



L'enseignement du français aux indigènes à la croisée de cultures politiques sous la IIIe République : comment la mutation de la politique coloniale s'est articulée avec la politique linguistique ?

Par Nishiyama Noriyuki
Université de Niigata (Japon)

Juillet 2004

1. Introduction

La fin du XIXe siècle a connu en France un essor important du colonialisme, et la colonisation française ne pouvait se passer de la diffusion du français dans les colonies. Dans cet article, nous allons mettre en lumière l'enjeu du débat relatif à l'enseignement colonial, en particulier l'enseignement du français aux indigènes, et ceci en fonction de la mutation de la politique coloniale, connue en terme de politique d'assimilation, dont la réalité n'en reste pas moins obscure. Nous allons examiner dès lors les discours didactiques de trois décideurs de politiques linguistiques à cette époque, afin de constater une éventuelle corrélation entre les cultures politiques et les cultures didactiques.

2. Le Bon face à la politique d'assimilation

Avant d'analyser la politique linguistique de Gustave Le Bon (1841-1931), quelques points de repère historique s'imposent en matière de politique d'assimilation par la IIIe République. De façon générale, cette politique vise « à effacer toute différence entre les colonies et la métropole en les dotant du même régime administratif, fiscal, judiciaire, social, etc. que le territoire métropolitain, en donnant à leurs habitants la plénitude des droits civiques et en les astreignant aux mêmes devoirs » (Martin, 1988 : 25). A la différence de l'Ancien Régime, la IIIe République a intégré la politique d'assimilation, devenue un enjeu de débat à partir des années 1880. C'est le décret Crémieux, promulgué en 1870, qui a permis la naturalisation collective des 37000 israélites indigènes d'Algérie, ce qui ne touche pas, d'évidence, les indigènes musulmans (Bouche, 1991 : 115). L'assimilation allait de pair avec la politique de répression, mise en place par le code algérien de l'indigénat en 1881 : réunions non autorisées, déplacement sans laisser-passer, retard dans le paiement des impôts etc. s'accompagnaient de peines. L'assimilation administrative a vu le jour avec les décrets de rattachements des services algériens aux ministères parisiens en août 1881. Elle a donné suite par les décrets du 13 février 1883 à la gratuité, et à l'obligation de l'enseignement ainsi qu'à la neutralité religieuse de l'école en Algérie. Ces mesures résultent en effet de l'élargissement des lois Ferry relatives à la réforme de l'enseignement. Pourtant elles ne sont qu'à la portée des enfants des colons français et étrangers, alors que l'enseignement des indigènes dépendait des compétences du gouverneur général. L'assimilation s'accélère avec la loi de 1889 permettant la naturalisation automatique des étrangers sur le sol français, ce qui s'applique d'évidence en Algérie.

Quant à la colonisation en Tunisie, la République l'a aménagé sous forme de protectorat ; la traité de Bardo du 12 mai 1881 a donné à la France « le droit d'occuper militairement les points nécessaires au maintien de la paix intérieure » et « le soin d'assurer la défense et la représentation extérieure de la régence » (Martin, 1988 : 35). Ce traité sera complété par la convention de LA MARSA conclue au 8 juin 1883 pour préciser le contenu du protectorat.

Dans cette conjoncture politique s'est tenu à Paris, du 30 juillet au 3 août 1889, le congrès colonial international. Il nous intéresse entre autres dans la mesure où l'enseignement des indigènes aussi bien que l'enseignement colonial ont pris de grande ampleur, à tel point qu'une séance générale et trois sections de travail ont été consacrées. L'intervention de Le Bon, intitulée « De l'influence de l'éducation et des institutions européennes sur les populations indigènes des colonies », attire en particulier notre attention au sujet de la valeur et des objectifs de l'enseignement des indigènes.

Sociologue et psychologue avec Lois psychologiques de l'évolution des peuples (1894), et Psychologie des foules (1895), Le Bon tenait également sa réputation à cette époque de ses

explorations en Orient qui lui ont permis de publier *La civilisation des Arabes* (1884), *Les Premières civilisations de l'Orient* (1888-1889). Il s'est engagé dès lors dans les débats du congrès en qualité d'explorateur plutôt que de sociologue et de psychologue. Il n'empêche que nous pouvons reconnaître dans son discours des caractéristiques propres à ses idées : prépondérance de la tradition des peuples et importance de la volonté et du sentiment plutôt que de la raison.

Selon Le Bon, la politique d'assimilation appliquée en Algérie consiste à traiter les colonies exactement comme un département français (Congrès, 1890 : 51). Cette procédure administrative permet de transférer aux colonies le système de l'administration française : envoi des fonctionnaires de la métropole, mise en place de l'institution française, et cela au détriment du système local. Les colonies ainsi bénéficient des avantages du système sans les charges qui en résultent. L'instruction française engagée par la diffusion du français n'est qu'une partie de cette mesure de l'administration.

