



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

Conquête par l'école et réalités du « terrain » : quelques aspects de l'action de l'Alliance française dans le bassin méditerranéen (1883-1914)

Claude Cortier



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/2552>

DOI : [10.4000/dhfles.2552](https://doi.org/10.4000/dhfles.2552)

ISSN : 2221-4038

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2001

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Claude Cortier, « Conquête par l'école et réalités du « terrain » : quelques aspects de l'action de l'Alliance française dans le bassin méditerranéen (1883-1914) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 27 | 2001, mis en ligne le 31 janvier 2014, consulté le 27 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/2552> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.2552>

Ce document a été généré automatiquement le 27 mai 2021.

© SIHFLES

Conquête par l'école et réalités du « terrain » : quelques aspects de l'action de l'Alliance française dans le bassin méditerranéen (1883-1914)

Claude Cortier

- 1 Le bassin méditerranéen constitue une unité reconnue par l'Alliance française et attestée dès les premiers programmes :

De toutes les régions qui appellent l'attention, la première place nous paraît appartenir au bassin de la Méditerranée. C'est là que notre action devrait s'exercer tout d'abord pour s'étendre ensuite progressivement à d'autres contrées plus lointaines. (B.A.F., I, 1884).

- 2 Les discours de propagande et les conférences qui retracent à grands traits l'influence française et l'histoire de la langue affirment une prépondérance traditionnelle dans le Levant, dont l'origine est attribuée aux Croisades, manifestée par l'importance des termes « franc, frenji » qui désignent de façon générique les Européens dans le bassin méditerranéen :

La France, fille de l'Orient par Rome et par la Grèce est pour nous la seule patrie de nos cœurs et de nos âmes. Entourée encore de cette glorieuse auréole qu'ont mise autour de son nom les Croisades et les guerres d'Orient, elle reste pour les Syriens la grande nation maîtresse et dispensatrice des lumières et son prestige est sans tache. Le titre de Frenji (malheureusement accordé à quelques autres nationaux européens) entoure celui qui le porte d'une sorte de prestige et de respect » (Propos de Monseigneur Benni, patriarche syrien d'Antioche cités dans un article du B.A.F. 51, 1894, p. 160).

- 3 Cette argumentation est souvent accompagnée de citations de propos de personnalités, considérées comme représentatives de la francophilie, que l'on trouve reprises dans diverses conférences, et qui témoignent d'une « demande » de langue française :

Nous autres Ottomans qui, par la construction de notre propre langue, sommes obligés de savoir l'arabe et le persan, non seulement parce que nous employons un très grand nombre de mots provenant de ces deux langues, mais encore parce que

nous leur empruntons les règles de la concordance des mots, nous savons bien quelle difficulté est attachée à l'étude d'une langue étrangère quand on veut bien apprendre. C'est pourquoi nous ne nous occupons que d'une seule langue européenne, le français (cité par Chotard, 1885 ; Soulette, B.A.F., 18-19, 1887).

- 4 Cependant les discours qui dressent le panorama de « notre situation sur les côtes de la Méditerranée » dans des formulations d'appropriation de ce patrimoine antique, et de son territoire, ne laissent guère de doute sur les enjeux politiques de la diffusion linguistique et culturelle :

A ceux qui douteraient de l'avenir, n'opposons que le tableau de notre¹ situation sur les côtes de la Méditerranée orientale. L'Athènes moderne tout entière ; la cité de Péra, dont les églises et les vieilles constructions franques regardent fièrement pardessus la Corne d'Or, Stamboul, la ville des mosquées, des médresselis et des softas ; Rhodes et ses couvents aux murs crénelés qui datent du temps de nos preux ; Smyrne demeurée fidèle à notre souvenir depuis tant de siècles d'occupation turque, et Chypre, et Alexandrie où, l'étude de notre langue est florissante ; la faveur constante de nos modes, de notre littérature, de notre théâtre, un pareil spectacle n'a-t-il pas de quoi rassurer ? Oui partout où, aux temps héroïques des Croisades, a été déposée la semence française, partout aussi notre influence peut croître insensiblement pour rayonner dès l'occasion favorable, dans cet Orient qu'on a appelé le champ de bataille pacifique des nations européennes, les temps sans doute sont finis de la conquête à main armée. Les châteaux construits par nos croisés ne sont plus, au sommet des monts, que des ruines. Mais ces ruines suffisent à perpétuer là-bas le prestige de nos ancêtres, aussi vivace que cette appellation de 'France' qui continue à être, dans le Levant, le nom générique des Européens de toute race. (C. Roy, *La langue française*, B.A.F., 41, 1891).

- 5 Le programme de l'Alliance française (désormais AF) clairement affirmé est de remplacer la *conquête à main armée* par une *conquête pacifique*, une *conquête par l'école* (Cortier, 1998 : p.100-110). L'école devient au sein de l'AF et par l'AF, l'instrument moderne de pénétration et de conquête, le moyen le plus efficace, le plus économique aussi, d'affermir et de développer le prestige et l'influence française, par la langue française, apportant de plus le bénéfice moral d'une œuvre éducatrice et civilisatrice. Toutefois cette *mission civilisatrice* affirmée par les verbes récurrents dans les programmes, *conserver* (à la langue française), *propager*, *enseigner* et les multiples citations qui attestent d'un impérialisme culturel (cf. dans cette même publication l'article de N. Nishiyama) ne se déploie pas toujours sans un souci de réciprocité, révélé par une analyse plus détaillée du contenu des *Bulletins* et de l'action conduite dans les sections. La réciprocité, même habillée de courtoisie et de mondanités « est présente dans toutes les activités diplomatiques et les formes de relations internationales » (Planley, 1987 : 190). Elle se traduit à l'AF par l'instauration de liens² avec des organismes et des institutions existantes, avec les représentants de la francité locale, par la création de Comités d'action, par divers projets visant à installer des institutions et des actions de « formation et de développement linguistique et culturel » dans les colonies et protectorats, par une dynamique « francophone » projetant de créer des prix, voire une Académie pour les écrivains *étrangers* de langue française, un réseau des universités de langue française, etc.
- 6 Nous proposons de montrer que ces principes, et cette politique, à la fois de conquête et de réciprocité est présente dès les débuts de l'Alliance, où elle se concrétise en Tunisie dès 1883, à travers la personnalité et l'œuvre de Louis Machuel et que la conquête par l'école présente en outre des caractéristiques particulières au Bassin Méditerranéen, l'appui aux écoles religieuses de toutes obédiences, la collaboration avec l'Alliance

israélite universelle, la diversité des nationalités dans les écoles et la concurrence italienne que nous aborderons pour présenter une perspective d'ensemble.

