



HAL
open science

Images du français au XVIIIe et au XIXe siècles. Les processus de construction d'une idéologie linguistique et leur impact sur la standardisation et l'homogénéisation du français

Marie-Madeleine Bertucci

► To cite this version:

Marie-Madeleine Bertucci. Images du français au XVIIIe et au XIXe siècles. Les processus de construction d'une idéologie linguistique et leur impact sur la standardisation et l'homogénéisation du français. IMAGES DES LANGUES ROMANES : discours, représentations et changements linguistiques, Isabel Desmet, Myriam Ponge et Valdir Barzotto Laboratoire d'Études Romanes (LER, EA 4385), Axe de recherche 2 " Dynamiques, variation et innovation dans les langues romanes " et l'Université de S. Paulo, Faculté d'Education, avec le soutien de l'UPEC - IMAGER, Jan 2020, Saint-Denis, France. hal-03706040

HAL Id: hal-03706040

<https://cyu.hal.science/hal-03706040>

Submitted on 27 Jun 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

Marie-Madeleine BERTUCCI
Cy Cergy Paris Université
EA 7518 LT2D

Paris VIII. Colloque International
Images des Langues Romanes - discours, représentations et changement
linguistiques -
16 et 17 janvier 2020

Communication du 17 janvier 2020

Images du français du XVIII^e au XX^e siècle. Les processus de construction d'une idéologie linguistique et leur impact sur la standardisation et l'homogénéisation du français

Introduction

L'Europe savante et cosmopolite du XVIII^e siècle, orpheline du latin des clercs, accorde au français suffisamment de considération pour le juger apte à prendre la place laissée vide par le latin et à combler le besoin d'une langue universelle (Baggioni, 1997). Le stéréotype de l'inégalité des langues, fondé sur leur prétendue hiérarchie naturelle constitue une forme *d'idéologie linguistique* (Beacco, 2001). Cette vision s'appuie sur des jugements épilinguistiques (Lodge, 2006), des représentations supposées du français. Elle résulte aussi de la place géopolitique de la France en Europe entre le XVII^e et le XIX^e siècle et perdure pendant la Révolution. À ces représentations du français transmises par le XVIII^e siècle s'ajoute une dimension politique. Pour diffuser le français sur l'ensemble du territoire national, il fallait à la Révolution, un canal de transmission, c'est la mission dévolue à l'école, et un corpus d'exemples diffusés par les manuels, qui vont jouer un rôle essentiel dans la transmission de ce français commun *de scolarisation* au cours du XIX^e siècle.

Pour aborder les images du français du XVIII^e au XX^e siècle, on mettra d'abord en évidence les représentations et les stéréotypes construits à propos du français pendant cette période. On s'efforcera de montrer ensuite en quoi ces représentations ont impacté la standardisation et l'homogénéisation du français par le biais notamment de l'École.

I. Le français langue universelle

Les représentations et les stéréotypes attachés au français du XVIII^e au XX^e siècles constituent le socle d'une idéologie linguistique (J.-C. Beacco, 2001). Un des

traits essentiels de cette idéologie réside dans le principe de l'inégalité des langues (*Ibid.*) et de leur hiérarchie naturelle supposée. La hiérarchie des langues dont on vient de parler les ordonnerait selon qu'elles apparaissent comme plus ou moins belles, plus ou moins riches, plus ou moins aptes à exprimer, des sensations, des émotions esthétiques ou littéraires, à permettre l'élaboration d'un raisonnement, d'une pensée scientifique etc. Ces représentations et stéréotypes confèrent au français des qualités esthétiques d'une part, de conceptualisation d'autre part qui justifient que pour l'Europe savante, orpheline du latin des clercs, le français ait pu apparaître comme une langue prestigieuse, apte à prendre la place laissée vide par le latin et venant combler le besoin d'une langue universelle (Baggioni, 1997 : 192).