Or le Bon s'interroge, en prenant les exemples des Anglais, de savoir si l'instruction européenne a été bien appliquée aux indigènes, et « si les individus qui ont reçu cette éducation anglaise sont devenus amis ou ennemis de la puissance. (...) et dans un sens plus général, si cette éducation européenne a élevé l'intelligence et la moralité de ceux qui l'ont reçue » (Idem : 53). Il reconnaît que l'expérience des Anglais a donné des résultats négatifs, que l'instruction européenne « leur enlève l'aptitude à raisonner, sans parler d'un effroyable abaissement de la moralité. » (Ibidem).

Face aux musulmans dans l'Algérie assimilée à la métropole, il ne reste que trois choix sur le plan théorique : « les refouler au fond du Sahara, les fondre avec la population européenne, ou enfin respecter leurs coutumes en les séparant moralement des Européens. » (Idem : 56) Le premier étant impossible et le dernier risquant d'aboutir au retrait des Français de l'Afrique, il ne reste qu'à étudier la francisation des musulmans. Or les tentatives de l'instruction française, jusqu'alors pratiquées, témoignent de l'impossibilité de leur francisation, à tel point que l'éducation à la française rend « les musulmans ennemis invétérés des Européens, envers lesquels ils ne professent autrement qu'une dédaigneuse indifférence » (Idem : 58). Autrement dit l'éducation donnée aux Arabes peut créer le désir de l'indépendance : « le cri des indigènes serait : l'Algérie aux Arabes ! » (Idem : 59).

Le Bon cherche dès lors des argumentations pour ne pas imposer l'instruction européenne aux indigènes, en insistant sur les différences entre les Occidentaux et les Orientaux. La comparaison d'ordre historique, social, culturel et anthropologique l'amène à confirmer qu'au niveau de l'évolution sociale, les indigènes n'ont pas encore atteints le stade des Européens, et il reconnaît « ces différences d'aptitude apportées par l'homme en naissant qui établissent entre les races des inégalités dont aucun système d'éducation ne pourrait effacer la trace » (Idem : 71). D'où la conclusion de l'intervenant : « il faut considérer comme une chimère dangereuse toutes nos idées d'assimiler ou franciser aucun peuple inférieur. Laissons aux indigènes leurs coutumes, leurs institutions, leurs lois. (...) et ne conservons sur eux qu'une haute tutelle. » (Idem : 74) L'instruction, selon Le Bon, ne peut changer les coutumes, les institutions et les lois, et la tradition du peuple l'emporte sur l'instruction. D'ailleurs il questionne la portée même de la mission civilisatrice de la France, qui est rarement mise en cause à l'époque.

Son opinion, prononcée à titre personnel devant les partisans de la colonisation, a trouvé des opposants assimilationnistes, et a animé un vif débat, d'autant plus que son argumentation pouvait aboutir en fin de compte au rejet des colonies. Les opposants rappellent que le but de l'éducation pour rendre plus facile la vie avec les Européens, ce qui ne fait pas des indigènes leurs ennemis, contrairement à la thèse de Le Bon. (Idem : 80) D'autres soulignent le paternalisme de la métropole vis-à-vis des colonies, afin de confirmer le rôle des parents pour les enfants. Ils sont pour l'instant « une charge » pour la métropole, mais ils en seront plus tard « une force ». Les indigènes étant les enfants à l'échelle de la civilisation, « l'instruction doit donc être proportionnée partout au cerveau des individus », ce qui justifie plus ou moins l'instruction adoptée aux cultures des indigènes, susceptibles d'être différente de l'instruction européenne.

Le congrès a finalement adopté cette délibération pour conclure le débat :

« La Section est d'avis : 1, que tous les peuples colonisateurs ont intérêt à répandre dans les colonies leur langue parlée et écrite ; - 2 qu'au cas où il existe une langue indigène rudimen-

taire parlée, il est avantageux de l'employer pour conduire progressivement à l'usage de la langue nationale ; - 3 que l'enseignement de la langue nationale doit être complété par l'enseignement des principes généraux de la morale ; 4 - que l'éducation des indigènes doit comporter l'enseignement d'un métier manuel. » (Idem : 25)

Cette délibération éclaire, à bien des égards, les problématiques relatives à la nature de la politique linguistique coloniale ; Le Bon ne donnait pas l'accord d'intégrer l'éducation européenne aux colonies, tout en prétendant une haute tutelle d'ordre administratif auprès d'eux. L'idée rappelle à cet égard la politique d'association, formulée et diffusée entre autres par Paul Bert (1833-1886), gouverneur général de l'Annam et du Tonkin. Cette politique a émergé au cours de difficultés que les tentatives des assimilationnistes ont éprouvé à partir de la fin du XIXe siècle.

A la différence de la politique d'assimilation, la politique d'association ne cherche pas à effacer toutes les différences entre la métropole et les colonies, mais plutôt à sauvegarder dans la mesure du possible la structure sociale, politique et culturelle, tout en associant ces peuples à la destinée et aux intérêts de la métropole.