1. La conquête par l'école

1.1. Soutien aux établissements existants, particulièrement religieux

- 7 Dès les premiers *Bulletins*, l'AF publie des informations, des états, des articles sur l'association et son activité dans les différentes parties du monde, et en particulier de façon régulière, la liste des écoles et établissements subventionnés, soutenus par le siège ou par les Comités de province (cf. en annexe, extrait du *B.A.F.*, 55, 1895). On peut ainsi constater que l'Alliance aide, soutient ou subventionne dans sa première année d'existence une soixante d'écoles du bassin méditerranéen sur un ensemble « mondial » de 80 (60/80, soit 75 %), tableau que l'on peut comparer avec celui de 1895 (182/298, soit 60 %). Cette répartition favorable va se maintenir probablement jusqu'à la fin de la première guerre mondiale. Les chiffres sont cependant assez difficiles à établir car la présentation des états statistiques en 14 Sections³ adoptée en 1884 sera abandonnée en 1895 et remplacée par une répartition continentale. On ne peut pas non plus établir de comparaison avec les chiffres du Ministère des Affaires étrangères qui publie par chapitres budgétaires. Il est toutefois manifeste qu'au seuil du 20^{ème} siècle, le chapitre « Europe » s'accroît nettement aux dépens du bloc Asie-Extrême-Orient et de l'Afrique. Après 1933, les répartitions ne sont plus publiées, les renseignements d'ordre statistique disparaissent des *Bulletins* qui deviennent des *Revue*s à caractère culturel et littéraire. Ce sont sans aucun doute les leçons à tirer de la guerre et de l'utilisation qui pourra être faite par les rivaux politiques (l'Allemagne principalement) des renseignements fournis par les *Bulletins de l'Alliance française*.

1.2. L'œcuménisme de l'AF

- 8 Les documents statistiques montrent de façon éloquent ce qu'on pourrait appeler aujourd'hui l'œcuménisme⁴ de l'AF, considérant l'extrême diversité des religions représentées : écoles congréganistes de toutes sortes, tenues par des Frères ou des Religieuses, écoles maronites, écoles des Patriarches, écoles orthodoxes, écoles arméniennes catholiques et grégoriennes, écoles israélites, etc. Cet œcuménisme est largement confirmé par la composition du Conseil d'administration, des Comités locaux, et par des propos publics, dont ceux du député Hanoteaux lors d'un débat à la Chambre des députés (29 février 1888) :
- (...) l'Alliance française s'est placée dans ces régions sereines où résident véritablement les idées modernes. Elle s'est établie sur le principe de la tolérance absolue (...) (*B.A.F.*, 21-22, 1888, p. 21).
- 9 Les discours de propagande de l'AF savent s'appuyer sur cette ouverture pour montrer que l'Alliance fait preuve d'un « caractère exclusivement national, supérieur à tous les partis » (Dupuy, *B.A.F.*, 10, 1886), que sa propagande est celle d'une société privée, complémentaire de l'État, que c'est une propagande par l'école. C'est une *alliance* intérieure qui se construit, prémices de *l'Union sacrée*, qui va se projeter à l'extérieur comme *alliance* sur les bases de la langue française, de la sympathie et de la solidarité

linguistique, préfigurant la construction d'une communauté francophone, rendue possible parce que, « nous exerçons (à l'étranger) ce pouvoir impondérable de l'idée qui plane au-dessus des gouvernements effectifs » (P. Foncin, *B.A.F.*, n° 53, 1895 : 41).

1.3 La collaboration avec l'Alliance israélite universelle

- 10 La collaboration avec l'Alliance israélite universelle (AIU) est également un élément fondamental de la compréhension de l'AF dès sa création. En effet, l'AIU, fondée en 1861 (cf. Cortier, 1998 : 38-41 ; Spaeth, V., 2001 : 103-118) représente non seulement une *société sœur*, mais sous divers aspects un modèle pour l'AF, qui en reprend le nom de base, intègre dans son premier conseil d'administration le Grand Rabbin de Paris, M. Zadoc Kahn, puis un peu plus tard de nombreux autres membres de la communauté juive (Joseph et Salomon Reinach, Ferdinand Dreyfus, Gaston Maspero entre autres) tandis que les familles Rotschild et Bishofheim figurent parmi les généreux donateurs.
- 11 Cette collaboration est manifeste sur le terrain à travers la composition des Comités, en témoigne celle du Comité de Mogador, révélatrice des « alliances » possibles en Afrique du Nord, que ce soit avec la communauté israélite ou les différentes missions religieuses, comme on peut le constater dans la liste suivante :
- Comité de Mogador : M.M. le Rev. J-B. Guinsburg, pasteur et Mme Guinsburg ; E. Zerbib, missionnaire, et Mme Zerbib ; Job Dahan, pharmacien, M. et Melle Dahan, adjoints à l'école française ; Miscowitch, colporteur biblique ; Mme Darmon, ajoint à l'école française ; A.V. Wulliamy, directeur de l'école française, Mme Blumenthal, directrice de l'école française ; Thierry-Mieg, docteur-médecin ; Jacquety, négociant ; G. Moutel, drogman-chancelier ; J. Pinto, rabbin algérien ; Fortunato Cohen, Isaac Lévy, Salomon Miloul, négociants ; Abraham Bittou, Judah Animar, David Chriki, marchands ; Allai el Ouakaoui, janissaire du Consulat de France ; Josuah Levy Ben Sussan, interprète du Consulat de France ; Salomon Ben Sussan, Jacod de Haïm Corcos, Jamin Lugassi, Messod Chriki, Moses Annahory, négociants, protégés français.
- 12 Cette collaboration se manifeste sur le terrain également par l'aide financière et le soutien accordé aux écoles ainsi qu'en témoignent les états des écoles subventionnées et le rapport de M. Paul Melon sur les écoles françaises de Tunisie (*B.A.F.* n° 2, 1884 : 40-42) :

2. L'AF et la Tunisie

2.1. La naissance de l'AF

- 13 La naissance même de l'Alliance française, pour être comprise dans le détail, doit être rapportée à la lutte contre l'influence italienne en Afrique du Nord, à l'instauration du protectorat tunisien. C'est dans cet État et en même temps que l'Alliance parisienne, que s'est créé le premier Comité de l'AF et que les premières politiques scolaires ont été mises en œuvre. C'est Paul Cambon, alors Ministre plénipotentiaire résident à Tunis, accompagné de Louis Machuel, Directeur de l'Enseignement en Tunisie⁵ qui préside la toute première réunion de l'AF, le 21 juillet 1883. Il indique le but de l'association et en particulier, la nécessité d'organiser l'enseignement français en Tunisie. Il explique que le Ministère de l'Instruction Publique a promis des subsides, si une demande lui était adressée en faveur du Comité tunisien (*B.A.F.*, 1, 1884, p. 8). C'est donc selon ce texte et

d'autres narrations, l'urgence de l'action en Tunisie, face à l'influence italienne menaçante qui a précipité la création de l'Alliance Française, création qui ne peut être séparée de l'urgence de l'action dans les colonies et protectorats. Ceci explique que les premiers courriers échangés entre l'AF et le Ministère des Affaires Étrangères émanent du Bureau des Affaires tunisiennes. Cependant, la nomination, par Paul Cambon, de Louis Machuel, orientaliste et arabisant renommé, à la Direction de l'enseignement scolaire de Tunisie, présent aux premières réunions de l'AF témoignent également d'une volonté d'installer sur le terrain des personnalités compétentes et soucieuses de respecter les hommes, les langues et les mœurs.

