



Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

27 | 2001

Histoire de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde dans le bassin méditerranéen.
Volume 1

La diffusion du français dans le bassin de la Méditerranée de 1880 à 1914

Carla Pellandra



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/2526>

DOI : 10.4000/dhfles.2526

ISSN : 2221-4038

Éditeur

Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2001

Pagination : 11-32

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Carla Pellandra, « La diffusion du français dans le bassin de la Méditerranée de 1880 à 1914 », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 27 | 2001, mis en ligne le 20 novembre 2014, consulté le 27 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/2526> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.2526>

Ce document a été généré automatiquement le 27 mai 2021.

© SIHFLES

La diffusion du français dans le bassin de la Méditerranée de 1880 à 1914

Carla Pellandra

L'âge des impérialismes

- 1 Justifier le choix de la période 1880-1914 est peut-être inutile : elle a été l'objet du 24^e volume, dirigé par Gerald Antoine et Robert Martin, de la monumentale *Histoire de la Langue française* dont Brunot a laissé les 18 premiers volumes ; à la même période a été consacré le colloque que, en 1991, l'université de Genève a organisé pour célébrer le centenaire du Séminaire de français moderne de son université.
- 2 Au cours de ces années les grandes puissances du temps, l'Angleterre, la France, l'Allemagne, l'Italie et, beaucoup moins, l'Espagne, se partagent la Méditerranée. C'est l'âge des impérialismes : impérialismes politiques, économiques, culturels et linguistiques. Si la Grande Bretagne a le leadership du commerce mondial de l'époque, il faut bien reconnaître à la France une sorte de leadership linguistique : sur les côtes de la Méditerranée, l'élite, du Maroc à Constantinople, parle, écrit, lit en français, envoie ses enfants dans des écoles françaises. Et le français reste encore la première langue étrangère enseignée partout, surtout dans les pays latins et slaves. Le français est encore - privilège qu'il perdra avec le traité de Versailles, en 1919 - la langue unique de la diplomatie.
- 3 Certes, l'expansion coloniale, industrielle et commerciale de l'Angleterre, puis de l'Allemagne, entraîne une diffusion importante de l'anglais et surtout de l'allemand. En France - conséquence de la fascination exercée par une Allemagne victorieuse, performante, moderne - l'allemand devient la première langue étrangère enseignée dans les lycées, devançant l'anglais qui l'emportait largement auparavant (Puren 1988 : 107-108) ; en Italie la première chaire de philologie moderne dans un institut d'études supérieures. L'Accademia Scientifico-Letteraria de Milan, est de langue et littérature

allemandes (Raugei 1987 : 30). Le français doit soutenir aussi la concurrence de l'italien diffusé en Dalmatie, dans le Levant, à Malte, en Tunisie où il y a une très nombreuse communauté italienne. De là, un intérêt croissant, de la part de la République, pour favoriser l'expansion dans le monde de la langue française, moyen de pénétration culturelle et politique, signe du rang et de la grandeur de la France, véhicule - rassurante justification des entreprises coloniales - des valeurs humanistes et républicaines, de la civilisation, de la modernité, du progrès.

- 4 Les années 1880 marquent, dans l'histoire de l'enseignement du français en France et hors de France, un tournant d'une importance que personne ne saurait nier. Les grandes lois scolaires sont concentrées dans les années 1879-1889 : l'enseignement primaire, constitué en service public, est rendu obligatoire, gratuit et laïque ; dans les programmes de l'école secondaire de 1880 le français, comme les langues vivantes, l'histoire et les sciences prennent enfin plus d'importance aux dépens du grec et du latin ; à partir de 1880 se multiplient les lycées et collèges féminins avec un enseignement « moderne » sans latin ni grec, basé essentiellement sur le français, une langue vivante, les sciences, l'histoire et la géographie (Prosi 1968 : 250-263). L'école pour tous a fait progresser rapidement l'usage du français et provoqué le recul simultané des langues régionales et des patois. Les années 1880 marquent aussi un tournant dans l'histoire de la diffusion et de l'enseignement du français au dehors de la France.

Les voies de la diffusion du français

- 5 Cette période voit s'intensifier l'action des nombreuses gouvernantes, bonnes, précepteurs français ou suisses qui enseignent le français aux enfants des familles nobles et aisées. Certes, cette éducation ne touche qu'une petite élite qui constitue tout de même la classe dirigeante ; beaucoup plus importante, du point de vue quantitatif, est l'action des congrégations religieuses. Après la crise, commencée au XVIII^e- siècle avec la suppression de l'ordre des Jésuites - crise qui s'était aggravée avec la Révolution, mais qui commença à se résorber déjà sous le pontificat de Grégoire XVI (1831-1846) - au rythme de la reconstitution des congrégations et du renouveau catholique, les vocations augmentent et un nombre grandissant de missionnaires « couvrira », en trois quarts de siècle, les cinq parties du monde (Delacroix 1955 : *passim*). C'est à Lyon qu'a été fondée l'Œuvre pour la propagation de la Foi pour rassembler des aumônes en faveur des œuvres missionnaires que les religieux et les religieuses français fondent partout : dispensaires, hôpitaux, et, surtout, écoles qui ont joué un rôle primordial dans la diffusion de la langue et de la culture françaises. L'État, trouvant son compte dans l'utilisation du bénévolat des religieux de ces écoles qui coûtaient beaucoup moins cher que les établissements publics, a toujours accordé des subventions aux congrégations, même sous la Troisième République qui, malgré sa politique anticléricale, a jalousement gardé le monopole de la protection des Chrétiens et des « œuvres » dans l'Empire ottoman, un monopole que la « fille aînée de l'Église » a eu depuis 1535 : date où l'accord - les célèbres Capitulations - fut signé par François Ier et le Sultan de Constantinople Soliman II. Les menaces d'abandonner ce privilège à d'autres puissances, comme l'Allemagne ou l'Italie, a toujours permis aux écoles congréganistes d'obtenir le soutien du Parlement, même en 1902 et en 1906 (l'expulsion des congrégations religieuses est de 1904 ; les lois de séparation de l'État et de l'Église

sont de 1905). Certes, l'aide - sollicitée, mais « toujours avec réticence et en attendant mieux » (Bouche 2000 : 66) - était accordée à la condition que l'école missionnaire enseigne le français (ce qui correspondait d'ailleurs aux demandes des familles qui voyaient dans la connaissance du français un moyen de promotion sociale pour leurs enfants) ainsi que des disciplines scientifiques et professionnelles (Salon 1985 : 426). En 1883 les tentatives d'appliquer la nouvelle législation scolaire dans les colonies se heurta à l'indignation des colons qui ne tenaient pas à répandre « les idées subversives dont la culture française était porteuse » (Picoche, Marchello-Nizia 1991 : 96). C'est seulement en 1902 que les radicaux imposèrent la laïcisation immédiate des établissements publics des colonies (Bouche 2000 : 71), mais les colonies étaient un « morceau » de France, partout ailleurs la République continua à soutenir de son appui financier les « œuvres » des congrégations qu'elle avait expulsées de la métropole et de son empire.