I. 1 Des qualités esthétiques et de conceptualisation

Le français a incarné la langue de la distinction, de la civilisation, la langue universelle et a connu notamment au XVIII^e siècle une vogue sans précédent :

Jusqu'au troisième quart du XVIII^e siècle, l'Europe qui donne le ton en matière de goût, de culture et de science a l'impression de vivre à une époque de cosmopolitisme, où la langue maternelle des individus n'est pas une marque indélébile et où le perfectionnement du genre humain, linéaire, général, tend à l'unification des élites au moyen d'une langue de civilisation. Frédéric II, on le sait, méprisait l'allemand, ne s'exprimait que dans la langue de Voltaire et ordonna de publier en français les Actes de son Académie (celle de Berlin qu'il institua en 1743) : « La science doit parler la langue universelle, et cette langue est le français » (Baggioni, 1997 : 192).

Cette vision s'appuie sur des jugements épilinguistiques, qui attribuent élégance, rigueur, précision, clarté, logique au français (Lodge, 2006 : 244-247). Ces représentations au sujet des qualités du français ont été développées notamment par Rivarol dans son *Discours sur l'universalité de la langue française* rédigé en réponse au sujet proposé par l'académie de Berlin en 1783 dont l'intitulé est « Qu'est-ce qui a rendu la langue Française universelle ? — Pourquoi mérite-t-elle cette prérogative ? — Est-il à présumer qu'elle la conserve ? », comme le montrent les lignes qui suivent :

Il me reste à prouver que, si la langue française a conquis l'empire par ses livres, par l'humeur et par l'heureuse position du peuple qui la parle, elle le conserve par son propre génie.

Ce qui distingue notre langue des langues anciennes et modernes, c'est l'ordre et la construction de la phrase. Cet ordre doit toujours être direct et nécessairement clair. Le français nomme d'abord le *sujet* du discours, ensuite le *verbe* qui est l'action, et enfin l'*objet* de cette action : voilà la logique naturelle à tous les hommes ; -voilà ce qui constitue le sens commun. [...] Le français, par un privilège unique, est seul resté fidèle à l'ordre direct, [...] la syntaxe française est incorruptible. C'est de là que résulte cette

admirable clarté [...]. *Ce qui n'est pas clair n'est pas français* ; ce qui n'est pas clair est encore anglais, italien, grec ou latin. [...] Mais la langue française, ayant la clarté par excellence, a dû chercher toute son élégance et sa force dans l'ordre direct ; l'ordre et la clarté ont dû surtout dominer dans la prose [...] : rien n'est en effet comparable à la prose française (1784 : 21-23).

Ces représentations sont aussi liées à la place géopolitique de la France en Europe au XVIII^e siècle, qui peut contribuer à expliquer l'engouement de Frédéric II de Prusse. Celui-ci écrivait à propos du français : « c'est la langue la plus polie et la plus répandue en Europe, et [...] elle paraît en quelque façon fixée par les bons auteurs du siècle de Louis XIV » (1846-1856 : 56, cité par Schlobach, 1989 : 345).

Ces images du français comportent donc une dimension politique qu'on va développer à présent.

I. 2 Dimension politique et valeur symbolique des représentations du français pendant la Révolution : le français pivot de la nation

Ces images du français ne vont pas disparaître avec la Révolution. Elles vont connaître des développements politiques nouveaux (Balibar, 1974 ; 1985) dans la conception des Révolutionnaires, qui vont les réutiliser dans le but de faire du français la langue nationale en lui donnant la fonction de pivot de la nation et de langue de la liberté. La diffusion du français, langue commune à l'ensemble du corps social, est une priorité politique, car le français est devenu la langue de la liberté acquise grâce à la révolution. Renée Balibar définit le français national comme un français primaire, qui ne réfère qu'à lui-même, n'est pas une pratique langagière parmi d'autres comme le sont les français régionaux, populaires, familiers... mais la forme symbolique qui sert de base à toute communication, à tout travail de style et qu'on peut appeler pour cela le français national (Branca-Rosoff, 2001 : 8)

Cette idée est largement partagée et confortée par de nombreux auteurs. Ainsi Condorcet, dans ses derniers travaux, développe l'idée de l'invention d'une langue universelle, pour réaliser un idéal où les hommes pourraient « ne former qu'un seul tout et tendre à un but unique » (1794, cité par Todorov, 1989 : 43). Le mythe de l'unité perdue, laquelle pourrait se reconstituer grâce à un contexte monolingue et universel de surcroît vient conforter la visée plus politique, développée par les Révolutionnaires de l'État-nation fondé sur le couple *un pays / une langue* (Gadet & Varro, 2006 : 19).