- 14 Lors de la dernière des séances préparatoires à l'assemblée générale, constitutive de l'AF (21 février 1884), quelques sept mois plus tard, M. Cambon expose l'état de l'enseignement du français en Tunisie, les progrès accomplis, grâce à Louis Machuel, et donne, sur les diverses sortes d'écoles et sur la fondation d'une École normale de maîtres indigènes, « des détails curieux et piquants qui intéressent vivement l'auditoire ». M. Paul Melon, vice-trésorier du bureau provisoire a déjà distribué à ses frais des livres et de l'argent dans les écoles françaises de Tunisie. Le Comité va lui accorder une subvention de 600 francs et le charge, avec le titre de Délégué de l'AF, de distribuer lui-même cette somme en Tunisie, sans oublier les écoles israélites (B.A.F., 1 : 25). Cette première mission confiée à Paul Melon, qui correspond à sa seconde visite en Tunisie, va donner lieu à la rédaction d'un rapport, publié dans le B.A.F. n° 2, où Melon, d'origine protestante, va constater et rapporter avec-plaisir les progrès accomplis dans les écoles congréganistes catholiques :

A de rares exceptions près, Messieurs, j'ai été surpris, étonné des progrès considérables qui ont été accomplis dans les écoles congréganistes depuis 1882 (...). Grâce à l'esprit élevé, à la charité inépuisable du Cardinal Lavigerie, l'élément maltais est tout à fait acquis à la cause française ; il nous reste à gagner les Italiens. Les écoles congréganistes peuvent nous être, pour activer cette œuvre un puissant auxiliaire ; à ce titre, elles méritent toute notre sympathie (B.A.F., 2, 1884, p. 40-48).

- 15 Ce rapport insiste à plusieurs reprises sur le rôle du Cardinal Lavigerie⁶, Archevêque d'Alger, fondateur des Pères Blancs, à même de mettre en œuvre des moyens considérables, profitables à l'instruction et à la propagation de la langue :

Heureusement qu'à ce moment là le Cardinal Lavigerie intervint (...). Il imposa le français comme langue obligatoire et donna une impulsion si vive à toutes les branches de l'enseignement que je l'ai trouvé régénéré (Melon, *ibidem*).

- 16 Le paragraphe d'introduction ne comporte que des termes positifs ou louangeurs, témoignages de reconnaissance des qualités objectives de l'enseignement mis en place, contrastant avec la « situation précédente » qu'il décrit en termes péjoratifs : *pénurie, pauvreté, dénuement* et images saisissantes : *hangar ouvert à tous les vents*. Grâce à ces bonnes mesures, non seulement les écoles fonctionnent bien mais les enfants ont le désir d'apprendre « dans toutes les classes de la population » :

Je n'en veux pour preuve que le fait suivant : j'ai vu à Tunis, dans l'école des Frères, de jeunes étrangers de 20 ans, venir s'asseoir au milieu des gamins de 7 à 8 ans, pour apprendre notre langue. Le fait est d'autant plus intéressant que ces jeunes gens appartenaient à la classe ouvrière, et que pour satisfaire le besoin de s'instruire ils négligeaient de gagner leur pain quotidien (Melon, *ibidem*)

- 17 Ce rapport s'efforce également de présenter également des éléments objectifs, concernant les critères habituellement retenus dans le domaine scolaire concernant :

- 18 -les enseignants : sexe, diplômes, capacités

- 19 -les élèves : nombre, sexes, répartition par nationalité,
- 20 -l'assiduité et la tenue des registres
- 21 -l'état des locaux
- 22 -les aménagements pédagogiques
- 23 -les matières enseignées et les activités.
- 24 Le rapport de Paul Melon est l'un des premiers longs textes publiés dans le Bulletin de TAF (*B.A.F.*, 2, 1884), retraçant une mission, visant à prouver, dès les débuts, que l'AF prend son rôle au sérieux, qu'elle ne va pas engager à la légère les fonds publics et privés ainsi que l'honorabilité de ses adhérents. Ce texte se présente donc à la fois comme le rapport d'un fonctionnaire consciencieux, chargé d'une mission d'inspection et comme celui d'un délégué, aimable et diplomate. La première perspective est peu courante dans le *Bulletin*, à l'exception des rapports sur l'enseignement colonial de Pierre Foncin (Inspecteur Général, Secrétaire général de l'AF, puis Président, de sa fondation à 1914).
- 25 Conscient de son double rôle, délégué de l'AF et « inspecteur », P. Melon en souligne de lui-même l'ambiguïté vis à vis des enseignants : « je n'avais pas à exciter leur zèle et leur dévouement » et résume le rôle du délégué en formulant une définition de l'AF peu officielle, mais néanmoins valorisante, une définition qui établit le contact, la relation, sans regard hiérarchique, effaçant les distances à la fois géographiques et institutionnelles :
- mais je tenais à leur faire savoir qu'il existait maintenant à Paris un groupe puissant par le nombre de ses adhérents et l'illustration de plusieurs de ses membres ; que ce groupe s'intéressait à leurs efforts, les suivait d'un œil attentif et était disposé à les soutenir de ses sympathies et de ses deniers, pour les aider à mener à bien l'œuvre de francisation et d'assimilation que certains poursuivent sans bruit déjà depuis plus de quarante ans.
- 26 Ces propos illustrent l'une des clés de la réussite de l'AF : l'association va « là où l'État ne peut pas aller » et peut faire ce que l'État ne peut faire, en l'occurrence soutenir des écoles congréganistes, sur des territoires sinon juridiquement du moins idéologiquement étrangers (l'administration intérieure d'un protectorat relevait en principe de l'État protégé). Elle soutient, « accompagne », selon un terme actuel, les Congrégations et leurs écoles par un soutien idéologique, moral et financier, distribuant des aides financières mais aussi des gages de cette solidarité sur l'idéal de langue française tels que livres, prix et médailles.
- 27 Après s'être réjoui du travail accompli dans les 27 écoles visitées, scolarisant 4 000 enfants, Melon termine son rapport en évoquant le collège Sadiki, bien connu des membres de l'Alliance car de nombreux articles de journaux lui ont été consacrés. Sous l'impulsion de M. Machuel, souligne-t-il, « les programmes ont été modifiés et des méthodes pédagogiques plus rationnelles et plus scientifiques ont été introduites ». Les programmes comprennent l'étude du français, les sciences mathématiques et physiques, la littérature, l'histoire et la géographie, les langues étrangères sont facultatives. Les professeurs sont universitaires pour la plupart. Mais plus que la qualité du corps professoral ou l'aménagement des locaux, c'est l'organisation « bi-culturelle », selon un autre terme actuel, qui distingue le collège Sadiki des autres établissements et qui permet de le proposer en modèle. Fondé par le Général Khéredine en 1873, alors premier Ministre du Bey Sadak, il avait pour objectif de donner aux familles musulmanes tunisiennes un établissement où leurs enfants puissent recevoir