- 6 A l'action des congrégations religieuses, catholiques et, en moindre mesure, protestantes, il faut ajouter les initiatives scolaires de l'Alliance Israélite Universelle qu'un groupe de jeunes intellectuels juifs, appartenant à la bourgeoisie et gagnés à l'idéal humaniste républicain et aux « principes de 89 » avait créée à Paris en 1860 pour intervenir en faveur des communautés israélites défavorisées. On sentit bientôt l'exigence de créer des écoles pour « apporter un rayon de civilisation de l'Occident dans les milieux dégénérés par des siècles d'oppression et d'ignorance ». En 1862 une école est ouverte au Maroc ; l'extension du réseau scolaire de l'Alliance Israélite dans le bassin de la Méditerranée est rapide : en 1914, 48.800 enfants sont scolarisés dans 188 écoles ; dans toutes ces écoles, le français, introduit progressivement, est la langue d'enseignement, sans pourtant oublier la langue du pays, l'intégration dans la communauté nationale étant le but principal de l'Alliance. Ces écoles, instituées souvent dans des villages très pauvres, accueillaient aussi des enfants de toutes les confessions (Spaëth 2001 : 108-111).
- 7 En 1883 fut créée l'Alliance Française ; institution autonome, mais bénéficiant du soutien moral et financier de l'État, elle fut définie par ses fondateurs comme une « Association Nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger » : une « propagation » menée essentiellement à travers la création ou le soutien des écoles françaises (catholiques, protestantes ou israélites) et la formation des enseignants. Quand, vers la fin du siècle, l'intervention de l'État dans le secteur scolaire des colonies deviendra plus importante, l'Alliance se consacrera davantage aux classes de français pour adultes dans les pays occidentaux et aux cours d'été qui débiteront en 1894 sous la direction de Ferdinand Brunot (Barko 2000 : 103-109, Galazzi 1993 : 75).
- 8 La Mission laïque, autre important acteur de la propagation du français, fut créée sur initiative d'un normalien, Pierre Deschamps qui, très jeune, avait été chargé du contrôle des écoles des missions et de l'organisation de l'enseignement officiel à Madagascar ; de retour en France, dès 1902, il décide - soutenu par Pierre Foncin, secrétaire général de l'Alliance Française (qui deviendra ensuite président-fondateur de la Mission laïque) - de « demander à la Société 'laïque' de France un effort analogue à celui que faisaient les protestants et les catholiques pour la société des Missions évangéliques ». Pour contrecarrer la concurrence des missions religieuses, le « missionnaire laïque », se mettra au service du progrès et de la modernité (Barko 2000 : 108, Zarate 2000 : 119).

- 9 On ne devrait pas oublier non plus l'apport de l'armée coloniale qui a sans doute créé, dans cette période aussi, des écoles de poste pour les militaires indigènes dans les colonies et les protectorats. Gisèle Kahn a déniché un manuel de 1927 où on lit, en effet, que des instructions antérieures sur la façon d'alphabétiser en français les tirailleurs indigènes n'avaient pas donné les résultats escomptés. Ce manuel propose - avec une précision pointilleuse - l'application de la méthode directe, la même que le Ministère de l'Instruction publique avait prescrite pour l'enseignement des langues vivantes au lycée (Kahn 1990 : 97-103).
- 10 C'est essentiellement sur les pays riverains de la Méditerranée que s'exerce cette imposante action linguistique et culturelle.

La Méditerranée

- 11 J'ai rêvé d'une belle carte géographique du bassin de la Méditerranée, théâtre privilégié de l'expansion française de cette époque, une carte un peu spéciale, avec les taches roses représentant les territoires de la « France lointaine », le Maroc, protectorat français depuis 1912 (mais l'Entente Cordiale entre France et Grande Bretagne de 1904 reconnaissait déjà à la France une position privilégiée au Maroc), l'Algérie, la principale des colonies françaises désormais « départementalisée » et entièrement intégrée à la République, la Tunisie, protégée par la France depuis 1881 avec la signature du traité du Bardo. Et de petits drapeaux bleu blanc rouge pour signaler les pays de l'empire ottoman qui connaissaient une autre colonisation, la colonisation de l'économie, du monde financier, du commerce, la colonisation des grandes affaires, des gros investissements bancaires, des entreprises gigantesques (aménagement de ports, chemins de fer, mines...) et, aussi, une colonisation linguistique et culturelle menée grâce aux écoles françaises, les écoles des missionnaires, surtout catholiques, les écoles de l'Alliance Israélite Universelle, de l'Alliance Française, de la Mission laïque. J'aurais mis d'autres drapeaux (jumelant le drapeau national et le drapeau français ?) dans le pays où le français était intensément étudié comme langue étrangère, où la France ouvre des Instituts français à Madrid et à Florence. Lieux d'accueil pour les étudiants et les chercheurs français et foyers de rayonnement de la langue et de la culture de France.

Nouvelles sciences, nouvelles technologies, nouvelles méthodes

- 12 1880-1914 est une période de grande effervescence méthodologique pour l'enseignement des langues étrangères. Le colloque de Genève a été l'occasion de réfléchir sur les « mouvements d'innovation » de ces années, des innovations imposées par l'intensification des échanges internationaux des hommes et des choses et, par conséquent, par la demande d'un enseignement des langues étrangères plus efficace.
- 13 Les années 1880 voient la parution de *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* de François Gouin en France et des méthodes Berlitz aux États-Unis, Wilhelm Viëtor lance son célèbre pamphlet contre les méthodes d'enseignement des langues vivantes de son temps, un brûlot qui déclenchera, en faveur de la méthode directe, une bataille qui de l'Allemagne essaimera d'abord vers les pays nordiques, pour s'étendre enfin aux pays

latins. La bataille pour le renouvellement méthodologique, se combat sur un front international avec l'Anglais Sweet, les Scandinaves Jespersen, Lundell et Storm, le Français Paul Passy. Une bataille souvent violente, passionnée, entre novateurs et conservateurs qui animera les associations, les revues, les congrès des professeurs de langues vivantes (qui fleurissent en cette période) jusqu'à la fin de la première décennie du nouveau siècle. L'innovation ne touchera, certes, que la partie la plus éclairée des enseignants et se soldera, dans le meilleur des cas, par un repli sur des solutions mixtes, éclectiques.