Ce statut donné au français est explicité clairement dans le manifeste que constitue le rapport Grégoire présenté à la Convention en 1794¹ :

On peut uniformer le langage d'une grande nation de manière que tous les citoyens qui la composent puissent sans obstacle se communiquer leurs pensées. Cette entreprise, qui ne fut pleinement exécutée chez aucun peuple est digne du peuple français, qui centralise toutes les branches de l'organisation sociale, et qui doit être jaloux de consacrer au plûtôt, dans une République une et indivisible, l'usage unique et invariable de la langue de la liberté (1995 : 4).

L'extension du français ne sert pas seulement à dire la Révolution, elle contribue à la faire, avec une visée prospective, qui construit le futur d'une autre société (Ibid. : 163). Cette conception du français s'inscrit dans un vaste projet politique dans lequel le français incarne et rend lisible l'unité nationale. Le rapport a eu par ailleurs pour effet d'instaurer une coupure franche entre le français et les autres langues renvoyant celles-ci dans le camp de l'altérité linguistique.

I. 3 Vers l'homogénéisation linguistique : Le poids de la grammaire et du dictionnaire

L'existence de ces parlers constitue une atteinte à la pureté et à l'unité du français (Ibid. : 60). Leur visibilité menace l'entreprise d'homogénéisation et de refondation menée par Grégoire laquelle nécessite des outils didactiques que vont incarner la grammaire et le dictionnaire. Des outils nouveaux, essentiellement scripturaires, devront contribuer à l'homogénéisation linguistique. La nécessité de créer une grammaire et un dictionnaire est affirmée par le rapport Grégoire (Achard, op.cit. : 47)² :

Une nouvelle grammaire et un nouveau dictionnaire français ne paraissent aux hommes vulgaires qu'un objet de littérature. L'homme qui voit à grande distance, placera cette mesure dans ses conceptions politiques (Abbé Grégoire, ibid. : 17).

Ces outils seront légitimés par la Convention dans le décret suivant :

Le comité d'Instruction publique présentera un rapport sur les moyens d'exécution sur une nouvelle grammaire et un vocabulaire nouveau de la langue française. Il présentera des vues sur les changements qui en faciliteront l'étude et lui donneront le caractère qui convient à la langue de la liberté (Ibid. : 19).

Pour diffuser le français sur l'ensemble du territoire national, il faut un canal de transmission, c'est la mission dévolue à l'école. De ce fait l'histoire du français et son

¹ Le 16 prairial an II (4 juin 1794).

² Pierre Achard cite également à ce sujet l'ouvrage de Louis Legrand, *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry* (1977).

enseignement sont étroitement liés depuis la révolution (Furet, Ozouf, 1977). On tentera de montrer dans une seconde partie en quoi ces représentations ont pesé sur le processus de standardisation et d'homogénéisation du français par le biais notamment de l'École.

II. Influence des représentations sur la standardisation du français

II. 1 L'élémentation

Les instruments de référence, grammaire et dictionnaire, ont acquis alors une valeur symbolique par leur fonction normative d'incarnation de la norme du français standard. Ils ont incarné une politique linguistique éducative, qui, par la généralisation de l'enseignement, a révolutionné la langue en l'uniformisant et en écartant toute idée de variation. Le niveau d'enseignement visé par la Convention correspond à celui de l'école élémentaire contemporaine et le principe qui l'anime est celui de l'élémentation³, décrite dans le rapport rendu par Condorcet en 1792, qui est un des manifestes des principes de l'école républicaine :

On placera une école primaire dans tous les arrondissements où se trouveront des villages éloignés [...]. On enseignera dans ces écoles à lire, à écrire, ce qui suppose nécessairement quelques notions grammaticales (Condorcet, 1847-1849 : 454).

L'élémentation est la décomposition des savoirs en leurs éléments essentiels à partir desquels ces savoirs peuvent être reconstruits et rendus accessibles et intelligibles. Sylvain Auroux distingue les règles prescriptives élémentaires des règles plus complexes. Les premières ne comportent : « qu'une prescription suivie d'un exemple, leur contenu de connaissance sur la structure de la langue est très pauvre de même que leur valeur prédictive » (1994 : 112). Ces outils de transmission et de description de la langue que sont la grammaire et le dictionnaire ont pour objet d'uniformiser les pratiques par le biais de la grammatisation (Bertucci, 2008 : 62), enjeu linguistique essentiel pour les Révolutionnaires (Auroux, 1994).