une instruction leur ouvrant l'accès des écoles supérieures de l'étranger (Junca, 1883 : 5) et par la suite les carrières libérales de la Régence (Junca, 1883 : 19), dans une volonté de développement de la Tunisie (Sraïeb, 2000 : 38). Il offre cet intérêt particulier, explique Melon :

qu'ouvert dès son origine aux influences européennes, il facilite, précisément parce qu'il demeure musulman, l'action de notre civilisation sur l'élément indigène. (...). Je crois que le collège Sadiki doit nous servir de type toutes les fois que nous voudrions initier les Musulmans à notre culture : car il réalise à mon sens les conditions indispensables aux succès de toute œuvre de ce genre. Il ne dépasse pas l'indigène, ne l'introduit pas dans un monde nouveau où tout lui est étranger, où il se sent froissé par ces mille petits riens qui sont le fond même de l'existence ; il fait au contraire arriver jusque dans ces replis secrets de la nature, là même où se détermine la volonté, notre influence morale (Melon, *ibidem*).

- 28 A travers la description de ce collège et les propos de Melon, l'AF dresse dès 1884 un constat critique de la scolarisation en Algérie, qui sera repris durant une décennie, en particulier par Pierre Foncin, jusqu'à ce que l'AF se dessaisisse de la question de l'enseignement dans les colonies⁷ :

J'ai entendu dire souvent que les indigènes élevés dans nos lycées d'Alger étaient devenus nos plus féroces ennemis. Je me demande si nous n'y avons un peu contribué en les plongeant dans un milieu si différent du leur, et si le contact immédiat avec de petits Européens moqueurs, prenant à leur égard des airs superbes, n'avait pas attisé la haine dans des cœurs sur lesquels l'action de nos idées n'avait encore pu se faire sentir (Melon, *ibidem*).

- 29 On va voir que Louis Machuel va s'efforcer d'éviter ces erreurs, c'est pourquoi sa personnalité et ses travaux méritent d'être explicités, particulièrement en regard de ce bi-culturalisme.

2.2. Louis Machuel, enseignement du français, enseignement franco-arabe : une politique de réciprocité

- 30 Lorsqu'il est nommé par Paul Cambon, Directeur de l'enseignement public en Tunisie, poste qu'il conservera jusqu'en 1908, Machuel a déjà publié un *Manuel de l'arabisant ou Recueil de pièces arabes*, en Algérie, chez Jour-dan (1877) et cinq grammaires monolingues (arabe) ou bilingues (français-arabe) pour les écoles de la Régence (Roselli, 1994 : 381). En 1885, il publie une première *Méthode de lecture et de langage à l'usage des étrangers de nos colonies* qui sera traduite en langue annamite (1893), en langue arabe et en langue italienne (probablement en 1896). La même année, il est chargé de préparer un rapport sur l'enseignement public en Tunisie (Machuel, 1885), qui constituera la base d'un texte présenté à l'exposition universelle de 1889, publié dans la collection « Mémoires et Documents » du Musée pédagogique, *L'enseignement public dans la Régence de Tunis*. C'est sur le premier texte que nous appuierons notre relation. Machuel y présente, dans une première partie, les différents niveaux de l'enseignement arabe, « tel qu'il est donné dans les écoles musulmanes », décrivant la Grande Mosquée, l'organisation des études, la manière dont se font les cours et dont se déroulent les examens publics, puis rapidement, les écoles primaires musulmanes. La conclusion de ce panorama éclaire parfaitement les intentions de Machuel :

Il y a ici toute une vie intellectuelle qu'il est de notre intérêt de bien connaître pour arriver à la diriger. Évitions avec soin de retomber ici dans les erreurs commises en Algérie au début de l'occupation. Par inexpérience des choses musulmanes, on en

arriva inconsciemment à éteindre presque les études arabes sans aucun profit ni pour l'influence française, ni pour la diffusion de notre langue (...). On a voulu voir dans les écoles arabes des foyers de fanatisme et on les a détruites sans calculer les conséquences de cette mesure peu digne d'un pays civilisé tandis qu'il eût été de bonne politique de les améliorer (Machuel, 1885 : 14).

- 31 Sans manquer de souligner les différences entre l'Algérie et la Tunisie, le rapport de Machuel insiste sur le danger qu'il y aurait à modifier l'édifice universitaire que les Tunisiens « ont élevé avec tant de soin » :

Les Tunisiens sont tous désireux de s'instruire et il leur est indifférent de recevoir leur instruction des étrangers. (...) Il serait donc sage de notre part de les aider à cultiver leur esprit, de les encourager à étudier leur langue tout en les amenant à étudier la nôtre (...), de créer un courant intellectuel en faveur de la Tunisie en publiant des ouvrages inédits, en rééditant beaucoup de ceux qui ont été imprimés au Caire et qui ont tant contribué à grandir le gouvernement de l'Égypte aux yeux des autres pays musulmans (*ibidem*).