- 14 Viëtor lança son cri de bataille depuis l'université de Marburg où il avait la chaire de phonétique, cette nouvelle science qui venait d'acquérir son autonomie parmi les sciences du langage, une science dont on vit tout de suite l'utilité de ses applications pratiques dans l'enseignement des langues : la méthode directe a été appelée aussi méthode phonétique pour la priorité qu'elle donnait à l'oral, après tant de siècles de domination de l'écrit. En 1886 Paul Passy crée, avec un groupe de professeurs d'anglais, l'Association Phonétique des professeurs d'anglais qui devint, par la suite, l'Association Phonétique internationale à laquelle nous devons la mise au point du célèbre système de notation phonétique API, l'Alphabet Phonétique International (Galazzi 1991 : 277).
- 15 L'université de Marburg où Viëtor enseigne devient le centre de rayonnement des principes nouveaux ; on y organise des cours d'été fréquentés surtout par des enseignants de langues qui viennent du monde entier s'initier aux applications pédagogiques de la phonétique physiologique. « Dès 1897 - rappelle Enrica Galazzi - on put assister aux expériences de Viëtor et de Rousselot, le père de la phonétique expérimentale, visant à montrer l'origine des sons, la façon de les articuler et de les corriger » (1997 : 169).
- 16 C'est encore au cours de cette période que les « nouvelles technologies », les « machines » qui apprenaient à parler et les machines qui parlaient font leur entrée en classe de langue (Galazzi 1993 : 73). A partir de 1900 le phonographe connaît un succès grandissant. Dès 1904. à l'Université de Grenoble, Théodore Rosset crée le premier laboratoire de phonétique rattaché officiellement à une faculté de lettres en France. C'est l'un des tout premiers laboratoires de phonétique au monde, véritable ancêtre des laboratoires de langues modernes (Galazzi 1997 : 37) où il utilise, pour la correction phonétique, d'abord des enregistrements sur des cylindres, des rouleaux de cire que l'on pouvait enregistrer et écouter sur le phonographe, rouleaux fragiles qui seront bientôt remplacés par des disques noirs qui accompagneront la deuxième édition de ses *Exercices pratiques d'articulation* de 1909 (Abry-Boë-Rakotofiringa 1997 : 67). A l'Alliance Française, Ferdinand Brunot ajoute aux séances de diction et d'élocution un cours de phonétique expérimentale confié à l'abbé Rousselot. Pour corriger les mauvaises prononciations Ziind-Burguet, collaborateur de l'abbé Rousselot, met au point une méthode phonotechnique qui se veut « méthode didactique d'apprentissage scientifique des sons » pour laquelle il utilise toute une panoplie d'appareils ingénieux comme le guide-langue, le palais artificiel, le signal du larynx (Galazzi 1993 : 77). D'après Jean-Claude Chevalier l'enseignement dispensé à l'Alliance Française « influencera plus ou moins les différents projets d'enseignement vivant des langues qui vont apparaître à partir de 1900 » (1997 : 12).
- 17 C'est la modernité qui avance, mais elle avance dans les cours d'été, dans les centres de langues qu'on organise surtout à l'intention des enseignants pour pallier aux lacunes de leur formation dans les pays d'origine.

- 18 Pendant ces années, l'enseignement des langues étrangères, jusqu'alors confiné dans les enseignements spéciaux, techniques, féminins, fera son entrée dans les lycées, bastions de l'enseignement classique. C'est à ce moment-là qu'on commence à réclamer avec plus d'insistance une formation universitaire pour les enseignants de langues vivantes. La bataille pour la création de chaires spécialisées de Philologie Moderne dans les universités (que les différents États allemands avaient commencé à instituer dès les années 1830 -Christ 1994 : 24) ne sera pas facile dans les pays latins. En France, en 1886, on institue une licence de langues vivantes qui comportera un grand nombre d'épreuves communes à toutes les licences de lettres : une véritable spécialisation ne sera décrétée qu'en 1907 (Puren 1988 : 101-102). En Italie, ce n'est qu'en 1910 qu'on crée une filière de Philologie moderne dans les Facultés de Lettres, une filière où dominaient d'ailleurs les disciplines classiques et « néolatines », (ces dernières bien barricadées dans le domaine médiéval). Les langues et littératures modernes et contemporaines n'étaient que des disciplines complémentaires. La première chaire de Langue et littéraire françaises date de 1918 (Minerva 1996 : 203-205). En Espagne les premières sections de *Filología Moderna*, conduisant à une licence d'enseignement du français, sont mises en place dans les universités de Madrid et de Barcelone pendant la deuxième République (1931-1939). Le gouvernement franquiste les supprima et c'est seulement en 1954 qu'on reprendra l'expérience « républicaine » en créant la spécialisation et la licence en *Filología Francesa* ou *Inglesa* (Roig 1994 : 41).
- 19 Sans doute le manque, assez généralisé, d'une formation institutionnelle en langues étrangères est-il à l'origine du succès des séminaires, des cours de vacances que mettent en place, toujours dans la dernière décennie du XIX^e siècle, l'Alliance française de Paris, les universités de Grenoble, de Nancy, de Caen, de Lille, de Liège, de Genève, de Lausanne, de Neuchâtel, (Christ 1998 : 59). Ces cours de langue, de littérature et de civilisation françaises, avaient une organisation très souple et assez ouverte aux innovations. A Grenoble ils étaient confiés à des professeurs de la faculté de lettres, mais aussi à des juristes, à des historiens, à des historiens de l'art, à des linguistes, on faisait appel aux maîtres de l'enseignement de la phonétique : l'abbé Rousselot, Passy... (Christ 1997 : 165, Abry-Boë-Rakotofiringa 1997 : 61).
- 20 La circulation internationale s'intensifie : circulation d'enseignants, circulation d'idées, favorisée par la multiplication des congrès, des revues, par les expositions universelles, et circulation d'élèves. C'est à cette même époque qu'on lance les premiers échanges scolaires, échanges épistolaires, échanges d'élèves. En 1910 les ministères des Affaires étrangères et de l'Instruction publique créent l'Office National des Universités et écoles françaises chargé justement de promouvoir les échanges scolaires et universitaires. Les premiers « assistants » lecteurs sont affectés dans quelques universités en Angleterre, en Allemagne, en Italie (Salon 1985 : 431).
- 21 Pour préparer cette synthèse, j'ai puisé essentiellement au 24^e volume de *l'Histoire de la Langue Française*, à quelques numéros d'*Etudes de Linguistique Appliquée*, au numéro spécial du *Français dans le monde* consacré à l'histoire de l'enseignement du français dans le monde, mais surtout aux 25 numéros édités par notre SIHFLES. Les Sihflésiens se sont déjà reconnus ou vont se reconnaître dans ce collage d'emprunts. C'est à notre société que l'on doit une meilleure connaissance de la diffusion et de l'enseignement du français dans le bassin de la Méditerranée, non sans d'énormes lacunes que notre colloque nous permettra de commencer à combler.