II. 2 La grammatisation

³ Ce principe remonte aux *Éléments* d'Euclide qui n'aspirent pas à contenir toutes les mathématiques de leur temps, mais à en proposer une élémentation rigoureuse. Voir sur ce point d'Alembert, article *Éléments des sciences* de l'*Encyclopédie*.

La grammatisation est définie par Renée Balibar comme « la formation grammaticale commune à tous les citoyens » (1985 : 178). La constitution d'un corpus d'exemples est un élément décisif de la grammatisation (Ibid : 110), ce corpus étant le noyau de la standardisation linguistique. Mais les exemples en sont aussi la représentation choisie : phrases élémentaires, vocabulaire minimal... (Ibid.), transmis par l'intermédiaire des manuels, qui vont jouer un rôle essentiel dans la transmission du français commun. Le choix de la Convention se porta entre autres sur les *Éléments de la grammaire française*⁴ de Lhomond qui devint grammaire nationale en 1795 à la suite du rapport de François Barbé-Marbois⁵. Ce rapport instaura l'usage des manuels et leur donna la place qu'on leur connaît dans le système scolaire. La transmission du français national ne sera pas simple. L'uniformisation de l'orthographe et des graphies constituera notamment un défi majeur pour la mise en forme du français national. Ainsi, un décret devra imposer en 1832 la connaissance de l'orthographe pour accéder aux emplois publics (Balibar, 1985 : 264).

La fonction assignée à la langue commune par la Révolution est d'être le lieu de rencontre de tous les citoyens pour former une communauté linguistique, idée totalement nouvelle et en rupture avec le régime précédent. Pour les Révolutionnaires, promouvoir le français signifiait faire disparaître les autres langues⁶, favoriser l'homogénéité linguistique au détriment de la diversité et de l'altérité. L'institution du français langue nationale s'est fondée d'une part sur l'éviction des langues régionales, d'autre part sur l'acceptation du code commun, du français commun, lequel correspond à un souci de marquer l'usage, de rendre la langue conforme à une norme. Mais paradoxalement, c'est le français d'Ancien Régime qui est promu, sans grande rupture (Lodge, op. cit. : 246-247). L'originalité de la Révolution a donc été davantage dans l'opposition à ce qui n'était pas le français que dans l'imposition d'une norme nouvelle. La norme est restée identique du fait du maintien du même manuel. De même l'Académie française demeure en place et garde ses fonctions. Cette norme, ce sont les maîtres de la III^e République et leurs successeurs qui vont en être plus tard les garants, ceux qu'on a appelé *les Messieurs* (Boutan, 1996), et dont on sait qu'ils ont été les

⁴ La première édition date de 1780. L'ouvrage a été réédité par la suite à de nombreuses reprises.

⁵ Né à Metz en 1745, il occupa successivement les fonctions de secrétaire de légation et de chargé d'affaires en Allemagne, consul aux États-Unis, intendant de St-Domingue (1785), ministre de France auprès de la diète de l'Empire. Il s'écarta des affaires pendant la Terreur et devint maire de la ville de Metz en 1795. Après le 18 fructidor an V, il fut déporté à Sinnamary en Guyane. Rappelé en 1800, il occupa diverses fonctions de haute importance, il mourut en 1837.

⁶ Désignées aujourd'hui comme les langues régionales.

artisans de la diffusion du *français national* et de l'éviction des langues régionales par le biais de l'école.

Victor Duruy écrivait dans ses souvenirs :

La France est, en Europe, le pays le plus uni, parce que les populations d'origines très diverses [...] se sont toutes fondues en une masse homogène qui a pris, vis-à-vis de l'étranger, un même esprit. Cependant, à son pourtour, subsistaient des dialectes qui rappelaient des nationalités étrangères (Bretons, Basques, Flamands, Alsace-Lorraine). J'imprimai, sur toute cette zone, la plus grande activité à l'enseignement primaire et [...] j'usai afin d'y répandre notre langue nationale, de moyens que la civilisation et l'équité pouvaient avouer tout haut (1903 : 236).