- 32 La deuxième partie du rapport est consacrée à l'enseignement français et d'abord aux cours supérieurs créés par Machuel, dès son arrivée : Cours publics supérieurs de langue arabe destinés aux Français et Européens qui viennent s'installer dans la Régence ; Cours publics supérieurs de langue française à destination des interprètes, fonctionnaires et employés ; Cours pour les femmes et jeunes personnes préparant le brevet de capacité. C'est dans la description des cours publics et gratuits de français pour les adultes musulmans et du bon accueil qui leur est réservé que L. Machuel fournit les meilleures preuves de l'efficacité d'une politique conciliante et de réciprocité menée en Tunisie, volonté qu'il manifeste par ces propos tenus publiquement en arabe : « les Français désirent ardemment aider les musulmans à reprendre la place qu'ils ont occupée autrefois parmi les nations civilisées » (*ibidem*, 37).
- 33 Dans sa description de l'Enseignement secondaire, il met également en valeur les relations entre les deux langues et les deux « cultures » : le Collège Sadiki ; le Collège Saint-Charles, créé par le cardinal Lavignerie en 1880, « est l'établissement d'instruction le mieux installé de la Tunisie, fréquenté par des enfants de toutes les nationalités et de toutes les religions, qui vivent côte à côte dans les meilleurs termes » (Machuel, 1885 : 25).
- 34 Ces relations sont spécialement développées dans le collège Alaoui, ou école normale de Tunis, créée par Machuel et destinée à assurer le recrutement et la formation du personnel des écoles de l'État pour les différents centres de la Régence. Machuel fait une description minutieuse de l'établissement et du personnel, qui a reçu les encouragements du gouvernement français. Il fonctionne sur des bases identiques à l'enseignement européen. Tous les professeurs y parlent le français et l'arabe. Les élèves sont presque tous des anciens élèves du Collège Sadiki et trois Européens seulement se sont proposés. Quant aux maîtres venus de France, ils reçoivent tous les jours un cours d'arabe donné par L. Machuel lui-même et sont prévenus que « sans progrès dans cette langue, ils n'obtiendront aucun avancement dans leur carrière » (*ibidem* : 27),
- 35 Les contacts entre les deux groupes et les deux langues sont favorisés systématiquement : « Pour assurer la rapidité des progrès des élèves indigènes dans l'étude du français, on admet dans une certaine proportion, et gratuitement, des Européens » tandis que les élèves maîtres français passent cinq à six heures par jour dans l'école annexe dirigée par un professeur français, connaissant l'arabe. « Ils

s'habituent ainsi peu à peu aux mœurs et coutumes des Arabes et aux méthodes particulières qu'il faut employer avec eux » (Machuel, *ibidem* : 28). Ces mêmes constats sont formulés par Melon :

- 36 D'autres jeunes maîtres français sont appelés pour étudier l'arabe, s'accoutumer aux mœurs et climat de Tunisie et se former aux méthodes particulières d'enseignement qu'il est nécessaire d'employer pour obtenir rapidement des progrès avec des élèves qui arrivent dans l'école ne sachant pas un seul mot de français (*B.A.F.*, 2, 1884).
- 37 La mise en place d'une formation commune aux Tunisiens et aux Français est complétée par une méthodologie appropriée aux enfants étrangers et aux diverses nationalités qui fréquentent les écoles tunisiennes.

2.3. Principes méthodologiques développés par L. Machuel

- 38 Ces principes sont explicités dans la préface à la *Méthode de lecture et de langage* (Machuel, 1896⁸). L'auteur y explique notamment que les méthodes utilisées en France s'adressent à de jeunes enfants sachant déjà la plupart des mots qu'on se propose de leur faire lire. « Aucune de ces méthodes ne peut permettre à un enfant étranger d'apprendre à lire le français », quelques-unes mêmes, doivent être impérativement éliminées, car elles ne peuvent convenir qu'à des enfants sachant le français.
- 39 Appelé à organiser l'enseignement primaire en Tunisie, où la plupart des élèves sont d'origine étrangère (italienne, maltaise, israélite ou arabe), nous avons reconnu la nécessité d'avoir une méthode de lecture qui fût en même temps une méthode de langage, à cause des rares occasions qu'ont les enfants d'entendre parler notre langue en dehors de l'école (Machuel, 1896 : 3).
- 40 On doit souligner ici le fait que, contrairement à ce que préconise Foncin dans ses rapports, il n'y a pas lieu pour L. Machuel, - sans doute parce qu'il est arabisant-, de distinguer a priori pour l'enseignement, enfants de langue maternelle européenne et enfants indigènes (Cortier : 716-724). C'est la même méthode qui sera utilisée, mais elle sera traduite dans les diverses langues des apprenants (voir supra). Elle vise une acquisition du langage et de la lecture courante, distingués méthodologiquement, mais dont l'apprentissage se fait simultanément. Cet apprentissage est destiné à permettre aux enfants d'apprendre à lire rapidement le français pour pouvoir suivre ensuite un enseignement dispensé à l'aide des manuels utilisés dans les écoles primaires françaises. Pour l'apprentissage de la lecture, elle propose d'acquérir les « mots français » en suivant neuf « catégories » de difficultés progressives, depuis les mots composés de syllabes simples jusqu'aux mots renfermant les sons *gne* et *ill*. A ces catégories sont associés des tableaux de lecture, comprenant des listes de mots usuels et des exercices de lecture courante.
- 41 Du point de vue du langage, les mots les plus usuels ont été divisés en quatre espèces : substantifs, adjectifs, verbes et mots invariables. Ils ont été ensuite classés, suivant la nature des syllabes qui les composent, dans les différents tableaux, de sorte qu'à la suite de chacun d'eux, on trouve un certain nombre de substantifs, d'adjectifs, de verbes et de mots invariables. Ainsi, l'élève :
- après avoir parcouru toute la méthode, aura vu les noms les plus courants désignant des objets, des animaux, des végétaux, etc., ainsi que les verbes les plus usuels et les mots invariables. Il aura appris à employer ces mots dans des petites

phrases et sera suffisamment accoutumé à la construction française pour aborder un livre de lecture courante (*ibidem*, p. 6).

- 42 Cette méthode rédigée au départ par un arabisant comporte de nombreuses indications méthodologiques spécifiques pour des enfants arabophones, dans le domaine phonétique (voyelles et consonnes n'existant pas en arabe ou d'un apprentissage difficile) ou grammatical (présentation systématique des substantifs avec les articles indiquant le genre). Elle repose également sur une connaissance linguistique et une volonté de faire apprendre la langue telle qu'on la rencontre dans les textes, se démarquant ainsi d'une méthode purement syllabique où l'on apprend à lire des syllabes, dénuées de sens, et dont la fréquence en langue est faible. C'est ainsi, par exemple, que les tableaux présentent pour la syllabe associant / et a, les formes *la* et *l'a*, *s* et *a*, *sa* et *s'a*. Machuel préconise également un recours systématique à la traduction, qui va de pair avec la formation bilingue des maîtres :

Nous recommandons aux maîtres de donner aux élèves, à chaque leçon de lecture, la traduction des mots et des phrases contenus dans les exercices. C'est en insistant sur cette traduction qui sera faite, tantôt du français dans la langue maternelle de l'enfant, tantôt de cette langue en français, qu'ils amèneront leurs élèves à faire des progrès rapides (*ibidem*, p. 7).

- 43 Le recours à la langue maternelle apparaît donc comme une nécessité pour L. Machuel qui prévoit des traductions de ses ouvrages, avec des correspondances précises entre les deux versions pour faciliter et accélérer l'apprentissage et sans doute éviter une brutale acculturation :

Ce livre étant destiné à des enfants de nationalités différentes et de religions différentes, nous avons évité avec soin tout ce qui aurait pu paraître être une allusion à telle ou telle opinion.