Si la politique d'association prétend préserver et utiliser plus ou moins la structure sociale mise en place aux colonies, cela revient à dire, en matière d'enseignement colonial, que la « langue indigène rudimentaire » sert à l'enseignement du français, et non pas à le rejeter. La délibération a acceptée de façon partielle la proposition de Le Bon en termes de reconnaissance de la culture indigène, mais elle n'ose évidemment pas à aller plus loin pour rejeter l'enseignement colonial. On peut dire par conséquent, avec un pédagogue français en Algérie au début du siècle, que « L'Assimilation sera longtemps encore un idéal purement spéculatif et philosophique. Reste l'Association qui est comme une Assimilation de degré inférieur, une Assimilation pratique. » (Ibidem)

3. Carré et la « méthode maternelle »

Pour mieux mettre en lumière le débat relatif à l'enseignement aux indigènes en 1889, l'éclaircissement historique s'impose avec d'autres acteurs sur la même période. Il s'agit ici d'un inspecteur général de l'enseignement primaire, Irénée Carré (1829-1909), qui attire notre attention à l'égard de la rénovation de la pédagogie du français.

Suite à sa carrière de professeur puis d'inspecteur d'académie, Carré est entré à l'administration centrale en 1882, et s'est chargé de l'inspection générale de 1882 à 1892. (A.P., 1909) Ardent défenseur de la méthode directe, appelée « méthode maternelle » selon lui, Carré a rédigé deux études capitales en faveur de la promotion de sa méthode¹ : l'un s'intitule « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français dans les écoles de la Basse-Bretagne » (1888), l'autre « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes, dans nos colonies et dans les pays soumis à notre protectorat » (1891)².

Comme en témoignent les titres de ses études, la didactique du français chez Carré consiste à traiter comme identique la situation linguistique et didactique de langues en provinces, en Bretagne entre autres dans les colonies³ :

« Voici ce que j'ai vu au fond de la Basse-Bretagne, dans un pays où la situation est absolument la même qu'aux colonies, attendu que personne n'y comprend et n'y parle français, dans une classe qui comptaient une soixantaine d'élèves, dont la plupart étaient arrivés quelques mois auparavant ne sachant pas un mot de français. » (Carré, 1891 : 12)

¹ Pour mettre en application sa méthode sur le terrain, il a publié, à notre connaissance, deux manuels de français conçus pour les patoisants, mais non pas pour les colonisés.

² Cet article a été repris et diffusé par l'Alliance Française, comme un supplément au n. 38 du *Bulletin* de l'association. Compte tenu des actions menées par l'Alliance Française en dehors de la France métropole, cette mesure, exceptionnelle à notre avis dans l'ensemble du *Bulletin*, témoigne les intérêts pédagogiques de l'état-major de l'Alliance Française qui a été créée pour la « propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger. » Dans cette stratégie, il est à souhaiter de la diffuser auprès des membres résidents et travaillants dans les colonies et à l'étranger, comme le bulletin est envoyé à tous les sociétaires.

³ Carré comprend les colonies au sens large du terme. S'il fait mentionne des Kabyles en qualité d'indigènes en Algérie en tant que colonie, elle est déjà annexée en 1881 sur le plan administratif comme départements français et n'est plus classée parmi les colonies. Il ne distingue pas non plus entre les colonies et le protectorat.

Il reconnaît une analogie entre la Bretagne et les colonies, non pas seulement à cause de la situation linguistique, mais aussi de leur niveau de la « civilisation ». Il se demande si « la Bretagne, avec ses idées arriérées et d'un autre temps, est une entrave au progrès général du pays tout entier. » (Carré, 1888 : 219) Pour les colonies, il ne se pose même pas la question pour étudier le degré de la civilisation des peuples conquis, comme si c'était dès le départ de toute évidence :

« Que ce soit à la fois notre devoir et notre intérêt d'initier à notre civilisation les peuples que nous avons conquis, et que la propagation de notre langue soit l'un des moyens les plus prompts et les plus sûrs d'arriver à ce résultat. » (Carré, 1891 : 3)

La mission civilisatrice de la France ici exprimée de manière sous-jacente suppose une évolution des colonisés vers un stade supérieur à l'échelle de la civilisation au moyen de la propagation du français, et c'est pourquoi Carré fait appel à la méthode maternelle. Il faut se rappeler, cependant, que cette méthode est conçue, au moins en 1888 pour « les écoles de la Basse-Bretagne », et non pas pour les colonies. Comment se fait-il que Carré se soit résolu à appliquer cette méthode à l'enseignement aux indigènes ?¹ En dehors de l'analogie tant linguistique que civilisationnelle entre une province métropole et les pays conquis, y a-t-il d'autres points de repère pour rapprocher l'une aux autres ? Carré relève les caractéristiques de leurs langues d'un point de vue sociolinguistique. Il affirme que « quoique parlée encore, la langue bretonne n'est plus proprement une langue vivante. Débris corrompu du celtique, elle ne se renouvelle plus, elle se déforme seulement chaque jour davantage. » (Carré, 1888 : 220) Contrairement à la langue française, on y reconnaît la manque de la norme d'orthographe, de grands textes comme Homère ou Virgile, ainsi que la population limitée de la langue, ce qui empêche de reconnaître le breton comme une langue vivante². En plus de carances de statut aussi bien que de corpus, la population restreinte de la Bretagne ne garantit pas non plus son utilité commerciale. La logique quantitative de la langue exige que plus la population de la langue est importante, plus elle se sert d'un instrument de travail avec d'autres populations qui la parlent.