L'École a donc dès l'origine pour mission de former des citoyens unis par une langue et une culture communes. Les programmes de collège de 1996 le soulignent encore (1999 : 27), tout comme le socle commun de 2006. Le *Code de l'éducation* précise que le socle commun permet aux élèves d'acquérir « une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ⁷ ». La standardisation et l'homogénéisation du français ont joué un rôle indéniable dans ce processus et ont permis la diffusion d'un français standard, qu'on pourrait appeler également un français scolaire, qui est celui qu'on enseigne à l'école. Néanmoins, dans le contexte de l'école contemporaine et notamment de l'enseignement secondaire, marqué par la massification, les politiques d'enseignement du français telles qu'elles se manifestent à travers les programmes scolaires sont marquées par des représentations véhiculant des normes implicites, liées à la dimension politique de la langue de scolarisation (Achard, 1987 : 44). La conception qui a présidé à l'enseignement de la langue ne prend pas en considération, et on a vu pourquoi, les variétés orales parlées par les élèves. La première grammaire scolaire rédigée par Lhomond est imprégnée de cet esprit car Lhomond visait surtout à former de futurs latinistes. La description du français qu'il donne dans sa *Grammaire* est calquée sur la grammaire latine, il construit la notion de gérondif français par exemple car il vise plus l'acquisition des langues anciennes que l'apprentissage du français (Edon, 2008). Pour André Chervel, dès l'origine, une distance a été construite entre la langue de l'École et celle que parlent effectivement les locuteurs du fait de l'influence de la grammaire latine sur les descriptions du français (1981 ; 2006), laquelle a été renforcée par la stigmatisation des patois et la forte valorisation du français de scolarisation.

⁷ *Code de l'éducation*. Chapitre II : *Objectifs et missions de l'enseignement scolaire*. Article L122-1-1.

II. 3 Stigmatisation de l'image des patois et mission civilisatrice du français

La standardisation et l'homogénéisation linguistique ont contribué à forger l'unité nationale, qui s'est cimentée autour du français au détriment de l'altérité et ce d'autant plus que les patois, d'après les enquêteurs de Grégoire, sont censés ne pas pouvoir exprimer de développement spéculatif, d'émotions ou de sentiments complexes (Certeau, Julia, Revel, 1974). Leurs locuteurs, essentiellement des paysans, demandent à la langue un *fonctionnalisme élémentaire* (Ibid.) traduisant leurs besoins. Ce type de conception contribue à donner au français, outre les charges précédemment évoquées, une mission civilisatrice renforcée par le fort statut tant institutionnel que symbolique de l'école pendant cette période. Cette perception très simplificatrice, voire stigmatisante, - Certeau, Julia, Revel évoquent *Une France sauvage* (Ibid.) -, fait du monde rural le lieu d'une altérité radicale, de la rupture entre un *eux et un nous* ou pour reprendre les catégories de Gumperz, entre un *they code*⁸ et un *we code*⁹ (1982). On rappellera ici que l'Abbé Grégoire écrivait dans son rapport « Avec trente patois différents, nous sommes encore, pour le langage, à la tour de Babel, tandis que pour la liberté nous formons l'avant-garde des nations » (Op.cit. : 4).

La coexistence de plusieurs langues sur le territoire de la nation s'avère problématique à partir de la Révolution. Les langues régionales sont stigmatisées, on leur refuse le statut de langue :

Les patois, qui n'avaient en général jamais connu de forme écrite, se virent refuser le statut de langue l'illettrisme fut considéré comme synonyme de barbarie [...] comme un symptôme non seulement d'ignorance mais encore de dépravation morale (Lodge, 2006 : 292).

Les langues régionales perdent de leur légitimité et le bilinguisme voire le plurilinguisme deviennent une affaire privée. On peut dire que l'entreprise sera achevée dans l'entre-deux-guerres et que le monolinguisme atteindra progressivement en France toutes les couches de la population (Vermes, 2001 : 91). Il se maintiendra ensuite grâce à l'École et notamment au processus de massification scolaire, ie au processus de démocratisation par la scolarisation de la totalité d'une classe d'âge (Dubet, 2002 : 137), initiée en 1975 avec la création du collège unique en 1975.

Les textes des programmes scolaires illustrent notre propos. Ainsi en 1923, c'est une conception normative qui prévaut. Le texte des programmes du premier degré

⁸ Leur code.