- 44 Cette méthode s'appuie sur des travaux personnels certes, mais aussi sur les réflexions des maîtres formés dans l'école normale, que Machuel administra lui-même. Ce travail en collaboration est d'ailleurs novateur également dans cette volonté d'utiliser l'expérience et les savoir faire des enseignants, dont en conclusion de la préface, on sollicite les conseils.

- 45 Les quelques éléments que nous avons pu mettre en valeur concernant la qualité et la continuité du travail réalisé par Machuel (qui demeura en Tunisie jusqu'à sa mort, en 1932) font que l'on peut parler d'une véritable politique scolaire et éducative en Tunisie durant cette période. Ses travaux furent salués à de multiples reprises par l'AF et lors de la célébration du 40^{ème} anniversaire de l'AF, un hommage rappelle :

Il avait poussé Pierre Foncin à réaliser un projet que celui-ci méditait depuis longtemps : la propagation de notre langue, l'expression de notre pensée par l'union de tous les bons Français sans distinction d'opinion et de culte, en un mot la fondation de l'Alliance française (*B.A.F.*, 14, 1923).

- 46 Ces propos qui sont une belle conclusion pour l'action de Machuel peuvent nous aider à clore les nôtres, dans la mesure où nous avons souhaité articuler politique de l'association et réalités du terrain, point de vue « macro et micro », ce dont l'œuvre de Machuel est une parfaite illustration, pour la première période de l'Alliance française, puisqu'elle s'est exercée aux différents échelons de l'association et aux différents niveaux du projet, politique, associatif, linguistique et pédagogique.

BAF. 55,1895

ÉCOLES SUBVENTIONNÉES par l'ALLIANCE FRANÇAISE

Algérie		Cours d'adultes d'Alger, de Constantine et de Bône et d'Oran.
		Écoles indigènes.
		Écoles vigneronnières.
Annam et Tonkin	Hanoï.	Écoles du Comité de l'Alliance.
	Tourain.	Écoles du Comité de l'Alliance.
Argentine (Béapab)	Buenos-Ayres.	Comité de l'Alliance.
	Méridos.	École de M. M. Ricci.
		Institut Saint-Marie.
	La Plata.	Collège Ricetico.
Australie	Melbourne.	Comité de l'Alliance.
Autriche-Hongrie	Agram.	Étudiants de l'Université.
	Belgrade.	Cercle franco-hongrois.
	Philadelphie.	Bibliothèque du Cercle français.
	Vienne.	Société étudiante "Zvonimir".
Autriche-Bouhème	Prague.	Comité de l'Alliance.
		Bibliothèque française.
Bésil	Curitiba.	École française.
	Rio-Janeiro.	École du Comité de l'Alliance.
	Santa Catharina.	Association des professeurs.
	Philadelphie.	Collège des associations locales.
Bulgarie	Boussichouk.	École des Frères Passionnistes.
	Sofia.	École des Frères.
	Varna.	École de M. W. B. Samuel Biber.
	Yamboul.	P. P. Augustins de l'Assomption.
Canada	Acadie.	Écoles franco-canadiennes.
	Calcutta.	Écoles françaises.
		École de l'abbé Mouchouquet.
	Montreal.	École de la paroisse St-Alphonse.
	Montréal.	Comité de l'Alliance.
		Concours mensuels de M. Tessier.
		Bibliothèque de l'Association de Saint-Jean-Baptiste.
		Société Union nationale française.
	Québec.	Université Laval.
	Shéridan.	Société de l'Assomption.
Cochinchine	Saigon.	Écoles de la Société de l'A. F.
Congo français	Libreville.	Missions évangéliques.
	Brazzaville.	École des Sœurs.
	Pernand Van.	École des Sœurs de St. Michel.
	Lambaré.	École des Missions catholiques.
	Sette Cama.	École française.
		Écoles de Mgr. Angouard.
Chili	Valdivia.	École du Comité.
	Lautaro.	École du Comité.
	Quina.	École du Comité.
	Santiago.	Collège français.
	Traiguem.	École du Comité.
	Victoria.	École du Comité.
Chine	Pékin.	Écoles de l'Alliance.
	Shanghai.	École française.
Cuba	La Havane.	Écoles diverses.
Danemark	Copenhague.	Comité de l'Alliance.
		Bibliothèque du Comité.
		France Académique Foreign.
Egypte	Alexandrie.	Écoles diverses.
		Sœurs de Saint-Vincent-de Paul.
	Alexandrie.	École de M. Vellot.
	Rosette.	Écoles des Frères.
	Le Caire.	Écoles diverses.

Egypte	Le Caire.	Écoles coptes.
		Comité de l'Alliance.
		Sœurs de Bon-Pasteur.
	Loupsoc.	École française.
	Hamaouah.	École des Sœurs franciscaines.
		École des Frères.
	Magdala.	École française.
	Port-Saïd.	Sœurs de Bon-Pasteur.
	Ratelica.	École des Frères.
		Frères des Écoles chrétiennes.
		École des Frères.
	Siout.	École de l'Alliance.
	Suez.	Sœurs de Bon-Pasteur.
		P. P. de Terre-Sainte.
Espagne	Badajoz.	École de St. André.
	Borçose.	Écoles françaises gratuites.
	Madrid.	Société française de bienfaisance.
		Ordre de Saint-Louis-des-Français.
	Port-Bou.	École française.
	Valence.	École du Comité de l'Alliance.
États-Unis	Jersey-City.	École de la Société française.
		l'Indou Dondy.
	Mac-Donald.	Groupe franco-belge.
	Nation.	École canadienne-française.
	New-York.	École de M. M. Villers.
		Écoles de l'Union générale des Sociétés françaises.
	Nouvelle-Orléans.	École de l'École Française.
	Rochester.	École de l'abbé Nolebaert.
	Saint-Paul-de-Minnesota.	Bibliothèque.
	San Francisco.	Institution Mafret.
Finlande	Helsingfors.	Comité de l'Alliance.
Établissements de la Guinée	Assinie.	École de M. Jambrecr.
	Grand-Bassam.	Écoles.
	Grand-Popo.	École des Missions de Lyon.
	Onitcha.	École des P. P. du Saint-Esprit et du Saint-Louis de Marie.
Grèce	Porto-Novo.	École des Missions de Lyon.
	Aléxandrie.	Collège français.
		Sœurs de Saint-Joseph.
		Lycée Lisieux de Saint-Denis.
		Lycée hellénique privé.
	Le Pirée.	Sœurs de Saint-Joseph d'Apparition.
		École des P. P. Oblats de Saint-François de Sales.
		Académie industrielle.
Archipel	Canton.	École annexée de M. Brannaire.
	Naxos (Cyclades).	Sœurs de la Compassion.
	Syra (Cyclades).	Uruguayes.
	Thos.	Écoles diverses.
Guyane hollandaise.	Paramaribo.	École de M. P. Baret.
Haiti.	Port-au-Prince.	Cours de français.
Hébrides (Nouv.).	Port Sandwich.	Bibliothèque du Comité.
Îles Britanniques.	Londres.	Écoles du R. P. Pionnier.
		Société nationale des professeurs de français.
	Liverpool.	Bibliothèque du People's Palace.
	Newcastle-sur-Tyne.	Société littéraire française.
	York.	Écoles.
	Jersey.	École des Frères.