L'argumentation s'applique de façon identique à l'égard du berbère :

« Il n'est pas utile que le berbère se perpétue, d'autant qu'il n'a pas de littérature et ne s'écrit même pas ; mais il convient que l'arabe continue d'être parlé en Algérie, parce que l'arabe est et restera sans doute longtemps encore la langue de nombreux millions d'hommes, avec lesquels nous avons besoin d'avoir des communications plus faciles. » (Idem : 26)

Son argumentation permet à condamner ces langues à mort, au moins dans le domaine de l'enseignement, d'autant plus que les enfants, bretons aussi bien qu'indigènes, disposent de si peu d'acquis langagiers. L'inspecteur compte, dans le vocabulaire de la langue maternelle des enfants patoisants, moins de 500 mots, et encore moins pour ceux des enfants colonisés :

« Sait-on quel est l'acquis d'un petit Breton qui arrive à l'école vers l'âge de sept ou huit ans ? - -- Moins de 500 mots ; on en a fait le compte. Or je doute qu'aux colonies, les enfants, et même les adultes, aient un vocabulaire beaucoup plus complet ; et peut-être celui des nègres de l'Afrique est-il moins étendu encore. Et ces mots naturellement acquis correspondent tous, ou à peu près, à des choses concrètes et usuelles. On peut sans inconvénient tenir cet acquis comme une quantité négligeable. » (Idem : 6)

Si Carré propose la méthode maternelle pour enseigner les premiers éléments du français aux indigènes, c'est qu'on peut négliger officiellement la langue maternelle des élèves à cause de leur faible compétence linguistique. On s'interroge pourtant comment l'inspecteur arrive à évaluer ces chiffres de manière scientifique, sans préjugés. (Puren, 2003 : 39) N'est-il pas vrai qu'il s'agit en effet d'une évaluation plus idéologique que linguistique, pour justifier la méconnaissance des acquis langagiers ? Or comment Carré a-t-il présenté sa méthode par rapport à d'autres méthodes de langues, et quels étaient les traits méthodologique, susceptibles de mettre en rapport avec la politique linguistique aux indigènes ? Son principe pédagogique se résume à « enseigner le français directement sans recourir à la langue qu'ils (indigènes) parlent (Carré, 1891 : 4).

¹ À notre connaissance, il n'a jamais effectué un voyage d'inspection ni en Algérie, ni dans d'autres colonies, tout en affirmant que « la situation est la même dans la Basse-Bretagne qu'aux colonies et que l'expérience de la méthode que je préconise y a été faite. » (Carré, 1891 : 6)

² L'argumentation se déroule presque de la même manière que celle de Pierre Foncin (1841-1916), secrétaire général de l'Alliance Française. (Nishiyama, 2001)

Contrairement à la méthode de traduction ayant recours à la langue maternelle des élèves pour faciliter la compréhension, la méthode maternelle rejette catégoriquement la langue des élèves. En d'autres termes, « il n'est nullement pas obligé de connaître la langue des enfants qu'il instruit ni des populations au milieu desquelles il vit » (Idem : 16). Il est vrai que d'un côté la méconnaissance méthodique de la langue des élèves relève des intérêts pédagogiques : « si le maître et l'élève ont une langue commune, l'élève fait moins d'efforts pour comprendre et retenir ce qu'on lui dit en français, parce qu'il sait qu'on le lui dira, quand ce sera nécessaire, dans sa langue native » (Idem : 17). Mais ce jugement de valeur n'est pas indifférente au statut des langues des indigènes, condamnées à mort, à cause de ses prétendues carences linguistiques. L'article de 1891 reprend les principes de sa thèse de 1888, et l'inspecteur explique premièrement sa méthode en ces termes : « aller toujours directement 1. des objets et de leurs qualités aux noms (substantifs et adjectifs) qui les représentent ; 2 des actes accomplis sous les yeux de l'enfant ou par lui-même aux verbes qui en sont l'expression » (Idem : 7). L'auteur développe ensuite les procédés en commençant par des noms substantifs, des noms adjectifs, l'article et les déterminatifs, les verbes, pour terminer par les mots invariables. La présentation des parties du discours n'a apparemment rien d'originale, mais c'est plutôt cette démarche, selon Carré, qui est « conforme à la marche naturelle de l'esprit dans l'acquisition des idées, en ce sens qu'elle ne s'applique d'abord qu'à des choses concrètes et usuelles, et qu'elle attend que le travail de la réflexion se soit produit dans l'esprit des enfants, avant de lui proposer des idées abstraites et générales. » (Idem : 15) L'avantage de la méthode maternelle consiste également à « amener les élèves non seulement à parler, mais à penser en français » (Idem : 16). Lorsque Carré a amélioré sa méthode en vue de développer la compétence orale, en particulier l'expression orale de la langue, il n'a pas trouvé la méthode de traduction apte à former cette compétence. Il critique la méthode de traduction en deux points : « Cette obligation de passer par des intermédiaires est nécessairement un retard et une cause de lenteur. Ce n'est pas tout. Il arrive que la langue qu'on apprend n'a, ni comme mot, ni comme tour, l'équivalent exact de ce que présente la langue maternelle. » (Ibidem) L'usage exclusif du français en classe de langue est ici justifié par l'argumentation didactique aussi bien que linguistique ; d'une part, la traduction ne ralentit que la compréhension du français par le biais de la langue maternelle, et d'autre part la langue maternelle des élèves trouve difficilement des correspondants pour le français. Or la méthode maternelle a vu le jour à l'époque coloniale en France, ce qui est sans doute une coïncidence fortuite. Mais c'est la conquête matérielle qui justifie et renforce l'apprentissage de la langue des conquérants :