Les côtes slaves et le Levant

- 22 Les lacunes les plus béantes concernent les pays de l'ex Yougoslavie, vides dus sans doute aux événements malheureux de ces dernières années. Et pourtant, dans ces pays, l'élite apprenait le français, avec ou après l'allemand, qui avait la priorité dans les régions appartenant à l'Empire austro-hongrois. Par l'intermédiaire de l'Italie, les côtes dalmates avaient subi une forte influence française dès le XVIII^e siècle ; elles feront partie des Provinces Illyriennes de l'empire napoléonien avec Trieste, chef-lieu de Istrie, la Carniole, la Carinthie, la Dalmatie, la Croatie et Raguse : dans cette partie extrême de l'empire napoléonien, la langue française - face à la diversité des langues parlées - s'est ajoutée aux langues en usage ; les écoles allemandes disparaissent et - c'est du moins le cas de Trieste - on crée des écoles franco-italiennes qu'on supprima en 1813 quand les Autrichiens reprirent l'Illyrie. Dans mon corpus je n'ai trouvé que deux articles concernant Trieste et la Croatie. A Trieste, le français restera l'une des langues de culture pendant tout le XIX^e siècle. On ouvrira des écoles primaires privées où on enseigne l'italien et, dans quelques-unes, le français. Quand, en 1883, les religieuses de Notre-Dame-de-Sion ouvrent une école française, l'élite y envoie ses filles de la maternelle au lycée : on dispensait les cours en italien, en allemand et en français (Celotti 1991 : 169-173). En Croatie ceux qui voulaient apprendre le français étaient obligés d'utiliser des manuels destinés aux Allemands en version originale ou traduits en croate. Les premiers outils autochtones, dus à un professeur enseignant au lycée et à l'université de Zagreb, apparaissent en 1893 et en 1894 : les propositions révolutionnaires du professeur Adamovic, gagné aux idées de Bréal et de Paul Passy, déclenchent une polémique vivace dans une revue pédagogique de l'époque (Vrhovac 1993 : 93-99).
- 23 Dans les Balkans appartenant à l'Empire ottoman plusieurs missions françaises ont sans doute ouvert des écoles, profitant de la politique de modernisation et de sécularisation de l'enseignement lancée par la réforme de 1839, mais mon corpus m'a laissée sur ma faim. Je n'ai rien trouvé sur la Bosnie-Herzégovine que l'Empire austro-hongrois avait annexée en 1908, ni sur la Dalmatie. ni sur l'Albanie...
- 24 En Grèce l'influence des idées révolutionnaires venant de France a contribué au renouveau nationaliste du XIX^e siècle: les événements de la Révolution française avaient enflammé les cœurs des jeunes Grecs, la langue et la culture françaises étant diffusées dans les milieux aristocratiques et intellectuels, malgré les mises en garde du clergé orthodoxe contre une langue et une culture supposées mener tout droit à l'impiété. La prédilection des Grecs pour la langue et les lettres françaises s'accroît dans la seconde moitié du XIX^e siècle (Caravolas 1996 : 163-172) quand l'enseignement du français a été institutionnalisé (Perez 1992 : 44). C'est à Athènes que la Mission laïque a implanté son premier établissement en 1905 (Salon 1905 : 427). Dans les nombreuses écoles pour les communautés grecques établies dans le Levant (entre 400 et 500 en Anatolie) on accordait une place privilégiée au français (Perez 1992 : 44).
- 25 En Turquie, au cœur de l'Empire ottoman, il y avait une très ancienne tradition d'écoles enseignant le français, un enseignement qui s'intensifie avec le lancement du *tanzimat*, la politique de modernisation et de sécularisation de l'enseignement en 1839. C'est un « boum éducatif » dont ont profité les ordres missionnaires français. Pendant le Second Empire, avec la guerre de Crimée, les liens avec la France se resserrent ; en 1868, sur initiative du ministre Victor Duruy, on crée le célèbre Lycée Impérial ottoman de

Galatasaray, sur le modèle des institutions de l'Europe occidentale, qui va former l'élite du pays, un lycée où l'enseignement, à l'exception de certaines matières, se fait en français et qui est ouvert aux enfants de toutes les religions : initiative audacieuse qui rencontra la méfiance des catholiques aussi bien que des orthodoxes, des juifs, des musulmans. En même temps les écoles des missionnaires français (Dominicains, Jésuites...), ainsi que des établissements soutenus par la Mission laïque se répandent en Thrace, dans les Balkans et dans toute l'Anatolie. En 1914, 90.000 élèves sont scolarisés dans des écoles françaises. Sans compter les enfants des écoles de l'Alliance Israélite et des nombreuses écoles grecques où l'on accordait une place privilégiée à l'enseignement du français (Perez 1992 : 44).

- 26 L'île de Chypre, état croisé franc jusqu'à la fin du XV^e siècle, a des liens séculaires avec la France ; au XVII^e siècle, avec la création de la Compagnie du Levant, une petite communauté française s'installe en Chypre et y fait souche ; le français deviendra jusqu'au début du XX^e siècle la langue vernaculaire des comptoirs du Levant. Au XIX^e siècle le français est matière d'enseignement dans le lycée de Nicosie, dans une école publique de Larnaca, dans les établissements ouverts par les congrégations religieuses ; les sœurs de Saint Joseph, vers la moitié du siècle, fondent une école pour les filles qui apprennent le français et les bonnes manières. Quand, à la fin du siècle, le Gymnase Panchypriote organise son cursus secondaire à l'exemple grec avec l'enseignement du français, petit à petit toutes les autres institutions mettent en place des cours de français : les écoles laïques grecques pour les filles, les écoles turques, arméniennes... (Imhaus 1998 : 168-170).
- 27 La Syrie, la région de l'empire ottoman entre l'Euphrate, l'Arabie et la Méditerranée, était en relation étroite avec la France, puissance tutélaire des communautés chrétiennes locales. L'archevêché de Babylone, établi en 1638, revenait nécessairement à un prélat français. Les missionnaires ont ouvert des écoles destinées d'abord à la formation du clergé local. La première école étrangère autorisée à Bagdad fut, en 1881, une école française et en 1883 les Jésuites ouvrent à Beyrouth une faculté de médecine, premier élément de l'université Saint-Joseph ; dans la même ville, la Mission laïque ouvre une école en 1909 (Joubert éd. 1994 : 208, Salon 1985 : 427). Cette région intensément francisée a donné des contributions de haute tenue à la littérature francophone : il suffit d'évoquer le nom du libanais Georges Schéhadé, puissant rénovateur du théâtre des années 1950.
- 28 A propos de la « Terre Sainte », Francine Lévy a évoqué la « guerre des langues » de 1912-15 qui aboutit à la suprématie de l'hébreu comme langue nationale du futur état d'Israël. Dans le Yichouv, l'implantation sioniste en Eretz-Israël, plusieurs organisations philanthropiques, dont l'Alliance Israélite Universelle et la Hilfsverein der deutschen Juden, avaient mis en place un réseau scolaire fonctionnant dans les langues européennes des différentes institutions : en français, en allemand et en d'autres langues. La décision de créer une école d'ingénieurs avec l'allemand comme langue d'enseignement, prise à Berlin par la Hilfsverein, déclencha la réaction des élèves des écoles secondaires : une longue grève des études commence ; les étudiants contestent la décision prise à Berlin et exigent que la langue d'enseignement soit l'hébreu. C'est le refus d'une langue et en même temps le refus de la tutelle des multiples et puissantes organisations philanthropiques (1992 : 60-65).
- 29 L'Egypte connaît, pendant cette période, une situation linguistique assez paradoxale : elle faisait partie de l'Empire ottoman, mais, depuis 1882, elle était sous le contrôle des

Anglais qui n'avaient pas su imposer leur langue, ni comme langue de culture ni comme langue d'enseignement ; l'anglais n'était employé que dans des domaines administratifs assez circonscrits. Les Égyptiens parlaient leur idiome, l'arabe, mais en Egypte vivait une dizaine de communautés étrangères (grecques, arméniennes, juives, turques, albanaises, italiennes, françaises, anglaises) qui utilisaient, pour communiquer entre elles, le français, bien que la communauté française fût la moins nombreuse. A quoi doit-on cette situation sociolinguistique paradoxale ? Il faut tenir compte - remarque Irène Fenoglio - des apports techniques et scientifiques (égyptologie, droit, imprimerie...) laissés par l'équipée de Napoléon, apports qui avaient contribué au prestige culturel de la France qui s'intensifiera tout au long du siècle. D'où une perception et un accueil positifs des missions congréganistes françaises qui s'implantent en Egypte à partir de 1847 : leurs écoles sont fréquentées par les enfants des communautés étrangères qui d'ailleurs n'ont pas toutes la possibilité d'ouvrir leurs propres écoles, et surtout par les filles de l'élite égyptienne, toutes religions confondues : dans la seconde moitié du XIX^e siècle, 90% des filles seront scolarisées dans les écoles catholiques. A côté des institutions congréganistes, regroupant plus de 42% du total des élèves des écoles étrangères, il y avait l'enseignement laïque (32% du total des élèves en 1878). A partir de 1906, la Mission laïque fondera deux lycées au Caire. Même les missions non françaises étaient obligées d'offrir un enseignement « fort » du français. Cet espace francophone commencera à se rétrécir à partir des années 1950 avec la révolution de Nasser qui établira l'usage massif de l'arabe. L'impact culturel de l'enseignement congréganiste a donné lieu à une production littéraire imposante : on l'estime à un millier de titres dus à 300 auteurs. Au Caire dans les années 1930, sur 65 périodiques en langues étrangères, 44 étaient en français (Fenoglio 1992 : 67-81).

