remises en question de portée, en première analyse, plus modestes, peuvent encore s'opérer à l'intérieur même du système éducatif. Les flux migratoires font que le français n'est pas la langue d'usage quotidien de nombreux locuteurs, au plan familial comme dans l'aire de sociabilité proche (le fut-il

16. Voir Note d'information 12.05 (2012), Ministère de l'éducation nationale DEPP, *L'évolution des compétences en langue des élèves en fin de collège de 2004 à 2010*.

17. Les chercheurs français, pour être publiés dans des revues de catégorie A, doivent obligatoirement rédiger leurs articles en anglais.

18. Pour une enquête avancée, voir Hérin (2013).

d'ailleurs jamais ?). Évaluer la proportion des usages est un exercice risqué, même si certaines enquêtes de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) et de l'Institut national des études démographiques (INED) peuvent apporter quelques éclairages sur ce point. Ce n'est pas d'aujourd'hui que sont accueillis en France des enfants allophones et si leur part dans les classes dites d'accueil est dérisoire par rapport au nombre d'élèves scolarisés, soit 45 322 élèves en 2012-2013 (DEPP, 2013), il n'en est pas moins vrai que les enfants plus ou moins bilingues issus de l'immigration, présents à l'école sont infiniment plus nombreux, souvent en situation massive d'échec, par rapport à des apprentissages dont la langue support est un français fort éloigné de leurs compétences langagières spontanées. La tradition pédagogique française de tenir à l'écart de la classe la langue des élèves (qu'il s'agisse de langues étrangères ou du français parlé ordinaire) pour installer directement, et sans précautions particulières, le français de l'école ne peut qu'être source de difficulté. La Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF)¹⁹ et le Musée de l'histoire de l'immigration organisent depuis 2013 des rencontres intitulées « Migrer, d'une langue à l'autre », qui proposent d'apporter un éclairage différent sur des langues longtemps marginalisées, celles en usage dans les familles immigrées, exerçant dans des métiers faiblement qualifiés. Il s'agit de porter sur elles un regard positif et de ne plus les considérer comme un obstacle à balayer, pédagogiquement s'entend, mais comme un appui, une ressource à exploiter. Concevoir une pédagogie du français qui permette à l'élève d'aller de la langue de sa famille à celle de l'école, sans que cela soit perçu comme une rupture ou un déni, constitue un chantier dont les bases sont à peine aujourd'hui posées, mais cette nouvelle orientation doit être relevée.

Les langues régionales, longtemps oubliées en dépit des efforts de la loi Deixonne (première loi qui autorise l'enseignement des langues régionales en France, le 11 janvier 1951) tentent aussi de trouver une place que l'école ne leur avait jusque-là jamais accordée²⁰. Le ministère, dans le cadre de dotations horaires restreintes, tente de leur accorder une place dans les emplois du temps mais les effectifs qu'elles rassemblent, soit à l'intérieur de réseaux scolaires spécifiques (*Diwan* pour le breton, *Calandreta* pour l'occitan, *Iskatoia*²¹ pour le basque), soit dans le cadre d'un enseignement dans les établissements publics, restent très limités (un peu plus de 272 000 élèves décomptés en 2013²²), en y comprenant les langues de l'outre-mer (créole, langues mélanésiennes, tahitien, wallisien et

19. [<http://goo.gl/OUqvfg>]

20. Rappelons cependant qu'à ce jour, la France n'a toujours pas signé la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

21. Écoles sous statut privé, qui pour chacun des réseaux scolarisent, dans la langue régionale, environ 3 500 élèves. Elles constituent en fait la seule alternative à un enseignement tout en français qui est celui de l'enseignement public. Les conseils régionaux ne manquent pas d'encourager la présence culturelle et l'usage des langues régionales dans les aires reconnues, mais n'ont qu'un faible pouvoir d'influence sur l'Éducation nationale. Seules l'Alsace et la Corse, pour des raisons historiques et politiques particulières, bénéficient de moyens plus importants en la matière.

22. [<http://goo.gl/hMoq55>]

futunien). Ces langues et leur enseignement ne peuvent dans tous les cas être considérés comme pouvant disputer au français sa prééminence. Les très faibles effectifs, certes compensés par l'engagement, le militantisme des acteurs et, à l'évidence, l'existence d'une nouvelle sensibilité à l'égard des langues régionales²³, rendent compte d'une demande limitée de la part des familles, certainement accentuée par une offre institutionnelle tout aussi restreinte.