« Je ne vois pas d'abord pourquoi les jeunes indigènes échapperaient à la loi de l'obligation qui est imposée aux petits Français. Il faut que les parents sachent que c'est un devoir pour eux d'instruire ou de faire instruire leurs enfants ; il faut de plus qu'ils soient convaincus que l'obligation de comprendre et de parler notre langue est au nombre des choses que nous avons le droit de leur imposer, et que c'est là une conséquence naturelle de la conquête, comme celle de payer les impôts, qui ne leur est sans doute pas moins dure et à laquelle il faut bien qu'ils se résignent. » (Idem : 22)

Carré essaie d'intégrer ici la logique de la francisation en France métropolitaine aux colonisés. Certes les Français patoisants ont intérêt à être assimilés sur le plan linguistique pour se faire des Français à part entier. Les patoisants peuvent devenir Français sur le plan culturel en disposant de la compétence du français. Les indigènes, de leur côté, trouvent difficilement des avantages en faveur de l'assimilation linguistique. Rappelons que les lois de Ferry relatives à l'enseignement ont été appliquées en Algérie à compter du 13 février 1883, mais qu'elles étaient destinées aux enfants des colons français et étrangers, l'enseignement des indigènes était à la portée du gouverneur général, ce qui ne garantit pas nécessairement l'application de lois. En outre, l'assimilation administrative, complétée avec la loi de naturalisation automatique, est conçue et mise en place a priori aux étrangers nés sur le sol français, ce qui évince juridiquement les indigènes musulmans. Le français leur est imposé dès lors sur le plan théorique comme la conséquence inévitable de la conquête, alors qu'ils ne peuvent posséder sur le plan administratif les droits en commun en aucune matière.

Dans ce contexte politique, la politique linguistique de Carré trouvera sa place dans le courant de la politique d'assimilation, au détriment de la culture indigène. Il n'en reste pas moins qu'on s'interroge sur la portée de l'efficacité et de la légitimité de sa méthode sur le terrain.

4. La pédagogie bilingue ou la méthode de langage chez Machuel

A la même période où Le Bon et Carré ont respectivement animé les débats en France métropolitaine, une autre figure travaillait à la politique linguistique du français aux indigènes sur l'autre rive de la Méditerranée, Louis Machuel (1848-1922).

Né en 1848 en Algérie, il a reçu la formation biculturelle franco-arabe, c'est-à-dire l'instruction française et celle des musulmans à l'école coranique. « Elevé, dès ma plus tendre enfance au milieu des musulmans, ayant appris le Koran (sic) dans leurs écoles et à leur manière, ayant plus tard étudié la grammaire dans leurs ouvrages et suivant leurs méthodes » (cité par Macken, 1975 : 46), il a complété sa formation biculturelle au lycée d'Alger en même temps qu'à grande mosquée d'Alger, et obtenu le certificat pour l'enseignement de l'arabe, pour devenir professeur au collège franco-arabe de Constantine puis d'Alger, et « nommé ensuite à la tête de la chaire d'arabe à Oran puis inspecteur à la médersa de Tlemcen » (Sraieb, 1995 : 79). En raison de sa formation au sein de la communauté musulmane sans doute, sa compétence d'inspecteur a couvert non seulement l'instruction séculière française, mais aussi l'éducation religieuse en Algérie (Macken, 1975 : 47). Au cours de ce professorat en Algérie, il a publié la Méthode pour l'étude de l'arabe parlé en 1875, et la Grammaire élémentaire d'arabe régulier en 1878, lesquelles témoignent certainement de sa compétence d'arabisant aussi bien que de son zèle pédagogique. Par ses carrières professionnelles aussi bien que par sa formation biculturelle ont vu une heureuse coïncidence, Machuel s'inscrivait bien dans la politique coloniale de Paul Cambon (1843-1924). Résident ministre (1882-85) puis résident général (1885-86), il a créé en 1883 la direction de l'enseignement public en Tunisie qui recouvre toutes les affaires de l'enseignement du pays, et ceci pour ne pas réitérer l'échec de la politique coloniale en Algérie. Il a certes apprécié la compétence de l'arabisant aussi bien que son expérience professionnelle, au point de le nommer à la tête de cette direction¹, qu'il conservera jusqu'en 1908. Directeur de l'enseignement public, Machuel a publié deux rapports ainsi que deux méthodes de français, ce qui nous éclaire sur sa politique linguistique aussi bien que sur sa pédagogie. Lors de la rédaction de deux méthodes de français, l'une intitulée Méthode de lecture et de langage à l'usage des étrangers de nos colonies, (premier livret 1885, et le deuxième 1886), l'autre Leçon de langage aux élèves indigènes qui fréquentent les écoles françaises de nos colonies (1er année 1896), il a déterminé de manière concrète deux publics : étrangers et indigènes. Quels sont ceux qui ont été classés comme « étrangers » et « indigènes » dans le contexte tunisien de la fin du XIXe siècle ? Machuel présente dans son rapport en 1885 « l'état général, par nationalité, des élèves étudiants la langue française dans la Régence de Tunis » (Machuel, 1885 : 44).