⁹ Notre code.

insiste sur la langue française présentée comme une réalité intangible, au centre de l'enseignement et destinée à fortifier l'unité nationale :

Le maître doit se proposer pour but d'amener ces enfants à exprimer leurs pensées et leurs sentiments en un langage correct. [...] Voilà un programme qui, en dépit de sa modestie n'est pas de réalisation facile. Nos instituteurs affronteront pour le remplir, tous les obstacles, car ils sentent bien que donner l'enseignement du français, ce n'est pas seulement travailler au maintien et à l'expansion d'une belle langue et d'une belle littérature, c'est fortifier l'unité nationale (1923¹⁰ : 73).

Les programmes insistent sur la mission civilisatrice du français :

Cette langue née du latin, s'est, depuis onze siècles, développée suivant son génie propre ; elle a, dans notre pédagogie, pris définitivement la place dominante que le latin y occupait jadis : elle peut et doit s'enseigner par elle-même et pour elle-même (1923¹¹ : 120).

Les *Instructions* de 1938 distinguent la langue parlée par les élèves identifiée comme non normée et stigmatisée de celle enseignée par les maîtres. La langue de l'école est présentée comme la variété à atteindre :

La langue française que les maîtres enseignent n'est pas celle que les enfants emploient spontanément.

Les enfants ont appris de leurs mères, de leurs familles et de leurs camarades la langue maternelle ; ils ont acquis en parlant les habitudes linguistiques de leur milieu. Ils parlent une langue mêlée de mots d'argot et de termes impropres, indifférente aux accords essentiels de genre et de nombre. [...] A l'école, les maîtres enseignent l'usage correct, le bon usage de la langue. [...] Cependant, le milieu familial et social résiste à cette action de l'école. C'est pourquoi l'enseignement pratique de la langue française est nécessaire tout au long de la scolarité (1938 : 14).

Conclusion

On soulignera pour conclure que les orientations sociolinguistiques de la période qui va de la Révolution à nos jours ont produit un empilement de valeurs statutaires pour le français, et notamment à la fin des années 1990, un amalgame entre la langue nationale et la langue maternelle. Ainsi à la langue, incarnation de l'identité nationale dont on vient de parler, se superpose une autre figure, celle de la langue maternelle, laquelle contribue à faire du français un objet holiste, fonctionnant comme un système indépendant (Vermes, 2001). Cet amalgame entre la langue nationale et la langue maternelle est encore visible dans les programmes scolaires du collège à la fin du XX^e siècle (Bertucci, Corblin, 2004). Ainsi les programmes de 6^e de 1996 opposent le

¹⁰ Réédition de 1959.

¹¹ Réédition de 1925.

français langue *maternelle* au français langue *seconde*, (1999 : 32). L'enseignement du français est officiellement en 1996 un enseignement de français langue maternelle comme le soulignent les lignes suivantes consacrées aux élèves allophones :

Des groupes d'apprentissage spécifiques réunissent ainsi des élèves de différents niveaux. L'objectif étant de les conduire à un bilinguisme où le français devient pour eux la langue de communication scolaire, et progressivement extra-scolaire, on développe la maîtrise de la langue tout en prenant en compte les programmes de français langue maternelle¹². Les élèves allophones inscrits au niveau du cycle central sont alors regroupés pour des séances d'apprentissage centrées sur les contenus linguistiques et culturels du programme des classes de 5^e et 4^e (1999 : 30).

Cet amalgame français langue nationale / français langue maternelle contribue à la constitution des identités linguistiques et à la production symbolique des sujets. La langue, du fait de cet amalgame fait rentrer du subjectif - la langue maternelle - dans des données sociales et politiques - la langue nationale - et même scolaires - la langue de scolarisation -. De cette façon, il semblerait que l'État prenne en charge à sa façon la construction des sujets en assurant la transmission de la langue maternelle complémentairement à celle de la langue nationale et de la langue de scolarisation. Par là même, se crée la langue des citoyens, qui contribue à construire l'identité collective des mêmes sur la base d'une langue et d'une culture communes essentialisées à l'exclusion des autres dans un processus de différenciation clivant qui suscite des frontières.