- 30 A Malte, avec la domination britannique qui avait succédé à la courte occupation napoléonienne (1798-1800), le français ne fut longtemps enseigné que dans les écoles privées. Il sera admis comme discipline scolaire dans les écoles maltaises à partir de 1838. Ce fut une enquête de 1878 sur la mauvaise qualité de cet enseignement qui déclencha une « guerre des langues » qui opposa l'italien, langue de culture dominante à l'époque, à l'anglais et au maltais. Pour affaiblir la position de l'italien, on favorisa l'enseignement du français qui, à partir de 1880 devint matière obligatoire dans le cours moderne du lycée (Caruana Dingli 1998 : 107-109).

Les colonies et les protectorats

- 31 Le dernier numéro des *Document, de la SIHFLES* réunit les actes d'une journée d'étude sur l'empire colonial français où le français était enseigné comme « langue seconde ». Remarquant la rareté des contributions sur l'enseignement linguistique dans les colonies, Gérard Vigner, qui a organisé ce colloque et dirigé ce numéro, en voit l'origine dans la réprobation qui a frappé la colonisation au lendemain des indépendances (2000 : 5). Le temps est venu pour entamer des recherches qui s'annoncent prometteuses et dont nous allons goûter les prémices dans notre colloque.
- 32 De 1880 à 1914, l'expansion coloniale - qui avait subi un arrêt lors des années de l'ordre moral - reprend avec l'avènement des Républicains au gouvernement. Cette politique expansionniste, issue du besoin de réaffirmer un rôle de grande puissance compromis par la défaite humiliante de 1870, rencontra d'abord une virulente hostilité à droite

comme à gauche qui s'effacera au cours de la dernière décennie du siècle : en 1900, le « parti colonial », principal inspirateur de la politique extérieure de la France à partir de 1890, a gagné : seuls les socialistes continueront à condamner la « collusion maléfique du capitalisme et du militarisme colonial » (Droz 1984 : 95).

- 33 La colonisation française est traditionnellement associée au concept d'assimilation dont Duhamel donne cette définition bien pertinente : « La France possède un grand pouvoir d'assimilation, elle l'a montré : elle sait, en peu de temps, faire du Français avec des éléments disparates » (*Grand Robert : ad vocem*). Une assimilation qui se voulait inspirée par un universalisme humanitaire avec lequel la République justifiait son expansion coloniale. Jules Ferry pense qu'il fallait « civiliser » les « sauvages » des colonies en leur apprenant, avec la langue française, les valeurs universelles que la France pensait incarner, comme on « civilisait » les « petits sauvages » basques et bretons : dans l'Hexagone et dans les colonies on lança une campagne « colonisatrice » analogue (Calvet 1974 : 174). « Je ne veux pas croire que ce qui fut bon pour nos enfants soit mauvais pour les indigènes » écrit le recteur d'Alger en 1912¹. Cet humanitarisme assimilateur contraste pourtant avec les visées des colons et des pratiques franchement discriminatoires : les Algériens, comme les autres élèves colonisés ou protégés, recevaient un « enseignement adapté », dispensé par des maîtres peu qualifiés². Denise Bouche conteste la « légende tenace » des enfants de la « France lointaine » : Africains, Cambodgiens, Vietnamiens apprenant tous que « nos ancêtres étaient les Gaulois³ ». Il est tout de même certain que l'assimilation était et est longtemps restée l'objectif de l'autorité politique à Paris, mais l'assimilation s'est toujours heurtée aux résistances des Européens sur place. Christiane Achour cite à ce propos la synthèse - parue dans le *Bulletin de l'enseignement des indigènes de l'Académie d'Alger* - d'un débat houleux qui avait eu lieu en 1895 au Parlement puis au Sénat, à propos de l'enseignement pour les indigènes après l'extension des lois scolaires à l'Algérie, débat résumé par cette série de questions : « Veut-on l'aire des déclassés ? Des révoltés ? Les indigènes sont-ils réfractaires à l'instruction ? Doit-on remplacer les écoles primaires par des écoles professionnelles ? » Le directeur d'une École normale d'Alger a des idées bien claires à ce sujet : l'école indigène ne recherche pas l'assimilation, mais une « cohabitation efficace ». L'enseignement pour les indigènes doit être élémentaire (le bon élève saura soutenir une conversation simple en français, rédiger une lettre simple, faire un compte simple), il lui faut un enseignement adapté, simple et surtout efficace, vu que « l'indigène sans instruction est un déplorable instrument de production » (Achour 1989 : 14). Et en effet on a instauré une filière éducative indigène sans accès au système éducatif métropolitain. La politique d'assimilation n'a bien marché qu'avec les colons européens : Espagnols, Italiens, Maltais et avec les Juifs qui peuplaient l'Algérie, la Tunisie et le Maroc ; les musulmans ont généralement résisté aux offres d'assimilation (Lanly 1985 : 400).
- 34 C'est vers l'époque 1900 qu'on commencera à parler d'association : la politique associationniste deviendra, après la première Guerre mondiale, la doctrine officielle de la colonisation française. Mais le rêve d'assimilation durera encore longtemps : lors du Congrès international de l'enseignement colonial de 1931, le chef du cabinet du Ministre de l'Instruction publique dira encore : « Faites que chaque enfant né sous notre drapeau, tout en restant l'homme de son continent, de son île, de sa nature, soit un vrai Français de langue, d'esprit et de vocation ! » (Barko 2000 : 96-97).