Îles Britanniques.	Guernesey.	Ecole des Sœurs.
—	—	Ecole de M. Brindjone.
—	Sercq (île de).	Ecole de M. Robin.
Inde anglaise.	Bombay.	Cercle biblique Paris.
—	Singapour.	Ecole des Sœurs de Saint-Maur.
Inde française.	Madé.	Cours d'adultes.
—	Pondichéry.	Société d'Instruction mutuelle.
Japon.	Tokio.	Ecole « Étoile du matin ».
—	—	Ecole des Sœurs.
—	—	Ecoles diverses.
Laos.	Luang-Prabang.	Mission Paris.
Levant :	—	—
Turque d'Europe.	Andrinople.	P. P. Mineurs conventuels.
—	—	Oblates de l'Assomption.
—	Candie.	Ecole des Sœurs de Saint-Joseph.
—	—	Comité de l'Alliance.
—	Castala.	Collège des Lazaristes.
—	Constantinople.	Ecoles de Mgr Arctian.
—	—	Ecole de M ^{me} Boognoano.
—	—	Ecole de M ^{me} Devaux et Schaffner.
—	—	Lycée Gréco-Français.
—	—	Ecole des Barmes de Sic.
—	—	Ecole des P. P. de Papaz Kepru.
—	—	Ecole des Frères de Pancaldi.
—	—	Ecole de Perleux.
—	—	Ecole grecque de Tatalia.
—	—	Ecole arménienne d'Ortakein.
—	—	Ecole arménienne Akhadassar.
—	—	Ecole arménienne Paamatala.
—	—	Ecole grecque Pallis à Péra.
—	—	Ecole orthodoxe de Péra.
—	—	Ecole persane de Constantinople.
—	—	Ecole des Assomptionnistes d'Is-
—	—	mid.
—	—	Ecole des Assomp. d'Eski-Cheir.
—	—	Ecole des Assomp. de Koniah.
—	Dardanelles.	Ecole des Sœurs.
—	Jasnia.	Ecoles diverses.
—	Karagatch.	Ecole des Sœurs franciscaines.
—	—	Ecole des Sœurs Oblates.
—	Madaga.	Ecole arménienne.
—	Sabotique.	Ecole des Frères.
—	—	Gymnase grec.
—	—	Ecoles diverses.
—	—	Ecole commerciale française.
Asie Mineure.	Alvaly.	Gymnase grec.
—	Angora.	Ecole des Frères.
—	Brousse.	Ecole de l'Alliance Israélite.
—	—	Ecole des P. P. de l'Assomption.
—	—	Ecole des Sœurs de la Charité.
—	—	Ecole Volletax.
—	Métain.	Gymnase grec.
—	—	Gymnase turc.
—	Samos.	Mission catholique.
—	Rhodes.	Ecole des Frères.
—	Smvrne.	Horsercion.
—	—	Ecole des P. P. Méchiaristes.
—	—	Ecoles diverses.
—	—	Ecoles arméniennes.
—	Zanzou.	Ecole de Saint-Paul maronite.
Litoral sud de la	Diarbékir.	Ecole des Léprouvés.
Mer noire.	—	Ecole des Sœurs franciscaines.
—	Erafoum.	Ecole arménienne Sanassarian.
—	Tribizonde.	Ecole des Frères.
—	—	Ecole des Sœurs.

Madagascar.	Holl-Ville.	Ecole primaire publique.
—	—	Ecole des Missionnaires.
Madre (île).	Funchail.	Sœurs de Saint-Vincent-de-Paul.
Maroc.	Mogador.	Ecole de l'Alliance Israélite.
—	—	Ecole française de Rife Dahan.
—	Fez.	Ecole de l'Alliance Israélite.
—	Tanger.	Ecole de M. Borel.
—	—	Ecole de M ^{me} Robinet.
—	—	Ecole de l'Alliance Israélite.
—	Tétouan.	Ecole de l'Alliance Israélite.
Maurice (île).	Port-Louis.	Comité de l'Alliance.
Mexique.	Chihuahua.	Lycée de jeunes filles de M ^{me} Roux.
Norvège.	Bergen.	Sœurs de la Sainte-Eucharistie.
Paris.	—	Ecole du P. Saint-Julien-le-Pauvre.
Perou.	Lima.	Collège Supérieur.
—	Téheran.	Ecole du Comité de l'Alliance.
—	—	Ecole du cheik Mohammed Hassan.
—	Tauris.	Ecole de Mohammedsch.
—	Ispahan.	Mission catholique.
République Sud-	—	—
Africaine.	Prétoria.	Ecoles.
Roumanie.	Ploesti.	Établissements divers.
—	Iovan.	Institution de M ^{me} E. Prat.
Russie.	St-Petersbourg.	Gymnases (prix).
Sénégal.	—	Ecoles diverses.
—	—	Ecoles de la Mission évangélique.
Serbie.	Belgrade.	Cercle français.
—	Nich.	Cercle français.
Seychelles.	Port-Victoria.	Ecoles de Mgr Hudrisier.
Siam.	Bangkok.	Ecole des Sœurs de Saint-Maur.
—	—	Collège des Missions étrangères.
—	Maniaboum.	Ecoles de la Mission catholique.
Sierra-Leone.	Freetown.	Sœurs de Saint-Joseph de Cluny.
—	—	Ecole de la Mission catholique.
Soudan français.	—	—
—	Kayes.	Ecoles du Haut-Fleuve.
—	Tombouctou.	Ecole des Ollag.
—	—	Ecole.
Suède.	Nirop.	Ecole.
—	Gula.	Ecole de M ^{me} Harel.
—	Stockholm.	Pasteur Ostermann.
—	—	Ecole de Comité (prix).
—	—	Bibliothèque de l'Alliance.
Suisse.	Bile.	Société française de Bienfaisance.
—	Zornich.	Société française de Bienfaisance.
Tripolitaine.	Tripoli.	Ecole de M. Lacroix.
Tunisie.	Tunis.	Catholiques scolaires.
—	—	Bibliothèque populaire.
—	—	Comité de l'Alliance (pour prix).
—	Hafsa.	Ecole.
—	Sfax.	Ecole.
—	Kairouan.	Ecole.
—	Nerkennah.	Ecole.
Vénézuéla.	Caracas.	Ecoles primaires (Comité).
Wallis (îles).	—	Ecoles de la Mission.
Nouvelle-Zélande.	—	Ecole du P. Lacomat.