L'enseignement du *français langue maternelle* contribue de ce fait à la construction du triangle *nation-pays-langue*. (Ibid. : 103). Dès lors, il devient possible à partir de ce français « maternel » de scolarisation de construire la catégorie des Autres, - qui renvoie à ceux qui ne sont pas des locuteurs de français *langue maternelle*, ici les élèves allophones - et à leur (s) langues. Ces derniers incarnent par leur(s) langue(s) une altérité linguistique, dotée d'une triple dimension politique, idéologique et imaginaire tout à la fois.

BIBLIOGRAPHIE¹³

ACHARD, Pierre, 1987, « Un idéal monolingue », in Vermès Geneviève et Boutet Josiane, *France, pays multilingue*, T. 1 *Les langues en France, un enjeu historique et social*, Paris, L'Harmattan, coll. Logiques sociales, p. 38-57.
AUROUX, Sylvain, 1994, *La révolution technologique de la grammatisation*, Liège, Mardaga.

¹² C'est nous qui soulignons.

¹³ Les références à Internet ont été consultées le 14 mars 2020.

BAGGIONI, Daniel, 1997, *Langues et nations en Europe*, Paris, Payot.

BALIBAR, Renée, 1974, *Le français national : politique et pratiques de la langue nationale sous la Révolution française*, (Laporte, Dominique, collaboration), Paris, Hachette.

BALIBAR, Renée, 1985, *L'Institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, PUF.

BARBÉ-MARBOIS, François, 1795, *Corps législatif. Rapport fait au Conseil des Anciens, par Barbé-Marbois, au nom de la Commission nommée par le Conseil sur la résolution du 28 pluviôse, relative aux ouvrages qui doivent servir de livres élémentaires dans les écoles primaires*, séance du 30 ventôse an IV, Paris, Impr. Nat. Germinal an IV.

BEACCO, Jean-Claude, 2001, « Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme », in *Le français dans le monde* 314, Paris, FIPF, CLE international,

BERTUCCI, Marie-Madeleine & CORBLIN, Colette, 2004, *Quel français à l'école ?* Paris, L'Harmattan, coll. Savoir et formation.

BERTUCCI, Marie-Madeleine, 2008, « Quelles descriptions de la langue parlée à l'école ? », in BERTUCCI, Marie-Madeleine & DAVID, Jacques, *Descriptions de la langue et enseignement, Le français aujourd'hui* 162, Paris, AFEF, Armand Colin, p. 59-70.

BOUTAN, Pierre, 1996, « *La langue des Messieurs* ». *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, Armand Colin.

BRANCA-ROSOFF, Sonia, 2001, *L'institution des langues : Renée Balibar, du colinguisme à la grammatisation*, Paris, Éditions de la maison des sciences de l'homme.

CERTEAU, Michel de, JULIA, Dominique & REVEL, Jacques, 1974, *Une politique de la langue : la Révolution française et les patois : l'enquête de Grégoire*, Paris, Gallimard.

CHERVEL, André, 1981, *Histoire de la grammaire scolaire : et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*, Paris, Payot.

CHERVEL, André, 2006, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz.

Code de l'éducation, 2020,
 URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>

CONDORCET, Jean-Antoine, Nicolas de CARITAT, 1847-1849, [1792], « Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique présenté à l'Assemblée nationale législative au nom du Comité d'instruction publique les 20 et 21 avril 1792 », in Condorcet, *Œuvres*, Paris, Firmin-Didot frères, Arago, François & Condorcet O'Connor, Arthur (éd. scient.), INALF-FRANTEXT, T.7.

CONDORCET, Jean-Antoine, Nicolas de CARITAT, (1998, [1794]), *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain. Fragment sur l'Atlantide*, Paris, Flammarion.

DUBET, François, 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

DURUY, Victor, 1903, *Notes et souvenirs (1811-1894)*, 2 vol., Paris, Hachette.

EDON, Georges, 2004 [1878-1887], Article *Lhomond*, in *Dictionnaire Ferdinand Buisson*, Lyon, INRP, URL : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>

Frédéric II de Prusse, 1846-1856, *Mémoires pour servir à l'histoire de la maison de Brandebourg. Épitre dédicatoire*, in *Œuvres*, t. 1, Berlin, éd. Preuss.

FURET, François & OZOUF, Mona, 1977, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, éd. de Minuit.