- 35 Geneviève Zarate, dans un article sur le fondateur de la Mission laïque, Pierre Deschamps, voit, en revanche, dans l'option associationniste caractérisant l'œuvre scolaire de la Mission laïque, une reconnaissance des cultures indigènes que manifeste le choix de donner une place aux langues locales dans la pédagogie coloniale (position d'ailleurs réaliste face à l'échec de la politique assimilatrice). L'enseignement du français hors de France - selon Geneviève Zarate - n'est donc pas un enseignement « au rabais », parce qu'il se veut ciblé sur les v tendances mentales de chaque population » (2000 : 125). Pourtant, on doit tenir compte du fait que l'enseignement « adapté », comme celui mis en place dans les écoles rurales, rencontra l'hostilité des familles qui voulaient l'école européenne avec ses diplômes, la seule qui permettait l'ascension sociale de leurs enfants. L'école « adaptée », l'école qui voulait faire du paysan africain un « colon de son propre sol » sera toujours perçue comme une école au rabais, comme une mesure discriminatoire prise « avec la volonté de mesurer aux indigènes l'instruction afin de les maintenir dans une position subordonnée » (Bouche 2000 : 75).
- 36 La situation linguistique des différents pays du Maghreb était assez différenciée : en Tunisie la présence de nombreuses communautés européennes explique la création d'écoles italiennes (la communauté italienne était la plus nombreuse), maltaises, Israélites à partir de 1831. Des congrégations françaises ouvrent, à partir de 1841, un réseau d'écoles pour garçons et filles qui furent un facteur important de pénétration de la langue française dans ce pays. Avant l'instauration du Protectorat, le vent des réformes pour la modernisation de l'empire ottoman avait atteint Tunis où l'on fonda, en 1875, le collège Sadiki pour la formation des fonctionnaires : on y enseignait l'italien, le français et le turc. La même année, le cardinal Lavigerie évêque d'Alger, obtint la garde du Sanctuaire de Saint-Louis-de Carthage dont il voulait faire le centre de ses « œuvres ». Lorsque, en 1881, les événements se précipitèrent, il mit son pouvoir et sa connaissance du terrain au service du gouvernement français. Un journal italien de l'époque écrivit : « Le cardinal Lavigerie et ses missionnaires ont rendu à la France plus de services qu'un corps d'armée ». Gambetta était du même avis (Móntelos 1984 : 83). Les Français créeront une école franco-arabe où le français aura un rôle dominant par rapport à l'arabe, ce qui heurta les Tunisiens, pourtant favorables, aux premiers temps de la colonisation, à une politique « associationniste » pour laquelle la connaissance de la langue française, facteur incontournable de promotion sociale, était indispensable. Le français lut bientôt perçu par les Tunisiens comme un moyen d'« affirmation de l'hégémonie coloniale » à travers la francisation de la population autochtone cl de « ségrégation sociale entre les Tunisiens qui parlaient français et ceux qui ne le parlaient pas ». L'école franco-arabe rencontra aussi l'hostilité des tenants de la colonisation qui « réclamaient pour les Tunisiens un enseignement rudimentaire », adapté essentiellement à la formation d'ouvriers agricoles. (Sraïeb 2000 : 34-45). C'est à un écrivain tunisien, Albert Memmi, que nous devons la première théorisation de la relation coloniale.
- 37 En Algérie, en 1880, la colonisation était déjà avancée, mais la politique d'assimilation civile et linguistique ne « francise » que les petits Européens. En 1883 l'extension des lois scolaires à l'Algérie ne touche qu'une mince minorité. Dans leurs écoles, les écoles indigènes, l'enseignement, dispensé en français, est adapté aux exigences des « pauvres Fellahs » qui n'avaient pas besoin d'avoir des « clartés de tout » comme les enfants de l'école métropolitaine. Cette adaptation d'une école qui devait être élémentaire, utilitaire, pratique et professionnelle essayera d'équilibrer les aspirations humanistes

et les intérêts des colons. « On comprend - commente Christiane Achour - qu'une telle pédagogie pratiquée dans l'hostilité du lobby colonial ait eu des effets quantitatifs limités... » (1989 : 16). En effet, en 1890, 1,9% des musulmans d'âge scolaire étaient scolarisés dans des écoles françaises, 4,3% en 1908 (Picoche, Marchello-Nizia 1991 : 97).

- 38 Au Maroc, où l'Alliance Israélite avait installé sa première école, avec le régime du protectorat, on maintiendra, comme en Tunisie l'enseignement de l'arabe (Vigner 1998 : 100). Les écrivains marocains commenceront à publier leurs ouvrages en français quand le pays luttait déjà pour son indépendance.

L'Espagne et l'Italie

- 39 Je termine mon tour de la Méditerranée par l'Espagne et l'Italie, deux pays sur lesquels les Sihflésiens ont beaucoup travaillé. Résumer leurs nombreuses contributions serait impossible. Je préfère vous soumettre une réflexion née de la lecture du programme de l'Alliance Française exposé en 1886 qui me paraît bien éclairer l'un des problèmes qu'a posé l'enseignement du français, première langue étrangère enseignée jusqu'à une époque assez récente, dans ces deux pays.
- 40 L'un des objectifs auxquels visait l'action de l'Alliance Française était celui de « conserver à la littérature et à la langue françaises leur suprématie dans les pays slaves et latins qui se réclament de nous comme de leurs éducateurs » (Barko 2000 : 106). On n'a pas attendu les propos et la politique de l'Alliance Française pour « souffrir » de cette relation asymétrique d'une France qui prétend offrir son modèle, à des pays, comme l'Espagne et l'Italie, qui ont été, eux aussi, des modèles culturels. Face au « modèle » français qu'un abbé Bouhours, pour ne citer qu'un exemple, proposait dès 1687, ces deux pays se rebiffent, craignant une sorte de colonisation linguistique et culturelle, d'où les propos « gallophobes », en Espagne comme en Italie, des puristes et des gardiens de l'honneur national, généralement des conservateurs contre lesquels s'insurgent ceux qui voient dans la France un modèle de modernisation et de progrès. Les puristes mettent en garde contre les nombreux gallicismes qui risquent de dénaturer la langue nationale et les conservateurs lancent leurs anathèmes contre les idées dangereuses venant de l'autre côté des Pyrénées et des Alpes.
- 41 J'ai remarqué une autre analogie entre l'Espagne et l'Italie: si la législation scolaire des deux pays recommande un enseignement « pratique » d'une langue « utile », les enseignants - et les manuels qu'ils éditent en témoignent - ont tendance à mimer l'enseignement prestigieux des langues nobles comme le latin et le grec, des langues qui ne sont pas bassement utilitaires, désintéressées, des langues qui « forment l'esprit⁴ ». Cette fidélité, presque généralisée, à la méthode « grammaire-traduction » s'explique - je l'ai déjà dit - par le statut incertain de ces professeurs sans formation académique dans les deux pays (Bascañana 1999 : 108-123, Pellandra 1996 : 125-127) mais elle prend aussi, du moins en Italie, des couleurs patriotiques parce que la méthode « classique » part de la langue nationale qui doit garder sa priorité dans l'enseignement. Les méthodes intuitives et imitatives, à l'avis de l'un des plus féconds auteurs de grammaires françaises de l'époque. Candido Ghiotti, ne forment pas au raisonnement, au dur labeur de l'esprit, mais, ce qui est encore plus grave, en plongeant directement l'élève dans la langue étrangère, elles ignorent la langue nationale, cette langue nationale qui doit rester le but premier de tout enseignement dans un pays qu'on vient

d'unifier et auquel on veut imposer, puissant facteur d'unification, une langue que la plupart des Italiens patoisants de l'époque, ignorent (Pellandra 1998 : 347).