Catégories d'enseignement	établissements	classes	maîtres	Français	Italiens	Anglo-maltais	Israélites	Arabes	divers	total
cours supérieurs de français	1	3	3					15		15
Enseignement secondaire	3	23	38	78	27	26	74	193	18	416
Enseignement primaire (garçons)	15	60	63	121	340	281	1254	275	20	2291
Enseignement primaire (filles)	13	45	59	188	428	497	551	6	13	1683
cours d'adultes	3	6	6					249		249
total	35	137	169	387	795	804	1879	738	51	4654

La présence des Italiens et des Anglo-Maltais occupe une place importante pour les étrangers, alors que, pour les indigènes, ce sont les Israélites qui l'emportent sur les Arabes. L'indice exprime exactement la politique d'enseignement colonial : « L'enseignement doit être pour nous un moyen de nous assimiler les éléments étrangers, l'italien et le maltais notamment » (Leroy-Beaulieu, 1887 : 483).

Quelle était alors la pédagogie du français en face de ces éléments étrangers et indigènes qui ont « des rares occasions (...) d'entendre parler notre langue en dehors de l'école » (Ma-

¹ Dans son rapport avec l'enseignement public, Machuel a joué un rôle essentiel pour la création de l'Alliance Française. Dès la première réunion du comité d'organisation le 21 juillet 1883, il s'est engagé, avec Paul Cambon, aux actions de l'Alliance Française en qualité de vice-président du comité régional tunisien. Lorsqu'un des buts de l'Association consiste à « organiser l'enseignement français en Tunisie », il voulait mettre en place la diffusion du français tant par les pouvoirs publics que par le secteur privé qu'est en effet l'Alliance Française. (*Bulletin* n. 1, 1884 : 21)

chuel, 1885 : 3) ? Ayant « reconnu la nécessité d'avoir une méthode de lecture qui fût en même temps une méthode de langage » (Ibidem), Machuel propose une méthode de langage plus ou moins inspirée de la méthode maternelle préconisée par Carré, sans pourtant jamais évoquer son nom.

Dans la méthode de Machuel, on peut trouver des caractéristiques relativement semblables à la méthode maternelle de Carré, en particulier, dans l'association des mots avec le mouvement et les objets, ce qui évoque la pédagogie développée au moyen du musée scolaire. Machuel énumère les matériels nécessaires pour la mise en place de la méthode :

1. Des objets renfermés dans la salle de classe (tables, chaises, bancs, bureau, estrade, armoire, etc., etc.) ;
2. Des tableaux que nous avons fait imprimer pour les leçons de langage ;
3. De gravures diverses collectionnées par les maîtres et les élèves ;
4. D'objets nombreux réunis dans une armoire spéciale et constituant ce que nous appelons le musée des leçons de langage. » (Machuel, 1896 : iv-v)

Cette liste rappelle bien des égards le musée scolaire destinée aux petits Bretons chez Carré (Carré, 1888 : 228), et on s'interroge dans quelle mesure Machuel a aménagé la liste en fonction de son expérience sur le terrain. Quant à Carré, il réduit la liste des matériels pour les indigènes, de manière à ce que soit peu coûteux : « des tables et des bancs (et encore !) avec des tableaux noirs, des murs garnis d'images, des livrets pour la lecture, des cahiers ou même tout simplement des ardoises, voilà l'indispensable » (Carré, 1891 : 309).

Ces deux pédagogues se sont croisés sans doute dans la Revue pédagogique aussi bien que dans les actions de l'Alliance Française ; la Revue pédagogique s'est développée depuis la création en 1878 en un lieu d'échange et de débats relatif à l'enseignement des langues et ces deux acteurs y ont publié tour à tour des articles. Quant à l'association, il faut se rappeler la diffusion générale de l'article de Carré en 1891, tandis que Machuel a été élu membre honoraire du conseil d'administration à l'époque. Aucuns documents ne montrant leurs rencontres personnelles, la conjoncture nous fait imaginer cependant leur connaissance à travers les écrits et les actions.