UNE DISCIPLINE AUX CONTOURS INCERTAINS

Dernière difficulté enfin, les contextes sociolinguistiques, au sens le plus large du terme (nationaux, transnationaux, mondiaux), ne sont pas seuls en cause comme facteurs de crise, présents et surtout à venir. Les résultats des dernières évaluations PISA²⁴ sont là pour pointer les difficultés d'une discipline scolaire en mal d'identité. Longtemps discipline de contenus, centrée sur des objets tels que la grammaire, l'orthographe, la littérature, le français peine aujourd'hui à accueillir des populations d'élèves hétérogènes, à remettre en question une conception de la langue présentée comme une et homogène, comme allant de soi, dans une homogénéité discursive en décalage de plus en plus marqué avec le répertoire linguistique des élèves. Le français doit-il devenir une discipline de compétences et s'interroger sur les conditions linguistiques d'accès à la réussite scolaire, dans une conception transversale des usages et des apprentissages ? *Aggiornamento* nécessaire mais qui sera fort difficile à engager. Comment, en effet, répondre aux besoins, aux sensibilités d'une société de plus en plus diverse, sans perdre de vue les exigences tout aussi légitimes d'un enseignement qui doit veiller à transmettre une mémoire culturelle, à accéder à la diversité des savoirs de l'école et permettre à tout un chacun de trouver sa place dans les réseaux de communication du monde contemporain²⁵ ? La création, en 2005, d'un Socle commun de connaissances et de compétences doit permettre de fixer des objectifs communs au-delà des cloisonnements disciplinaires et d'installer notamment le français dans une transversalité qui lui restitue toutes ses fonctions dans la construction des connaissances. L'actualisation des éléments du Socle, dispositif que les enseignants semblent progressivement mieux s'approprier, peut indiquer une évolution plus favorable.

23. Significatif, à cet égard, est le changement de dénomination apporté à la Délégation générale à la langue française en 2003 qui devient alors Délégation générale à la langue française et aux langues de France.

24. Programme international pour le suivi des acquis des élèves, établi par l'OCDE.

25. On doit observer et déplorer, sur ce point, la très faible présence de la francophonie à l'école, aussi bien comme connaissance d'univers politiques et culturels présents en différents endroits du monde que dans la diversité de ses réalisations littéraires.

Pour les familles, les enjeux de formation ne se situent pas dans le choix de la langue de scolarisation mais dans la lutte, bien incertaine dans ses modalités opérationnelles, contre l'échec scolaire, dans les politiques d'orientation des élèves, dans la réorganisation d'un curriculum dont la logique d'organisation correspond de moins en moins aux situations et besoins présents. La question qui est posée au français n'est plus celle de l'articulation du local et du national, comme au temps de la Troisième République, mais d'un national avec un local revisité (les autres langues de France y compris les langues de la migration et celles de l'outre-mer), d'un national aux prises avec des courants transnationaux de plus en plus présents sur le territoire (flux migratoires, flux d'investissement, politiques européennes, politiques monétaires, commerciales et financières engagées au plan mondial, etc.), et dont les incidences sur l'usage des langues sont loin d'être neutres, notamment dans un certain nombre d'entreprises multinationales implantées en France. Le français, au sortir d'une politique de splendide isolement et sans renier sa vocation à assurer la maîtrise de la variété « académique » de la langue, sera certainement appelé à repenser sa relation aux autres langues, dans l'acceptation d'une diversité qui désormais s'impose à tous.

BIBLIOGRAPHIE

105

CABANEL P. (2007) : « Conclusion du colloque », in LIEUTARD Hervé et VERNY Marie-Jeanne (dir.), *L'école française et les langues régionales, XIX^e-XX^e siècles*, Presses universitaires de la Méditerranée.

CHERVEL A., COMPERE M.-M. (dir.) (1997) : « Les humanités classiques », *Histoire de l'éducation*, 74.

CHERVEL A. (2002) : « Le baccalauréat et les débuts de la dissertation littéraire (1874-1881) », *Histoire de l'éducation*, 94.

CHERVEL A. (2006) : *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Belin.

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2013) : *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2013*, 428 p. [en ligne] [<http://goo.gl/CHqK4e>]

DUBET F. (2014) : *La préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités*, Paris, Le Seuil.

HÉBRARD J. (1988) : « La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne », *Histoire de l'éducation*, 38.

HÉRAN F. (2013) : « L'anglais hors la loi ? Enquête sur les langues d'enseignement et de recherche en France, *Population et sociétés*, 501, 4 p., [en ligne] [<https://goo.gl/K2fSxu>].

JEY M. (1998) : *La Littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, Metz : Université de Metz, 344 p. (Recherches textuelles, 3).

LE MAREC Y. (2013) : « Les inspecteurs primaires et les pratiques d'enseignement du français aux monolingues bretons sous la III^e République », *Histoire de l'Education*, 137.

LEROY LADURIE E. (2001) : *Histoire de France des régions. La périphérie française, des origines à nos jours*, Le Seuil.

OZOUF M. (2009) : *Composition française. Retour sur une enfance bretonne*, Gallimard.

PROST A. (2007) : « Inférieur ou novateur ? L'enseignement secondaire des jeunes filles », *Histoire de l'éducation*, 115-116.

PROST A. (2008) : « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », *Histoire de l'éducation*, 119.