BIBLIOGRAPHIE

Bulletins de l'Alliance française publiés de 1884 à 1955, archivés au siège de l'Alliance française. Boulevard Raspail, Paris.

BARCO, Ivan (2000) : « L'Alliance française : les années Foncin (1883-1914). Contexte, naissance, mutations ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde* 25, 90-115. Paris, SIHFLES.

CHOTARD, Henri (1885) : *Conférence faite le 9 janvier 1885, dans le grand amphithéâtre de la Faculté des Lettres, sous la présidence de M. Le Recteur par M. Henry Chotard, Doyen de la Faculté*. Clermont-Ferrand, Imprimerie Mont-Louis.

CORTIER, Claude (1998) : « Institution de l'Alliance française et émergence de la francophonie. Politiques linguistiques et éducatives. 1880-1914 », thèse de Doctorat, Université Lumière Lyon 2.

JUNCA, Jules (1883) : *L'instruction publique en Tunisie. Eude sur le collègue Sadiki*. Tunis, Imprimerie française B. Borrel.

KOK ESCALLE, Marie-Christine, MELKA, Francine éd. (2001) : *Changements politiques et statut des langues. Histoire et épistmologie 1780-194*. Actes du Colloque d'Utrecht de la SIHFLES, 9-11 décembre 1999. Amsterdam-Atlanta, Éditions Rodopi.

MACHUEL, Louis (1885) : *L'enseignement public en Tunisie. Rapport adressé à M. le Ministre résident de la République française à Tunis*. Tunis, Imprimerie française B. Borrel.

MACHUEL, Louis (1889) : *L'enseignement public dans la Régence de Tunis*. Mémoires et documents scolaires publiés par le Musée pédagogique, fasc. 58, 1889.

MACHUEL, Louis (1896) : *Méthode de lecture et de langage à l'usage des étrangers de nos colonies*. Paris, A. Colin.

PLANTEY, Alain (1987) : *De la politique entre les États. Principes de diplomatie*. Paris, Editions A. Pedone.

ROSELLI, Mariangela (1994) : « La langue française entre science et république. 1880-1950 », thèse de Doctorat en Science politique, Université Pierre Mendès-France, Institut d'Études politiques de Grenoble.

SRAIEB, Nouredinne (2000) : « Place et fonction de la langue française en Tunisie ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde* 25, 34-45. Paris, SIHFLES.

SPAETH, Valérie (2001) : « La création de l'Alliance israélite universelle ou la diffusion de la langue française dans le Bassin méditerranéen », in KOK ESCALLE, M-C, MELKA, F. (éd.), *Changements politiques et statuts des langues. Histoire et épistémologie 1780-1945*, Actes du Colloque d'Utrecht de la SIHFLES, 9-10-11 décembre 1999. Editions Rodopi B.V., Amsterdam-Atlanta, GA.

NOTES

1. C'est nous qui soulignons.
2. Cf. l'étymologie du mot alliance qui le rapporte au verbe lier (Cortier. 1998 p. 165-178).
3. De ce point de vue, le bassin méditerranéen se trouve éclaté entre les sections III : Europe méridionale (Italie. Espagne, Portugal), VI : Afrique du Nord : Maroc, Algérie, Tunisie et IX : Levant (Turquie d'Europe, Grèce, Asie mineure. Syrie, Perse, Égypte, Arabie).

4. Cet œcuménisme ne peut toutefois être séparé des ambitions politiques et de l'implantation territoriale qui se joue à travers les écoles, comme le montrent les recherches historiques de J. Riffier et les analyses de discours de notre thèse.

5. Rappelons pour mémoire que le protectorat de Tunisie fut véritablement instauré par la Convention de la Marsa, signée le 9 juin 1883. convention qui complétait le traité de Kassar-Saïd (12 mai 1881). L'établissement de ce protectorat couronnait les efforts militaires français ainsi qu'une lutte d'influence engagée avec l'Angleterre et surtout l'Italie, depuis 1870. Précisons également que Cambon, nommé par Freycinet, ministre de Gambetta avait été investi d'une mission difficile : établir dans la Régence un régime destiné à lui assurer l'autorité de la France sans lui imposer de sacrifices, surtout pécuniaires. Il s'agissait de conserver le gouvernement tunisien en le contrôlant. Il semble que Cambon ait réussi ce pari par le biais d'une création originale, qui se concrétisa dans la Convention de La Marsa et qui permit d'éviter les conséquences fâcheuses de la colonisation algérienne, ce dont Machuel se félicitera à plusieurs reprises. Le Bey restait souverain absolu, mais ses décrets étaient soumis à l'approbation du Résident. C'est pourquoi en Tunisie, il n'y eut ni annexion, ni assimilation, ni immigration organisée.

6. Lavigerie fut le premier cardinal français à reconnaître officiellement l'installation du gouvernement républicain (Toast d'Alger) mais il est tout aussi fameux pour avoir pris la tête du mouvement anti-esclavagiste et conféré à cette lutte une aura catholique qu'elle n'avait pas jusqu'alors, les protestants anglais puis français ayant été les premiers à mener de front, depuis le début du siècle, un combat contre l'esclavage. Même si ce projet n'a pas connu le succès dans tous ses aspects, il aura pour le moins contribué à créer des bases de confiance sur lesquelles les Missions ont pu s'établir ultérieurement.

7. Sur l'évolution des orientations de l'AF, voir notre thèse (p.710 et sv.) et Barko, I., 2000 : 110).

8. Les exemplaires disponibles actuellement à la bibliothèque de l'INRP sont une réédition de 1896, alors que la première édition date de 1885.

RÉSUMÉS

Cet article s'intéresse à la politique de scolarisation développée par l'Alliance française à travers quelques grands axes : collaborations avec l'Alliance Israélite universelle et les écoles religieuses de toutes obédiences, politique de réciprocité conduite en Tunisie par l'arabisant Louis Machuel.

This paper outlines the school policy of the Alliance française: collaboration with the Alliance Israélite universelle and schools of different persuasions, reciprocal linguistic policy of Louis Machuel, professor of Arabic languages.

INDEX

Keywords : Alliance française, Alliance israélite universelle, Tunisie, Louis Machuel

Mots-clés : Alliance française, Alliance israélite universelle, école religieuse, Tunisie, Louis Machuel

AUTEUR

CLAUDE CORTIER

Institut national de recherche pédagogique, Lyon