- 42 J'ai terminé ce grand tour de la Méditerranée. Nous allons apprendre - au cours de ce congrès - beaucoup de choses sur cette Méditerranée qui a vu tant de civilisations fleurir sur ses rivages : Égyptiens, Phéniciens. Grecs, Romains, puis Ostrogoths, Wisigoths, Arabes, Turcs. Bien des pays qui bordent la Méditerranée ont vécu et souffert, au XIX^e siècle, la colonisation des Français, des Anglais, des Italiens.
- 43 Espace de rencontre de la puissance romaine avec la pensée grecque, espace de dialogue avec les religions et les cultes venant d'Orient, avec la culture islamique, la Méditerranée est aujourd'hui espace de guerres, de chocs de civilisations, de religions, ligne de fracture entre Nord et Sud, entre Orient et Occident, une plaie qui saigne tous les jours. En feuilletant les revues des professeurs de langues de cette époque, j'ai lu avec émotion les espoirs que suggéraient les mouvements et les initiatives pacifistes de l'époque : la réorganisation de la Cour d'arbitrage de La Haye, la création d'un Institut international de la Paix à Monaco, la formation au Parlement français d'un groupe d'arbitrage international (Pellandra 1992 : 27). C'était déjà le rêve de Paul Passy, engagé dans la diffusion de la connaissance des langues pour promouvoir la paix, comme son père, Frédéric Passy, tenant courageux du parti anticolonialiste, premier prix Nobel pour la paix, avec Jean-Henri Dimani en 1901. C'est encore le rêve ou l'utopie de ceux qui, comme nous, ont choisi d'enseigner à parler et à vivre avec les autres.

BIBLIOGRAPHIE

ABRY, Dominique. Bot-, Louis-Jean, RAKOTOFIRINGA. Hippolyte (1997) : « *Théodore Rosset et rétablissement de la phonétique expérimentale à Grenoble. Une consonance entre une nouvelle discipline et le dynamisme d'un Comité de Patronage* » in CUQ-KAHN éds (1997), 54-62.

achour, Christiane (1989) : « *Un cas d'adaptation dans l'enseignement colonial algérien* », in Hammar-Puren éds (1989), 14-17.

Antoine, Gerald, Martin, Robert éds (1985) : *Histoire de la langue française (1880-1914)*. Paris, CNRS.

Balandier. Georges, ferro, Marc éds (1984). *Au temps des colonies*. Paris, L'Histoire/Seuil.

Barko, Ivan (2000) : « *L'Alliance Française : les années Foncin (1883-1914). Contexte, naissance, mutations* », in Vigner éd. (2000), 90-115.

Bodé, Gérard, Kahn. Gisèle éds. (1992) : *Aspects de l'histoire des politiques linguistiques : 1880-1914*. Actes du Colloque de Genève 26-28 septembre 1991. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 10.

bugliolo, Giovanni éd. (1987) : *Gli studi francesi in Italia fra le due guerre*. Atti del XIV Convegno della Società Universitaria per gli Studi di lingua e letteratura francese. Urbino 15-17 mai 1986. Urbino. Quattro Venti.

Bouche, Denise (2000) : « *Dans quelle mesure Paris a-t-il voulu diriger l'enseignement colonial ?* », in Vigner éd. (2000). 65-89.

- CaLVET. Louis-Jean (1974) : *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottologie*. Paris, Payot.
- Cambiaghi, Bona éd. (1908) : *Studi di linguistica francese in Italia 1969-1996*. Atti del Convegno internazionale su *Studi di Linguistica francese in Italia* - Milan 17-19 avrii 1997. Brescia. La Scuola.
- Caravolas, Jean (1996) : « Les Grecs et l'étude du français 11750-1850 », in García Bascuñana - Lepinette - Roig (1996). 163-172.
- Caruana Dingli. Noël (1998) : « L'enseignement du français à Malte à travers les siècles », in Coste - Christ - Minerva éd. (1998), 99-110.
- Celotti, Nadine (1991) : « Présence de la langue française à Trieste depuis 1797 », in Mandich - Pellandra éd. (1991), 167-182.
- Chevalier, Jean-Claude (1997) : « L'introduction progressive de la didactique des langues dans l'institution universitaire », in Cuq - Kahn éd. (1997), 9-21.
- Christ Herbert. Coste, Daniel éd. (1993) : *Pour et contre la méthode directe. Historique du mouvement de réforme de l'enseignement des langues de 1880 à 1914*. Recueil partiel des actes du Colloque : *Universités européennes, sciences du langage et enseignement des langues. Mouvement d'innovation de 1880 à 1914*. Genève 26-28 septembre 1991. *Études de linguistique appliquée* 90.
- Christ Herbert (1994) : « La formation des enseignants de langues vivantes en Allemagne », in Galisson - Germain - Puren éd. (1994), 24-28.
- Christ Herbert, (1997) : « Passé et avenir des Centres de langues », in Cuq - Kahn éd. (1997), 158-176.
- Christ Herbert (1998) : « 1880-1939. Le français entre deux Huerres ». in Frijhofs - Reboullet éd. (1998). 50-70.
- Coste, Daniel, Christ, Herbert, Minerva, Nadia éd. (1998) : *Numéro anniversaire de la SIHFLES Hommage à André Reboullet. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 21.
- Cuq, Jean-Pierre. Kahn, Gisèle (1997) : *L'apport des Centres de français langue étrangère à la didactique des langues*. Actes du Colloque organisé à l'Université Stendhal-Grenoble 3 pour le centenaire du Comité de Patronage des Étudiants Étrangers, 26-28 septembre 1996. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 20.
- Delacroix, Simon (1955) : *Histoire universelle des missions catholiques*, 4 vol. Paris, Librairie Grond.
- Droz, Bernard (1984), « À bas l'aventure coloniale ! », in Balandier - Ferro éd., 93-97.
- Fenoglio, Irène (1992) : « Le français en Égypte (1850-1950) », in Bodé - Kahn éd. (1992). 67-81.
- Frijoff, Willem, Reboullet, André éd. (1998) : *Histoire de la diffusion du français dans le monde. Le Français dans le Monde*, numéro spécial.
- Galazzi, Enrica, (1991) : « La méthode phonétique pour l'enseignement du FLE en Italie à travers la lecture du *Maître phonétique* et du *Bollettino di Filologia Moderna* (1894-1910) in Mandich - Pellandra éd. (1991), 277-300.
- galazzi, Enrica (1993) : *Machines qui apprennent à parler, machines qui parlent. Un rêve technologique d'autrefois*, in Christ-Coste éd. (1993), 73-84.
- Galazzi, Enrica (1997^a) : « Physiologie de la parole et enseignement de la prononciation : tin 197^{début} 20^e siècle » in Hammar éd. (1997), 166-183.
- Galazzi, Enrica (1997^b) : « Théodore Rossel : une méthode originale pour l'enseignement de la prononciation française à l'Université de Grenoble dès 1904 », in Cuq - Kahn (1997), 37-53.

Galisson, Robert, Germain, Claude, Puren, Christian éd. (1994) : *Formation à l'enseignement et à la recherche en FLES. Études de linguistique appliquée* 95.

garcía Bascuñana, Juan, LÉPINETTE Brigitte, Roig, Carmen éd. (1996) : *L'« universalité » du français et sa présence dans la Péninsule Ibérique*. Actes du Colloque de la SIHFLES tenu à Tarragone (Université Rovira i Virgili) du 28 au 30 septembre 1995. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 18.

García Bascuñana, Juan (1999) : « L'institutionnalisation du Fee dans l'enseignement public espagnol après la Loi Movano (1857) : avatars et conséquences ». in Salema - Kahn - Teixeira éd. (1999), 108-123.

Gohard Radenkovic, Aline (1999) : « Représentations culturelles véhiculées sur l'Orient et l'Occident dans un manuel intitulé *Le Tour d'Europe* » in Salema -Kahn - Teixeira éd. (1999), 402-416.

Hammar, Elisabet, Puren, Christian éd. (1989) : *Manuels de langue et recherche historique. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 4.