GADET, Françoise, VARRO, Gabrielle, 2006, « Le scandale du bilinguisme. Langues en contact et plurilinguismes », in *Langage et société* 116, Paris, Maison des sciences de l'homme, p. 9-28.

GREGOIRE, Henri, 1995 [1794]), *Rapport sur la nécessité d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*, Fac.simil, Nîmes, éd. Christian Lacour, Arts et traditions rurales.

GUMPERZ, John, J., 1982, *Discourse strategies*, Cambridge (Mass.), Cambridge University Press.

LEGRAND, Louis, 1977, *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry*, Paris, Marcel Rivière.

LHOMOND, Louis, 1780, *Éléments de la grammaire française*, Paris, Colas, BNF, Gallica, URL : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k82630p.image>

LODGE, R. Anthony, 2006, [1993], *Le français : histoire d'un dialecte devenu langue*, Paris, Fayard.

RIVAROL, Antoine de, 1966, [1784], *Discours sur l'universalité de la langue française*, suivi des *Pensées, maximes, anecdotes et bons mots*, Paris, P. Belfond.

SCHLOBACH, Jochen, 1989, « Langue universelle et diversité des Lumières. Un concours de l'Académie de Berlin en 1784 », *Dix-huitième Siècle* 21, *Montesquieu et la Révolution*, p. 341-356. URL : https://www.persee.fr/doc/dhs_0070-6760_1989_num_21_1_1710

TODOROV, Tzvetan, 1989, *Nous et les autres : la réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Seuil.

VERMES, Geneviève & BOUTET, Josiane, 1987, *France, pays multilingue*, T.1, *Les langues en France, un enjeu historique et social*, Paris, L'Harmattan, coll. Logiques sociales.

VERMES, Geneviève, 2001, « La langue maternelle. Une figure holiste de l'identité individuelle et collective », in Branca-Rosoff, Sonia, *L'institution des langues : Renée Balibar, du colinguisme à la grammatisation*, Paris, Éditions de la maison des sciences de l'homme, p. 91- 106.

PROGRAMMES SCOLAIRES¹⁴

Programmes et instructions commentés, Enseignement du 1^{er} degré, « Cours préparatoire élémentaire et moyen », 1923, [4^{ème} éd. 1959], Paris, Bourrellet.

Enseignement secondaire, Horaires, programmes, instructions, 1925, Paris, Armand Colin.

Arrêtés du 23 mars et du 11 juillet 1938, Ministère de l'Éducation nationale, *Enseignement du premier degré*, Paris, Vuibert.

URL : https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1995_ant_5_2_2099

Enseigner au collège. Français, programmes et accompagnement, 1999 [1996], Paris, CNDP. Arrêté du 10 janvier 1997 relatif aux programmes du cycle central des collèges

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000745912&categorieLien=cid>

Socle commun de connaissances et de compétences, 2006, décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006, paru au JO du 12 juillet 2006, www.legifrance.fr

Biographie

Marie-Madeleine Bertucci est professeure de sciences du langage à Cy Cergy Paris Université, membre de l'EA 7518 Lexique, textes, discours, dictionnaires et responsable du sous-thème Contextes plurilingues de l'espace francophone. Elle s'intéresse en particulier à la sociolinguistique, à la didactique du français en milieu plurilingue dans les zones urbaines sensibles de l'espace francophone et à l'histoire des théories linguistiques.

Publications récentes

- Bertucci, Marie-Madeleine, 2020, « Mémoires de l'immigration. Propositions pour une étude sociolinguistique des parlers des jeunes des cités urbaines sensibles de la France

¹⁴ Voir note 13.

contemporaine / Memories of immigration. Proposals for a sociolinguistic study of young people sociolects in sensitive urban cities in contemporary France » in Ida Lucia Machado, Gláucia Muniz Proença Lara, Béatrice Turpin (dir.), *Revista de estudos da linguagem*, 28-1, université fédérale du Minas Gerais, Faculté des Lettres (Brésil), pp. pp. 535-564. <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/15496>.

- Bertucci, Marie-Madeleine, 2020, « Éléments d'épistémologie pour l'étude des espaces ségrégués des banlieues urbaines sensibles de la région parisienne ». In *Glottopol* 33. Varia - *Liberté, égalité, diversité !* PDF. 191 Ko. http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_33.html