Contrairement à la méthode maternelle développée par Carré, Machuel propose d'intégrer, dès le début, l'usage de la langue maternelle de l'enfant, l'italien et l'arabe en occurrence en Tunisie, comme un support pédagogique. Cette mesure qui permet de faire des progrès rapides relève également de son souci pour assurer si « les indigènes ont bien compris la matière de chaque leçon » (Machuel, 1896 : vi). La compréhension des élèves occupe chez Machuel l'intérêt majeur :

« à mesure que le cours avance, que l'enfant s'habitue à l'école et au maître et qu'il se familiarise avec la méthode, l'emploi de la langue maternelle doit être restreint de jour en jour. (...) Mais encore, même dans ce cas et pendant toute la durée des études, ne sera-t-il pas inutile de recourir quelquefois à la langue maternelle comme moyen de vérification, pour s'assurer que l'enfant a bien compris. » (Idem : viii)

L'utilisation de la langue maternelle des élèves comme un support en classe de langue est basée sur le fait que « l'instituteur parle la langue maternelle des élèves » (Idem : vi), ce qui s'oppose clairement à la pédagogie de Carré, pour qui l'instituteur n'a pas besoin de parler la langue maternelle des élèves, cela même étant nuisible pour l'enseignement des langues. Si Machuel suggère la formation des maîtres français pour la langue maternelle des élèves, ce qui a été mis en place à l'époque au collège Alaoui ou l'école normale de Tunis. (Cortier, 2001 : 61) Il développe la pédagogie « bilingue » dans son manuel de 1896, en s'interrogeant si on peut enseigner le gallicisme sans jamais utiliser la traduction :

« Ah ! coquin ! tu me paieras ! » le maître improvisé commença à être embarrassé. Comment faire comprendre aux élèves le verbe payer détourné de son sens habituel ? Comment leur expliquer ce gallicisme de façon à le rendre bien intelligible ? Les efforts du professeur furent sans succès ; malgré toutes les explications qu'il donnait, les élèves revenaient toujours au sens propre du verbe payer ; impossible de faire entendre. » (Machuel, 1896 : vii)

Avec la traduction, les élèves indigènes arrivent à comprendre le sens figuré de la langue tout de suite et même surement. L'utilisation méthodologique de la langue maternelle des élèves suppose que d'un côté la langue des indigènes, l'arabe en particulier, a des correspondants avec le français en terme du vocabulaire, ce qui permet de présumer que Machuel a traité le

statut de l'arabe comme identique à celui du français en tant que langue¹. Ce point de vue relève probablement de son expérience d'arabisant, qui a publié en 1917 le Dictionnaire français-arabe. La compétence linguistique des apprenants, en particulier la disponibilité du vocabulaire se présente comme un enjeu de débat. A la différence de Carré qui ne reconnaît que « cet acquis comme une quantité négligeable », Machuel trouve chez les enfants indigènes une certaine intelligence, qui leur permet de s'exprimer en leur langue, avec les vocabulaires acquis : « Lorsque l'enfant arrive à l'école pour la première fois, il possède déjà un grand nombre d'idées ; il sait les exprimer dans sa langue. » (Idem : vi-vii)

Cette pédagogie, qu'on pourrait appeler « bilingue » chez Machuel, est basée sur son expérience personnelle en Algérie. Il va plus loin, et sa politique éducative vise à aménager l'école franco-arabe, de manière à ce que les enfants de colons, Français et étrangers, côtoient les élèves indigènes, musulmans et israélites, sur le même banc dans la même salle de classe, et cela pour apprendre la tolérance et le respect mutuels. Il faut se rappeler qu'à cette époque les colons éprouvaient de vifs effrois et de la haine contre les indigènes à cause de leur hygiène et coutumes en particulier, et il était hors de questions que les enfants des colons fréquentent la même école que les jeunes indigènes (Bernard, 1884 : 201).

Il a essayé par conséquent de promouvoir l'enseignement des langues dans l'esprit de la réciprocité tant sur le plan pédagogique qu'éducatif. Dans le discours pédagogique, il a reconnu l'utilité de la langue maternelle des élèves pour une meilleure compréhension du français, ce qu'on peut appeler la coexistence de deux langues dans l'individu. Son discours éducatif réclame d'enseigner le français aux Arabes en même temps que l'arabe aux enfants des colons dans l'esprit de la réciprocité, ce qu'on pourrait appeler la coexistence de deux langues dans la communauté.

Si l'esprit de la réciprocité s'impose chez Machuel dans tous ses aspects, cela ne relève pas uniquement de son idée personnelle. Il ne faut pas négliger la conjoncture politico-culturelle mise en place en Tunisie sous forme de protectorat, dans lequel il a essayé de promouvoir l'enseignement du français au moyen de la langue maternelle des élèves. Cette pédagogie reflète, sans le vouloir ou non, le système du protectorat qui préserve plus ou moins la structure sociale existante en faveur de la domination coloniale. S'agit-il de la tentation fortuite qui a vu là une heureuse coïncidence, ou bien de la stratégie minutieusement élaborée en fonction de cultures politiques ? On peut reconnaître au moins un rare mariage entre la politique et la pédagogie.