Hammar, Elisabet éd. (1997) : *Phonétique et pratiques de prononciation. L'apprentissage de la prononciation : chemin parcouru jusqu'à nos jours*. Actes du Colloque de Linköping/Valdarna du 22 au 25 mai 1996. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 19.

Imhaus, Brunehilde (1998) : « Présence de la langue française en Chypre », in Coste - Christ - Minerva éd. (1998), 166-179.

joubert, Jean-Louis éd. (1994) : *Littératures francophones du monde arabe*. Paris, Nathan

Kahn, Gisèle (1990), « Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes, 1927 ». *Le Français dans le monde*. Recherches et Applications, août-septembre 1990.

kok Escalle, Marie-Christine, Melka, Franane éd. (2001) : *Changements politiques et statut des langues. Histoire et épistémologie 1780-194*. Amsterdam-Atlanta, Éditions Rodopi.

Lanly, André (1985) : « Le français dans les "colonies" et "territoires français" », in Antoine - Martin éd. (1985), 397-413.

Levy, Francine (1992) : « Terre Sainte 1912-1915. La 'guerre des langues' ou la place du français dans le processus d'émergence de l'hébreu ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 10, 60-65.

Londei, Danielle, Minerva. Nadia, Pellandra, Caria (1994) : « La formation des enseignants de Fle en Italie », in Calisson - Germain - Puren éd. (1994), 29-39.

Mandich, Anna Maria, Pellandra, Caria éd. (1991) : *Pour une histoire de l'enseignement du français en Italie*. Actes du Colloque de Parme, 14-16 juin 1990. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 8.

Mayeur, Françoise (1981) : *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, T. III : *De la Révolution à l'École Républicaine*. Paris, Nouvelle Librairie de France.

Mayeur, Jean-Marie (1973), *Les débuts de la III^e République - 1871-1898*. Paris, Seuil, (*Nouvelle histoire de la France contemporaine* - 10).

Minerva. Nadia (1996) : *Manuels, maîtres, méthodes. Repères pour l'histoire de l'enseignement du français en Italie*. Bologne, CLUEB.

Montclos, Xavier (1984) : « Les armes du Cardinal Lavignerie. Quand les intérêts de l'Église et ceux de la République convergent », in Balandier - Ferro éd.

Pellandra, Caria (1992) : « Les livres d'un professeur de français d'autrefois : le fonds Ferretti au Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere Moderne de Bologne ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 9, 24-29.

Pellandra Caria (1996) : « Les autres et nous : les statuts du français et de l'italien à travers quelques manuels publiés en Italie de 1796 à 1814 » in Garcia Bas-CUÑana - lépinette - Roig éd. (1996), 125-135.

Pellandra, Caria (1998) : « Storia dell'insegnamento del FLE in Italia » in Cambiaghi éd. (1997), 341-356.

Perez, Claude (1992) : « Éléments pour une histoire des écoles francophones en Turquie ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 10, 43-49.

PLCOCHE, Jacqueline - Marchello-Nizia C. (1991) : *Histoire de la langue française*. Paris, Nathan

PROST, Antoine (1968) : *L'enseignement en France. 1800-1967*. Paris, Armand Colin.

PUREN, Christian (1988) : *Histoire des méthodologies*. Paris, Clé International.

Raugei, Anna Maria (1987) : « Alle origini degli studi universitari di letteratura francese » in Bogliolo éd. (1987). 29-38.

RebÉrioux, Madeleine (1975). *Ut République radicale 1898 - 1914*. Paris. Seuil, (*Nouvelle histoire de la France contemporaine -II*)

RoiG, Carmen, (1994) : « La formation à renseignement du FLE en Espagne », in Calisson - Germain - Puren éd. (1994), 40-47.

Salema, Maria José, Kahn. Gisèle, Teixeira. Luis Filipe éd. (1999) : *L'enseignement de la langue et de la littérature françaises dans la seconde moitié du XIXe siècle*. Actes du Colloque organisé à Sintra-Portugal du 1^{er} au 3 octobre 1998. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 23

Salon. Albert (1985) : « La diffusion du français hors des pays francophones ou francisants », in Antoine - Martin éd. (1985), 421-432.

Spaeth, Valérie (2001) : « La création de l'Alliance Israélite Universelle ou la diffusion de la langue française dans le bassin méditerranéen ». in KOK Escalle -Melka éd. (2001), 103-118.

SraïEB, Noureddine (2000) : « Place et fonctions de la langue française en Tunisie », in Vigner éd. (2000), 34-45.

VLGNER, Gérard (1998) : *Le français des colonies et des indépendances : pour une histoire du français langue seconde*, in Frijoff -reboullet éd. 96-102.

Vigner, Gérard éd. (2000) : *L'enseignement et la diffusion du français dans l'empire --r: colonial français. IS 15-1962*. Actes de la journée d'étude organisée par la SIHFLES à Saint-Cloud le 11 décembre 1998. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 25.

Vrhovac. Yvonne (1993) : « Un innovateur de l'enseignement du français à Zagreb » in Christ - Coste éd. (1993), 93-99. Zarate, Geneviève (2000) : « La reconnaissance des cultures indigènes », in Vigner éd. (2000), 116-128

NOTES

1. Dans l'*Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* je trouve une autre citation qui confirme le parallèle que les instituteurs algériens établissaient entre le contexte indigène et celui de la métropole : « L'indifférence des indigènes d'Algérie à l'égard de l'instruction de leurs

enfants ressemble tout à fait à celle de nos populations rurales, elle a sa source dans leur propre ignorance ou dans leur pauvreté » (Mayeur 1981 : 584).

2. À Bouzaréah il y avait, par exemple, une École normale sur le modèle français et un cours normal pour les Algériens. Les élèves de l'une et de l'autre étaient soigneusement séparés : les Algériens ne recevaient pas le même enseignement que les élèves de l'École Normale, leurs enseignants n'étaient pas des professeurs venus de la métropole, mais des maîtres choisis parmi les instituteurs de l'enseignement des indigènes (*ibid.*).

3. Cité par Mayeur 1981 : 585-586.

4. En France aussi les professeurs de langues vivantes avaient tendance à aligner leur enseignement sur celui des langues mortes pour valoriser leur matière et leur statut, d'où leurs réserves face à des méthodes qui visaient en priorité l'acquisition d'une langue courante, "besogne" qu'on devait laisser aux gouvernantes et aux bonnes d'enfants (Puren 1988 : 54-55)

RÉSUMÉS

La Méditerranée a été le théâtre privilégié de la colonisation française de 1880 à 1914 : colonisation politique, économique et financière, mais aussi linguistique et culturelle à travers des institutions laïques et un réseau imposant d'écoles françaises catholiques, protestantes et juives ; dans tout le Moyen Orient le français restera longtemps la langue de la communication des nombreuses communautés étrangères, et pour l'élite locale, la langue de l'accès à la culture occidentale et à la modernité.

The Mediterranean Sea has been the privileged theatre of French colonization from 1880 to 1914. This colonisation has to be seen from all points of view, not only political, economical and financial but also linguistic and cultural because of the settling of undenominational schools and an imposing net of French Catholic, Protestant and Jewish schools. In all the Middle East, French remained for a long time the language of communication for numerous foreign communities and the language which permitted the local elite access to western culture and modernism.

AUTEUR

CARLA PELLANDRA

Université de Bologne (Italie)