5. Conclusion : de l'assimilation à l'association dans le discours didactique

L'aperçu sur deux pédagogues permet de mieux saisir le débat au congrès colonial international ; l'antagonisme d'ordre pédagogique peut se passer difficilement de l'idéologie du colonialisme. Si Carré incarne la politique d'assimilation en matière de langues pour rejeter les cultures indigènes, il cherche à appliquer sa méthodologie de la francisation aux colonies comme s'il s'agissait de la métropole. Si Machuel, de son côté, suit plutôt la politique d'association par l'intégration et/ou la préservation des cultures indigènes, son expérience sur le terrain aussi bien que son vécu en Afrique du Nord lui a permis sans doute d'être moins idéaliste. Cependant il nous reste à vérifier dans quelle mesure la pédagogie « bilingue » de Machuel a été bien mise en application à côté de la méthode maternelle de Carré dans les colonies, et ceci en fonction de l'évolution de la politique coloniale.

¹ D'ailleurs, il prévoit la publication de l'édition arabe, et italienne de ses deux méthodes de lecture et de langage, sans évoquer l'édition annamite publiée en 1893 pour les élèves de l'Indo-Chine française.

Référence bibliographique

Bulletin de l'Alliance Française, n. 1, 1884.

Congrès colonial international de Paris 1889, Paris : Augustin Challamel, 1890.

A.P. (1909), « M. Carré (1829-1909) », in : *Revue pédagogique*, t.55, n.8, pp. 101-106.

Bernard (A.). 1884, « L'instruction des indigènes en Algérie et le décret du 13 février 1883 », in : *Revue pédagogique*, t.4, n.3. pp. 193-212.

Bouche (D.).1991. *Histoire de la colonisation française T. II : flux et reflux*. Paris : Fayard.

Carré (I.). 1888. « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français dans les écoles de la Basse-Bretagne », in : *Revue pédagogique*, t.12, n.3, pp. 217-236.

Carré (I.).1889. *Méthode pratique de langage, de lecture, d'écriture, de calcul etc. plus spécialement destinée aux élèves des provinces où l'on ne parle pas français, et qui arrivent en classe ne comprenant ni ne sachant parler la langue nationale, livre de l'élève*. Armand Colin et Cie.

Carré (I.). 1891. « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes, dans nos colonies et dans les pays soumis à notre protectorat ». in : *Revue pédagogique*, t.18, pp. 289-314.

Carré (I.). 1898. *Le premier livre de lecture pour l'enseignement du français usuel aux indigènes de nos colonies, ainsi qu'aux élèves des contrées de la France qui arrivent en classe ne comprenant ni ne sachant parler la langue nationale*. Armand Colin et Cie.

Cortier (C.). 2001. « Conquête par l'école et réalité du terrain : quelques aspects de l'action de l'Alliance française dans le bassin méditerranéen (1883-1914) ». in : *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n. 27, pp. 49-69.

Leroy-Beaulieu (P.). 1897. *L'Algérie et la Tunisie*. Paris : Guillaumin et Cie, deuxième édition remaniée et augmentée.

Machuel (L.). 1885. *L'enseignement public en Tunisie, rapport adressé à M. le Ministre Résident de la République française à Tunis*. Tunis : Imprimerie française Borrel.

Machuel (L.). 1885. *Méthode de lecture et de langage à l'usage des étrangers de nos colonies, premier livret*. Paris-Alger : Armand Colin-Jourdan.

Machuel (L.). 1886. *Méthode de lecture et de langage à l'usage des étrangers de nos colonies, deuxième livret*. Paris-Alger : Armand Colin – Jourdan.

Machuel (L.). 1889. *L'enseignement public dans la régence de Tunis ; exposition universelle de 1889, monographie pédagogique*. Paris : Imprimerie Nationale.

Machuel (L.). 1896. *Leçon de langage aux élèves indigènes qui fréquentent les écoles françaises de nos colonies (1er année)*. Paris : Armand Colin.

Macken (R.). 1975. « Louis Machuel and educational reforme in Tunisia during the early years of French protectorate ». in : *Revue d'histoire maghrébine*, n.3, pp. 45-55.

Martin (J.). 1988. *Lexique de la colonisation française*. Paris : Dalloz, 395 p.

Nishiyama (N.). 2001. « L'impérialisme linguistique de Pierre Foncin en Méditerranée ». in : *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n. 27, pp. 35-48.

Puren (L.). 2003. « Pédagogie, idéologie et politique linguistique. L'exemple de la Méthode Carré appliquée à la francisation de la Bretagne à la fin du XIXe siècle ». in : *GLOTTOPOL*, n. 1. pp. 33-53.

Sraieb (N.). 1995. *Le collège Saadiki de Tunis : 1874 - 1956 enseignement et nationalisme*. Paris : CNRS éditions.